



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Motive und Motivation beim Fremdsprachenerwerb“
Dargestellt anhand einer empirischen Untersuchung im
Italienischunterricht

verfasst von / submitted by

Alina Ortner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 350

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Dankesworte

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei meinem wissenschaftlichen Betreuer Herrn Mag. Dr., ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister, von dem ich stets fachkundig beraten wurde, bedanken. Neben Hilfestellungen bei der Themenfindung stand er auch jederzeit während des Arbeitsprozesses unterstützend zur Verfügung. Zudem erhielt ich von ihm wertvolle Anregungen und Verbesserungsvorschläge - Danke dafür.

Ich möchte mich bei allen, die die Durchführung der empirischen Studie ermöglicht haben, bedanken. Danke an die beteiligten Schulen und vor allem an die gesamte Lehrerschaft, die mich dabei unterstützt hat. Sie haben nicht nur großes Verständnis gezeigt, sondern mich durch ihr reges Interesse in meinem Vorhaben bestärkt.

Mein Dank gilt außerdem den Schülerinnen und Schülern, die sich dazu bereit erklärt haben, an der Befragung teilzunehmen. Ohne sie wäre das ganze Projekt nicht möglich gewesen.

Last but not least bedanke ich mich bei meiner Familie und allen, die mir lieb sind. Ihr seid an meiner Seite, baut mich auf und motiviert mich. Allergrößten Dank meiner Mama, die immer an mich glaubt!

Danke!

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	9
-----------------	---

Abschnitt A

Lernpsychologische und fachdidaktische Aspekte

1 Begriffserklärungen.....	13
1.1 Motiv	13
1.2 Motivation.....	15
1.3 Fremdsprachenlernmotivation.....	18
2 Konzepte der Motivationstheorie	19
2.1 Primäre und sekundäre Motivation	20
2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	20
2.3 Habituelle Motivation und Aktualmotivation.....	22
2.4 Selbstmotivation.....	23
2.5 Lebens-Sicherungs-Modell	23
2.6 Reiz-Intensitäts-Modell.....	24
2.7 Selbstwirksamkeits-Theorie	25
2.8 Attribuierungstheorie	26
2.9 Interessentheorie	26
2.10 Selbstbestimmungstheorie.....	26
2.11 Flow-Theorie	27
2.12 Prozessmodell	27
3 Motive im Fremdsprachenunterricht	28
3.1 Gesellschaftsmotiv	30
3.2 Elternmotiv	31
3.3 Nützlichkeitsmotiv	32
3.4 Lehrermotiv	34
3.5 Wissensmotiv	36
3.6 Neugiermotiv	37
3.7 Kommunikationsmotiv	37
3.8 Geltungsmotiv	39
4 Motivale Einflussfaktoren im Fremdsprachenunterricht.....	40
4.1 Alter.....	40
4.2 Geschlecht	43

4.3 Soziale Bedingungen	46
4.4 Begabung.....	49
4.5 Einstellung	52
4.6 Erfahrung	54
4.7 Atmosphäre.....	55
4.8 Interesse	57
4.9 Erfolg.....	58

Abschnitt B

Empirische Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“

1 Testinstrument	61
2 Beschreibung der Stichprobe	64
3 Ablauf und Datenerhebung	65
4 Auswertung der Ergebnisse.....	67
4.1 Allgemeine Einstellung	67
4.2 Meine Motivation – warum ich lerne.....	71
4.3 Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn	77
4.4 Diese Übungen und Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich	81
4.5 Diese Themen interessieren mich.....	87
4.6 Selbsteinschätzung	93
4.7 Individuelle Wünsche	96

Abschnitt C

Bedeutung für die Praxis

1 Erste Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	99
2 Didaktisierung einer Unterrichtseinheit mit Filmausschnitt.....	101
2.1 Stundenbild	102
2.2 Anmerkung.....	103
3 Unterrichtseinstiege.....	103
3.1 Stundeneinstieg zur Landeskunde	104
3.2 Stundeneinstieg zur Literatur	105
3.3 Stundeneinstieg zur Grammatik.....	107
4 Beispiel für eine standardisierte mündliche Reife- und Diplomprüfung.....	108
4.1 Thema „Essen“.....	108

4.2 Anmerkung.....	108
4.3 Weitere Übungsmöglichkeiten	109
5 Leistungsmessung.....	110
5.1 Selbstevaluation.....	111
5.2 Sprachenportfolios	111
 Zusammenfassung	 115
Riassunto in italiano	117
Literaturverzeichnis	127
Anhang	139
Fragebogen „Motivation im Italienischunterricht“	139
Arbeitsblatt „gelato al pistacchio“	141
Lösungsblatt „gelato al pistacchio“	142

Einleitung

Die bevorstehende Diplomarbeit widmet sich einem fachdidaktischen und aus lernpsychologischer Sicht äußerst spannenden Thema: Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Rolle der Motivation im Fremdsprachenerwerb. Der Faktor Motivation hat mich im Laufe des Lehramtsstudiums immer wieder begleitet und vor allem Fragen offengelassen, da er im universitären Rahmen kaum behandelt wurde. Erst in der Praxis, wie etwa während der Fachpraktika, oder im Zuge meiner Lehrtätigkeit außerhalb des universitären Rahmens, ist mir die Bedeutung des Begriffs Motivation, seine Komplexität und sein Wirkungsbereich bewusst geworden. Bei der Themenfindung hat neben diesem Grund auch ein persönlicher Aspekt eine Rolle gespielt, indem ich mir immer wieder Gedanken über mein eigenes Motivations- und Lernverhalten sowie die Identifikation der dafür verantwortlichen Faktoren gemacht habe.

Zunächst habe ich mich prinzipiell gefragt, was Schülerinnen und Schüler dazu bringt, das zu lernen, was von der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht erwartet wird. Die zentrale Forschungsfrage ist dabei jene nach den personellen Motiven und aktuellen Motivationen der Lernenden. Welche Einflussfaktoren spielen beim Fremdsprachenerwerb eine Rolle? Inwiefern kann man diesen Faktoren eine Gewichtung zuweisen? Des Weiteren ist die Frage nach den unterschiedlichen Schularten und Schulstufen und möglichen Abweichungen interessant. Ist etwa das Berufsmotiv bei Lernenden in einer entsprechenden berufsbildenden Schule tatsächlich stärker ausgeprägt als in einer allgemeinbildenden Schule? Für die geplante Arbeit beziehen sich all diese Fragen auf Schülerinnen und Schüler und den Kontext Schule, genauer gesagt auf den Italienischunterricht. Dabei sollen auch die Motive für die Wahl von Italienisch als Fremdsprache geklärt werden. Zudem kommt die Untersuchung auf Auffälligkeiten im Geschlechtervergleich. Können die Ergebnisse Aufschluss über geschlechtsspezifische Abweichungen geben? In einem weiteren Schritt, nach dem Festmachen dieser genannten Aspekte, stellt sich die Frage nach den Konsequenzen für den Unterricht. Was bedeuten die einzelnen Motive und Motivationen für den Italienischunterricht und eine nachhaltige Lernmotivation? Wie kann man auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen und wo kann man motivationsfördernd eingreifen?

Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen oben genannten Fragen nachzugehen und sie so konkret wie möglich beantworten zu können. Es sollen personelle Motive und Motivationen sowie weitere Einflussfaktoren untersucht und identifiziert werden. Darauf basierend sollen die Bedeutung für den Italienischunterricht und entsprechende Möglichkeiten zur Motivationssteigerung aufgezeigt werden.

Methodisch wird Gebrauch von einer empirischen Untersuchung gemacht, die bei den Schülerinnen und Schülern mittels eines Fragebogens durchgeführt wurde. Dabei wurde mit unterschiedlichen Schultypen, nämlich einer berufsbildenden und einer allgemeinbildenden höheren Schule, zusammengearbeitet, um im Anschluss entsprechende Vergleiche anstellen zu können. Ebenso ist bei der Auswahl der Schulstufen ein breites Spektrum von Vorteil, um etwaige Abweichungen im Altersvergleich beobachten zu können. Im Anschluss an die Datenerhebung folgt die Datenanalyse. Infolgedessen werden Überlegungen zur Bedeutung der Ergebnisse für den Italienischunterricht getroffen.

Der dreiteilige Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt:

➤ Abschnitt A – Lernpsychologische und fachdidaktische Aspekte:

Der erste Abschnitt fungiert als theoretisches Fundament für diese Arbeit. Zunächst werden Begrifflichkeiten geklärt, um dann auf die einzelnen Motive und Einflussfaktoren, interner und externer Art, eingehen zu können. Dabei wird exemplarisch auf fach einschlägige wissenschaftliche Untersuchungen hingewiesen.

➤ Abschnitt B – Empirische Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“:

Im empirischen Teil der Arbeit werden Planung, Ablauf sowie das Testinstrument und die verwendeten Methoden der Studie genau beschrieben. Den Kernteil bildet allerdings eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse. Dabei wird im Einzelnen auf die allgemeine Einstellung der Schülerinnen und Schüler, auf Motivationsgründe, warum gelernt wird und auf Faktoren, die einen „guten“ Italienischunterricht ausmachen, eingegangen. Im Anschluss werden Erkenntnisse der einzelnen Übungs- und Arbeitsformen sowie für die Lernenden interessante Themen präsentiert, gefolgt von den Ergebnissen der Selbsteinschätzung der befragten Schülerinnen und Schüler. Zahlreiche Diagramme dienen der optischen Veranschaulichung der Daten und

ermöglichen den Leserinnen und Lesern, einen Einblick in die gewonnenen Erkenntnisse zu nehmen.

➤ Abschnitt C – Bedeutung für die Praxis:

Der dritte und letzte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit Schlussfolgerungen für den tatsächlichen Italienischunterricht und es werden adäquate Lösungsansätze vorgestellt. Dabei wird auf die zuvor erarbeiteten theoretischen Aspekte sowie die während der empirischen Untersuchung erfolgten Erkenntnisse Bezug genommen.

Zuletzt möchte ich einen am Anfang bereits erwähnten und mir als angehende Lehrperson wichtigen Aspekt erneut aufgreifen, auch wenn es in dieser Arbeit vorrangig um die Motivation der Schülerinnen und Schüler geht. Dabei handelt es sich um die Eigenmotivation der Lehrkraft, die meiner Meinung nach ein wesentlicher Punkt in einer motivationsfördernden Lernumgebung ist. Um entsprechend motivierenden Unterricht anbieten zu können, ist daher eine kritische Selbstreflexion nötig. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts soll die vorliegende Arbeit somit auch als Denkanstoß für jene, die sich mit den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrmethoden kritisch auseinandersetzen wollen, dienen.

Teil A

Lernpsychologische und fachdidaktische Aspekte

1 Begriffserklärungen

1.1 Motiv

Der Begriff des Motivs wird in unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen und Bedeutungen gebraucht. Oft wird von Motiv im Sinne von Trieb, Bedürfnis, Drang, Impuls, Prädisposition, Zweck oder Gewohnheit gesprochen, obwohl diese Begriffe nicht immer gleichgesetzt werden können.

Der Begriff 'Motiv' umfasst im Wesentlichen zwei Tatbestände: Auf der einen Seite ein energetisches, auf der anderen ein rationales Element. Laut Pfänder verursachen Motive nicht nur, sondern sie begründen (Pfänder 1911, 192). Allerdings ist nur dann die Sprache von einem Motiv, wenn das „Warum“ eines Verhaltens aufweisbar ist. Solche Motive können verschiedene menschliche Ziele sein: Reichtum, Geltung oder Nahrung. Auf ein bestimmtes Ziel hin wird das entsprechende Verhalten gerichtet. Dennoch sind nicht alle Gründe als solche Ziele zu werten, denn das Verhalten eines Menschen kann auch in seiner Haltung und dem Charakter begründet sein, wie etwa in Form von Ehrlichkeit, Korrektheit und Großzügigkeit. Prinzipiell können Eigenschaften wie Höflichkeit, Pünktlichkeit oder Bescheidenheit nicht auf konkrete Motivkonstellationen zurückgeführt werden. Kommen jedoch Berechnung oder die Absicht der Täuschung ins Spiel, kann man davon ausgehen, dass auch habituelle Persönlichkeitszüge ins Zielbewusstsein aufgenommen werden und somit den Motivbegriff mitbestimmen. Alle anderen Verhaltensweisen, die nicht zielgerichtet sind, sondern verfestigte Haltungen, werden bei Schiefele als 'Einstellungen', also das im Individuum wirksame Teilprinzip der Motivation, welches auf Vererbung oder verfestigter Erwerbung basiert, bezeichnet (vgl. Schiefele 1963, 64).

Brandstätter (2013, 68) verweist in diesem Zusammenhang auf die Erklärungsmöglichkeit nach McClelland (1989), die von zwei voneinander unabhängigen Motivationssystemen ausgeht. Es werden 'explizite' und 'implizite' Motive unterschieden. Mit impliziten Motiven sind in der Kindheit erlernte Präferenzen für gewisse Anreize gemeint. Motive dieser Art beruhen auf vorsprachlichen affektiven

Erfahrungen. Um sie erfassen zu können, muss aufgrund ihrer Unbewusstheit mit indirekten Verfahren wie der Bildgeschichtenübung gearbeitet werden.

Explizite Motive hingegen sind bewusste Selbstzuschreibungen, die in der Kindheit im Zuge der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt werden und Teil des Selbstkonzepts sind. Sie basieren demnach auf sozialen Interaktionen und sind im Gegensatz zu den impliziten Motiven auch über die Kindheit hinweg durch Sprache zugänglich (vgl. Brandstätter 2013, 68).

Bei Brunstein (2006) wiederum wird von impliziten Motiven als affekt-gesteuerte Bedürfnisse und von expliziten als kognitive Bedürfnisse gesprochen. Sie unterscheiden sich in den Anreizen, die sie anregen. Implizite Motive sehen den Anreiz in der Tätigkeit selbst und sprechen auf intrinsische Anreize an. Explizite Motive werden von außen kommenden extrinsischen Anreizen angeregt. Dabei ist der sozial-evaluative Anreiz dieser stärker als bei individuellen Bezugsnormen (vgl. Brandstätter 2013, 69f).

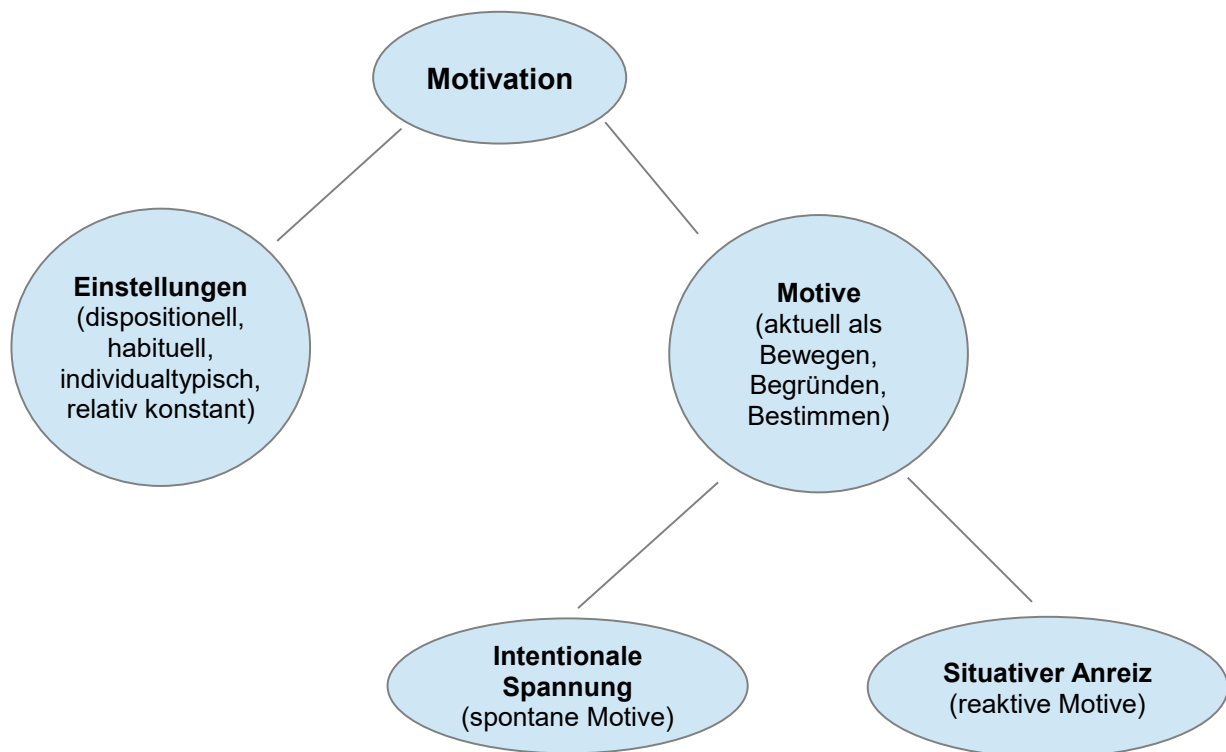
In der Soziologie versteht man unter dem Begriff Motiv einen Spannungszustand innerhalb des Organismus, durch den ein zielgerichtetes Verhalten in Gang gesetzt wird. Die Aktivierung des Organismus wird aber der Motivation zugeschrieben, genauso wie die Steuerung des Verhaltens (vgl. Montessori 1999, 12).

Motivationsenergie wird bei Tolman (1959, 321) als Bewegende am Beweggrund verstanden und hat seinen Ursprung im Inneren des Individuums. Er und andere biologisch orientierte Psychologen gehen davon aus, dass die Quelle der Energie in der Nahrung zu sehen ist und Motive vom Hungertyp demnach als 'primäre' bezeichnet werden. Es werden aber auch 'sekundäre' Motive genannt, die im Unterschied zu den primären Motiven durch Lernprozesse erworben werden und auf Basis von Angeborenheit durch Stimulation aktiviert werden. Des Weiteren unterscheidet Tolman eine Gruppe der 'tertiären' Motive, die allerdings auf fundamentalere zurückführbar sein sollen. Diese tertiären Motive verfolgen kulturabhängige Ziele und sind mit den Kulturen entsprechend wandelbar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Motive zielgerichtete 'operative Gründe' (Peters 1960, 37) sind. Als Motiv wird dabei jene Einheit von Verhaltensinitien, in denen der Mensch eine Handlung aktiviert, begründet und bestimmt, bezeichnet. Dabei wird in spontane und reaktive Motive unterschieden. Unter Gründen werden hingegen umwelt-, mitwelt-, überwelt- und eigenweltbezogene Intentionen, sowie dispositionell-

habituelle Gegebenheiten, verstanden. Da diese nicht zwingend von einer Zielgerichtetheit charakterisiert sind, werden sie dem Motivbegriff entzogen und als Einstellungen bezeichnet.

Der Terminus 'Motivation' umfasst somit sowohl Motive als auch Einstellungen. Bei Schiefele wird dazu folgende Begriffsordnung vorgenommen (Schiefele 1963, 66):



Mit 'Motivaktivierung' sind demnach diejenigen psychischen Vollzüge gemeint, mit denen eine Person einen Beweggrund so akzentuiert, sodass sie zur Leitthematik des integralen seelischen Geschehens werden. Von 'Motivinitiiierung' ist hingegen die Rede, wenn eine Person versucht, einen oder mehrere Mitmenschen zur Motivaktivierung in einer bestimmten Richtung zu bewegen (vgl. Schiefele 1963, 66).

1.2 Motivation

Herrmann (2010, 40) versteht Motivation als ein hypothetisches Konstrukt, das nicht direkt beobachtet werden kann, sondern aus beobachtbaren Verhaltensweisen abgeleitet werden muss. Motivation kann ihm zufolge in zwei unterschiedliche Bereiche unterteilt werden: eine Antriebskomponente und eine kognitive Komponente.

Jutta und Heinz Heckhausen (2010, 1) umreißen den Gegenstand der Motivationspsychologie wie folgt: Die Fragen über Aktivitäten, die das Verfolgen eines bestimmten Ziels erkennen lassen, stehen im Zentrum des Interesses. Die Aktivitäten bilden unter diesem Gesichtspunkt Einheiten, deren Ursachen die Motivationsforschung zu erklären versucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem „Wozu“ und „Wie“. Das zielgerichtete Verhalten beim Menschen wird in der Motivationspsychologie außerdem auf die Faktoren Ausrichtung, Ausdauer und Intensität des Zielstrebens analysiert (vgl. Brandstätter 2013, 4).

Kirchler und Walenta (2010, 9) bieten hierzu folgende Definition:

„Motivation ist keine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft, sie entsteht vielmehr aus dem Zusammenspiel zwischen Eigenschaften der Person, Zielen und Erfordernissen sowie den Anreizen, die bei Erreichung des Zieles in Aussicht gestellt sind, und der Situation. Motivation ist somit der Gesamtprozess, durch den zielgerichtetes Verhalten initiiert und so lange in eine bestimmte Richtung gelenkt wird, bis das Ziel erreicht ist.“

In der Motivationspsychologie sind mit Motivation also aktuelle Bedingungen, die in einer gegebenen Situation die Richtung, Stärke und Ausdauer einer Handlung bestimmen, gemeint. Daraus ergeben sich nach Montessori (1999) zwei mögliche Definitionen, nämlich

- Motivation als Aktivierungsgeschehen und
- Motivation als Steuerungsfaktor.

Einerseits kann Motivation demnach der Anlass für eine bestimmte Aktivität sein oder auch dazu führen, bestimmte Aktivitäten zu unterlassen. Andererseits kann Motivation das Handeln eines Menschen in eine gewünschte Richtung lenken oder auf ein bestimmtes Ziel zusteuern (vgl. Montessori 1999, 11).

Montessori (1999, 8) ist der Meinung, dass Kinder aus Freude am Lernen aktiv werden und eine hohe grundsätzliche Motivation und Lernbereitschaft gegeben ist:

„In jedem Menschen stecken Motivation und Energie. Durch positive Impulse und Anregungen werden diese geweckt und unterstützt und damit das Lernen und seine Zielrichtung positiv beeinflusst.“

Erwachsene erkennen diese grundsätzlich vorhandene Motivation und Lernbereitschaft aber oft nicht an und wirken dadurch kontraproduktiv. Sie verhindern

unbewusst, dass die Lernbereitschaft zur vollen Entfaltung kommen kann und bremsen dadurch auch die Motivation der Kinder, bis hin zur Umkehrung ins Gegenteil. Die Begriffe selbstständiges Fragen, Erforschen und Problemlösen beschreiben die Absichten von Montessori und sie stellt dabei das Kind als Lehrer über den Erwachsenen. Der Lehrperson teilt sie die Aufgabe der Beobachtung sowie der Vorbereitung der Lernumgebung zu. Durch die entsprechend anregende Umgebung wird das Kind dazu angehalten, selbst aktiv tätig zu werden und dem Kind erwächst die Motivation. Wachsen muss das Kind allerdings selbst und der Erwachsene fungiert ausschließlich mittels der Schaffung einer entwicklungsfördernden Umgebung und entsprechenden Handelns. Außerdem legt Montessori großen Wert auf die Einführung der verwendeten Materialien und ist der Meinung, dass bei entsprechender Art der Einführung Motivation von jedem Material ausgehen kann (vgl. Montessori 1999, 14/29/49).

Zudem entscheidet und steuert das Kind selbst und mit der Aussage „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Montessori 1999, 15) beschreibt Montessori ganz gut ihr eigentliches Grundprinzip, indem die Macht des Erwachsenen gebrochen wird.

Bei Leupold und Düwell wird Motivation als prozesshaftes hypothetisches Konstrukt verstanden, sozusagen als Wechselwirkungsprozess zwischen einer konkreten Situation und einem über längeren Zeitraum anhaltenden Motiv. Durch dieses lassen sich Zielorientierung, unterschiedliche Intensität und Ausdauer von Verhaltensweisen erklären. Die Rolle der Motivation ist vor allem bei der Leistungsförderung, beim Abbau von Leistungsschwächen, oder beim Aufbau eines positiven Lernklimas von Bedeutung (vgl. Leupold 2004, 67f).

Motivation ist primär lernerorientiert und bezeichnet, aus kognitiver Sicht, einen „willentlichen, handlungsorientierten Prozess zur Erreichung eines selbst gesteckten Ziels“ (Tanzmeister 2008, 17). Es ist insbesondere die affektive Dimension des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen, da sich Emotionen wie Freude, Spaß und Begeisterung motivierend und in jedem Fall positiv auswirken.

Graumann (1974, 113/125) bezeichnet den Zusammenhang von Motivation und Motiv als „Interaktion von motivierender Situation und motiviertem Subjekt“ und beschreibt das Zusammenwirken der Motive des Subjekts mit seiner Umwelt wie folgt:

„Gemeint ist, daß ein wahrnehmendes und handelndes Subjekt von dem Eigenschaftsrelief seiner Umwelt und Mitwelt in verschiedenster Weise affiziert

wird, die es berührenden Gegebenheiten gefühlsmäßig oder urteilend einschätzt und sich mit ihnen auseinandersetzt; es nimmt Künftiges vorweg und geht Risiken ein, indem es sich entscheidet, sich in dieser oder jener Hinsicht zu seiner Umwelt und seinen Mitmenschen zu verhalten. Überdauernde Motivationslagen und aktuelle situationsspezifische Motive wirken dabei in komplexer Weise zusammen.“

Ein bestimmtes Verhalten wird folglich durch Motivation ausgelöst und es wird auf ein bestimmtes Ziel zugesteuert. Im Gegensatz zu überdauernden Motiven des Subjekts, sind Motivationen nicht anhaltend und verschwinden wieder mit dem Erreichen des angesteuerten Ziels (vgl. Funkkolleg Pädagogische Psychologie 1972, 75).

1.3 Fremdsprachenlernmotivation

Fremdsprachenlernmotivation schließt Lernakte, einen Lernwillen und ein sprachliches Lernziel ein und verfolgt das Ziel, Lernbereitschaft für den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz zu erreichen. Die Komponenten sprachliches Lernziel, Lernwillen und Lernakt können drei unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden, nämlich dem sprach- und kulturbezogenen Bereich, dem lernerbezogenen Bereich und der Unterrichtssituation. Subjektive Einstellungen und Urteile über die Zielsprache und -kultur sowie deren ästhetische Wertschätzung und Wertung ihrer Nützlichkeit fallen in die Kategorie des sprach- und kulturbezogenen Bereiches und beeinflussen die Motivation. Beim lernerbezogenen Bereich stehen die Persönlichkeitsmerkmale des Lernalers im Vordergrund. Eine stabile Persönlichkeit ist durch Leistungsbereitschaft und Selbstvertrauen gekennzeichnet. Die Unterrichtssituation als dritter Motivationsbereich bezieht sich auf didaktisch methodische Motivationsdeterminanten, ausgehend sowohl vom Lehrer- als auch Lernerverhalten (vgl. Reinfried 2002, 183ff).

Betrachtet man den sprach- und kulturbezogenen sowie den lernerbezogenen Bereich aus Sicht der Lehrperson, sind diese beiden Bereiche eher geringfügig beeinflussbar. Dennoch lassen sich Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Sprache und Kultur etwa durch Schüleraustausch oder interkulturelle Projekte fördern und verbessern. Aber auch schülerfreundliche Formen der Leistungsbeurteilung können motivationsfördernd wirken. So können etwa bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern auf den Lernfortschritt abzielende, lernerorientierte Korrekturen

vorgenommen werden. Das größte Wirkungspotenzial hat die Lehrperson im extrinsischen Bereich der Unterrichtsgestaltung. Motivationsfördernd können unter anderem interessante und abwechslungsreiche Inhalte, Medieneinsatz, Methodenvielfalt, Lernerorientierung, Schüleraktivierung und Mitbestimmung wirken. Aus der Motivationsforschung ist außerdem bekannt, dass die Lehrperson, aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, der wichtigste motivierende Faktor im Fremdsprachenunterricht ist. Aber auch dem Lehrbuch und dem Computer wird eine wichtige Rolle zugeschrieben. Somit ist festzuhalten, dass, so entscheidend die intrinsische Motivation auch ist, die Schülerinnen und Schüler auf die extrinsische motivierende Unterstützung von Seiten der Lehrer, Eltern oder Mitlernenden angewiesen sind (vgl. Reinfried 2002, 182ff).

Tanzmeister (2008, 19) äußert sich in Anlehnung an Leupold (2004) wie folgt dazu:

„Schließlich brauchen wir Motivation sowohl zum Erlernen einer Fremdsprache, während des Lernprozesses, aber auch beim Weiterlernen von Fremdsprachen im Sinne des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens von Sprachen.“

2 Konzepte der Motivationstheorie

Es folgt ein Überblick über die im Allgemeinen in der Motivationsforschung unterschiedenen Konzepte von Motivation. Diese Aufzählung umfasst eine Auseinandersetzung mit in älteren Werken zu diesem Thema vertretenen Motivationstheorien sowie immer wieder kehrenden, bestehenden Theorien und neueren Ansätzen. Somit ist zusätzlich ein Abgleich der in den letzten Jahrzehnten entstandenen wissenschaftlichen Publikationen möglich und es wird ersichtlich, welche Konzepte in der jeweiligen Zeit als besonders nennenswert erachtet wurden.

Grundlegend ist zu sagen, dass Motivationstheorien zum Ziel haben, beobachtbare Verhaltensunterschiede des Menschen zu erklären. Dabei spielen sowohl innerhalb des Individuums begründete Bedingungen als auch äußere Einflüsse eine Rolle. Außerdem sei angemerkt, dass die nachfolgenden Theorien nicht aufeinander aufbauen und mitunter unabhängig voneinander entstanden sind oder sich gegenseitig abgelöst haben, aber nicht zwingend neue Erklärungsansätze liefern.

Auch Decker-Cornill und Küster (2015) merken an dieser Stelle in ihrer Einführung zum Fremdsprachenunterricht an, dass der Überblick über die ausgewählten Theorien nicht vollständig der Breite und Differenziertheit aktueller Motivationstheorien gerecht werden kann.

Seit Beginn der 90er Jahre werden Motivationstheorien verstärkt von der Fremdsprachendidaktik rezipiert, allerdings geschieht dies nicht in Form einer 1:1-Übertragung (vgl. Düwell 2002, Nakata 2006, Riemer 2006, Lasagabaster/Doiz/Sierra 2014). Der signifikante Unterschied im Vergleich zu anderen Gegenstandsbereichen des Lernens ist, dass Sprache notwendigerweise eine starke soziale Komponente aufweist. Sie ist sowohl in der Zielverwendung als auch in den Lernarrangements vorrangig Kommunikationsmittel (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 53).

Als grundlegend für die wissenschaftliche Literatur zum Thema gilt die sozialpsychologische Differenzierung in eine *instrumentelle* und eine *integrative Orientierung*, welche auf Gardner und Lambert (1972) zurückgeht. Mit Integrativität ist gemeint, dass Lernende während der Aneignung einer Fremdsprache gleichzeitig auch Teil an dem Kulturkreis des Zielsprachenlandes haben wollen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 53).

2.1 Primäre und sekundäre Motivation

Die primäre Motivation ist dem Menschen angeboren und bezeichnet das Streben nach der Aufrechterhaltung lebensnotwendiger Bedingungen. Zu diesen Bedürfnissen zählen etwa Hunger, Durst, Luft, Licht, Wärme, etc. (vgl. Schiefele 1963, 64).

Die sekundäre Motivation bildet hingegen das Pendant auf sozialer Ebene dazu. Sie ist als die nächst höhere Stufe zu verstehen und bildet sich durch den sozialen Umgang mit anderen Menschen. Beispiele für Faktoren der sekundären Motivation können etwa das Bedürfnis nach Anerkennung und Sicherheit oder sozialen Kontakten sein (vgl. Stelzhammer 2003, 72).

2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Die Lernpsychologie unterscheidet zwischen den folgenden zwei Formen der Motivation:

- intrinsische Motivation
- extrinsische Motivation

Intrinsische Motivation bezeichnet die aus eigenem Antrieb, wie etwa durch Freude, Neugier, Spaß oder Interesse, heraus erfolgende Tätigkeit. Wichtig ist dabei die Selbstbestimmtheit und zwischen Handeln und Handlungsziel besteht eine sachorientierte Beziehung. Ein intrinsisch motivierter Lernender ist demnach einer, der sich für einen bestimmten Lehrstoff „um der Sache selbst willen“ interessiert. Extrinsische Motivation bezeichnet hingegen jene Motivation, die durch äußere, nicht in der Sache liegende Anreize, Strafen oder Zwänge geschaffen wird. Zu den extrinsischen Lernmotiven können unter anderem das Streben nach guten Noten oder die Angst vor Strafen zählen.

Berücksichtigt man die Unterscheidung zwischen extrinsischer, außengelenkter und intrinsischer, innengelenkter Motivation, wird im Sinne der Selbstverwirklichung prinzipiell der intrinsischen Motivation der Vorzug zugesprochen. Zu den Auslösern von intrinsischer Motivation zählen Autonomieerfahrung, Kompetenzzuwachs und das Gefühl sozialer Anerkennung. Diese wiederum führt zu geistiger Kreativität, der Ausbildung von Problemlösungskompetenz und schafft intellektuelle Neugier. Zudem kreiert sie ein verstärktes Selbstwertgefühl, ausgelöst durch selbstbestimmtes, zielorientiertes Lernen und entsprechende Lernerfolge. Die intrinsische Motivation scheint „eher die Annäherung an das Erziehungsziel des kritischen, urteilsfähigen und produktiven Lernenden“ (Wulf 1978, 430) zu verfolgen.

Allerdings ist auch ein Kontinuum zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation, in dem außengelenkte Motivation in innengelenkte überführt werden kann, denkbar. Dies kann durch die Verbindung von sich entwickelnder Selbstmotivation mit extern geschaffenen günstigen Rahmenbedingungen geschafft werden.

Bezüglich der extrinsischen Motivation ist anzumerken, dass diese bei positiver oder negativer Verstärkung, wie etwa bei mechanischem Einprägen oder bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, durchaus zu Verbesserungen führen können (vgl. Reinfried 2002, 191f / Montessori 1999, 12f).

Auch Düwell (1979, 6) steht der Höherstellung der intrinsischen gegenüber der extrinsischen Motivation kritisch gegenüber, da Zweitere auch zu überdurchschnittlichen Lernerfolgen führen kann. Ihm zufolge sind die Grenzen zwischen den beiden Motivationsarten fließend und die Lernenden dürften von der

einen zur anderen, und wieder zurück, wechseln. Die jeweilige Motivationslage dürfte dabei von folgenden Bedingungen und deren Zusammenspiel beeinflusst werden:

- innerschulische Bedingungen, z.B. Lehrerwechsel
- außerschulische Bedingungen, z.B. Auslandsaufenthalt
- personale Faktoren, z.B. Berufsperspektive

Die 2015 in der dritten Auflage erschienene Fremdsprachendidaktik von Decke-Cornill und Küster führt ein weiteres Mal die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation als grundlegend an, welche eine grobe Orientierung darüber erlaubt, ob ein Ziel um seiner selbst willen oder wegen äußeren Belohnungen angestrebt wird. Motivationen gelten dieser zufolge in der pädagogischen Psychologie als gleichermaßen kognitive wie emotive Konstrukte. Häufig bezieht sich die Forschung der pädagogischen Psychologie hinsichtlich der Lernmotivation auch auf den Leistungsaspekt. Demnach kann von gesonderten *Leistungsmotivationen* gesprochen werden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 52).

2.3 Habituelle Motivation und Aktualmotivation

Mit habitueller Motivation werden relativ stabile, andauernde Dispositionen gemeint und man spricht daher von relativ konstanten Einstellungen, Werthaltungen und Interessen in Bezug auf Objekte und Subjekte. Die Aktualmotivation, wie es der Name bereits vermuten lässt, bezieht sich hingegen auf aktuelle Motive, die in bestimmten Situationen sowohl durch äußere als auch innere Bedingungen entstehen. In Wechselwirkung mit der habituellen Motivation als Beweggrund, kann die Aktualmotivation zu Handlungen führen (vgl. Schiffner 1996, 16).

Laut Otte (1996, 68) kann die habituelle Motivation im Zusammenhang mit Lernern und Lernerinnen im Sinne von Einstellung verstanden werden. Dabei handelt es sich um eine eher dauerhafte Einstellung, mit der es möglich ist, den Lernerfolg zu steigern, da er mit langfristigen Interessen des Lernenden verbunden ist. Demnach gilt auch die Annahme, dass die längerfristige Lernmotivation der habituellen Motivation leichter zu Lernerfolgen führt als die zeitlich abgegrenzte Aktualmotivation.

2.4 Selbstmotivation

Beim Fremdsprachenerwerb ist die Selbstmotivation der Lerner von großer Bedeutung. Diese ist von den Lernenden selbst zu steuern und verfolgt autonomes Lernen. Sie ist zudem zielorientiert und konkret auf das Erreichen des gesetzten Lernziels ausgerichtet. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es wichtig, bestehendes Vorwissen, wie bereits erlernte Strukturen und Ausdrucksmittel, zu aktivieren und mit neu gelernten Strukturen und Wendungen zu verbinden. Dabei sollte handlungsorientiert vorgegangen werden und verschiedene neue Kontexte und Kommunikationskonstellationen sollten geschaffen werden. Die Voraussetzungen dafür sind durchgehende Mitarbeit im Unterricht, eine positive affektive Bereitschaft zum Fremdverstehen sowie mehrjähriges Durchhaltevermögen. Diese Tatsache verdeutlicht, dass für das Erlernen einer Fremdsprache eine lang anhaltende Lernmotivation notwendig ist. Der Lernende ist in diesem Prozess ganzheitlich kognitiv, affektiv und körperlich involviert. Außerdem gilt es, die durch die zwischen Ausdrucksabsicht und Ausdrucksfähigkeit immer wieder auftretende Diskrepanz durch hohe Frustrationstoleranz zu überwinden (vgl. Düwell 2002, 166ff).

2.5 Lebens-Sicherungs-Modell

Das Lebens-Sicherungs-Modell geht von biologisch definierten Bedürfnissen aus, die sich in Form von psychischen Signalen organischer Mangelbefunde darstellen. Diese Mangelercheinungen können als Spannungserlebnisse interpretiert werden, die wiederum auf Störungen des biologischen Gleichgewichts zurückgehen. Setzt etwa ein Zustand des Hungers oder Schmerzes ein, so ist der Organismus motiviert und wird entsprechend der Motivation mit einem bestimmten Verhalten antworten. Dieses Verhalten verfolgt das Ziel, die Bedürfnisspannung zu reduzieren und der Tendenz der Lebenssicherung, welche als angeboren gilt, nachzukommen. Grundstein sind somit diese Grundbedürfnisse, oder auch *basic needs* bzw. *primary drives*, von denen in einem weiteren Schritt die erworbenen Bedürfnisse, oder auch *acquired drives* bzw. *secondary motives*, abgeleitet und unterschieden werden. Es wird demnach angenommen, dass die erworbenen Motive ihren Ausgangspunkt in den biologischen Bedürfnissen haben und ihre Energie aus dem Gefälle des gestörten biologischen Gleichgewichts empfangen (vgl. Schiefele 1963, 72).

Das Lebens-Sicherungs-Modell ist allerdings auch kritisch zu beachten, da es nicht immer möglich ist, von dem Vorhandensein eines biologischen Bedürfnisses ohne weiteres auf ein dafür notwendiges Motiv zu schließen. Zudem ist es häufig schwierig, die konkreten Lebenssicherungs-Bedürfnisse zu nennen, da es mehrere mögliche geben kann. Und selbst wenn das biologische Bedürfnis besteht und bestimmt werden kann, ist es nicht möglich, die Zweckmäßigkeit des Verhaltens aus dem Bedürfnis zu verstehen. Dazu kommt die Tatsache, dass die Hartnäckigkeit und Stärke der Motivation bei andauernder Abhängigkeit von biologischen Spannungszuständen nicht erklärbar ist, da sie, nachdem sie sich eingependelt hätte, in eine Art biologischen Sättigungszustand übergehen müsste und nach und nach, bis zum endgültigen Verschwinden, abnehmen müsste (vgl. Schiefele 1963, 73f).

Dies führt zu einem weiteren Einwand: Das Lebens-Sicherungs-Modell missachtet die Urgegebenheit der Intentionalität. Spricht man von Motiven, meint man damit doch nicht den blinden Drang, der den Organismus zu ziellosen Handlungen veranlassen, denn der Motivbegriff umschließt auch Sinn und Bedeutung. Auch nach Zellinger kann die Tatsache der Motivation „ohne Bezug ihres metapsychischen Gehaltes niemals begriffen werden“ (Zellinger 1956, 14), denn eine Beschränkung auf das Intraphysische, kann zu keiner adäquaten Motivbestimmung führen, da dadurch die dialogische Ganzheit beschränkt wird. Diese dialogische Ganzheit erst ermöglicht eine thematische Differenzierung dessen, worum es geht. Ist diese nicht gegeben, kann man daraus schließen, dass die Antworten auf nur zum Teil adäquate Fragen auch nur zur partiellen Wahrheiten führen.

Schiefele äußert sich folgendermaßen dazu (Schiefele 1963, 74):

„Motivationslehren, die 'metapsychische Gehalte' nicht miteinbeziehen, übersehen die Grundgegebenheit der Intentionalität, die dialogische Struktur des menschlichen Weltverhältnisses.“

2.6 Reiz-Intensitäts-Modell

Das Reiz-Intensitäts-Modell sieht in der Reizstärke die mögliche Quelle von Motivationen. Diese können zu zwei unterschiedlichen Ergebnissen führen: Entweder es kommt zu einer Verstärkung des antwortenden Verhaltens oder zu einer Vervollkommnung von Verhaltensweisen durch Lernen. Neben der Reizstärke sind auch die Erfahrung und das gesamte Reizfeld zu berücksichtigen. Zusätzlich zu der

beim Lebens-Sicherungs-Modell geäußerten Kritik gilt es, die zunächst irreführenden Vereinfachungen dieses Modells kritisch zu betrachten. Eine dieser besagt, dass Motive durch den Anstieg der Reizintensität einen Zuwachs an bewegender Kraft erfahren sollen. Zudem entstehe keine zwingende Verbindung zwischen Motivstärke und dem Aufwand an Verhalten (vgl. McClelland 1953, 79ff).

Forscher haben festgestellt, dass die Beziehung zwischen Motiv und Verhalten zu komplex ist, um aus ihr unmittelbare Schlüsse ziehen zu können. Demnach wird das Maß der Motivstärke anhand des Lernerfolges, den sie bewirkt, betrachtet. Aus dem Lernerfolg wird die Motivstärke ermittelt. Dadurch gewinnt das Reiz-Intensitäts-Modell an Bedeutung für die Pädagogik und es lassen sich drei Folgerungen festhalten:

- 1) Ohne Motivation ist ein Lernen unmöglich
- 2) Je stärker die Motivation, desto größer ist der Lernerfolg
- 3) Die Stärke der Motivation ist direkt proportional der Reizintensität

Abschließend zu diesem Modell ist festzuhalten, dass die aktive Intentionalität des Ich nicht gesehen wird. In der dem Menschen zugesprochenen Reaktivität, tendiert das Reiz-Intensitäts-Modell zu der Überzeugung von der Machbarkeit des Menschen sowie der totalen Manipulierbarkeit seines Verhaltens (vgl. Schiefele 1963, 75).

2.7 Selbstwirksamkeits-Theorie

Die Selbstwirksamkeits-Theorie geht auf Bandura (1997) zurück und beruft sich auf ein Interpretationsschema menschlichen Verhaltens, welches eng mit dem Behaviorismus verbunden ist, allerdings um kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung erweitert wird. Der Grundgedanke ist, dass Erfolg eigenen Handelns durch Selbstbestärkung induziert werden kann. Derjenige, der mit der Einstellung „Ich schaff das schon“ an eine Aufgabe herangeht, hat demnach höhere Erfolgchancen als derjenige, der ängstlich ist und die Sache zögerlich angeht. An dieser Stelle merken Decke-Cornill und Küster an, dass die Tatsache, dass Selbstwirksamkeitserwartungen einen beträchtlichen Teil motivationalen Geschehens ausmachen, auch in neueren Studien zur Motivationspsychologie unumstritten ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 52).

2.8 Attribuierungstheorie

Die Attribuierungstheorie (Wild/Hofer/Pekrun 2006, 227) zählt zu den sogenannten Erwartungs-mal-Wert-Theorien. Dieser zufolge stellt der subjektive Umgang von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen den Hintergrund für individuelle Leistungserwartungen dar. Leistungsmotivierte Lerner und Lernerinnen schaffen sich ein positives Selbstkonzept und verstärken dieses, indem sie positive Resultate eigenen Bemühungen und Kompetenzen zuordnen. Dies führt in einem weiteren Schritt dazu, sich Anforderungssituationen zu suchen und Misserfolge als Anlass für größere Anstrengung zu handhaben. In die andere Richtung können sich erlebte Misserfolge im Einzelnen so verfestigen, dass Leistungsanforderungen mit einer negativen Erfolgserwartung begegnet wird und demnach auch die Motivation ausbleibt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 52).

2.9 Interessentheorie

Im Gegensatz zu soeben Beschriebenem, ist mit „Interesse“ eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie gemeint. Das Kerncharakteristikum der Interessentheorie ist das geglückte Zusammenspiel von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten. Beide sind am Prozess der Identitätsbildung beteiligt und zusammen beeinflussen sie die Struktur des Selbstkonzepts einer Person. Krapp (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses“. Dieser zufolge besitzen Gegenstände persönlichen Interesses, z.B. Popmusik, für die Einzelperson jeweils eine wertbezogene als auch eine gefühlsbezogene Valenz. Führt man das Beispiel der Popmusik weiter, erscheint dieser Person alles rund um Popmusik wichtig und die Auseinandersetzung damit ruft angenehme Gefühle hervor. Dadurch wird sie als ‚selbstintentional‘ und frei von äußeren Zwängen wahrgenommen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 52f).

2.10 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie ist mit den Interessentheorien verwandt und namentlich von Deci/Ryan (1993) vertreten. Die zentrale Kernfrage der Selbstbestimmungstheorie ist die Identifikation des Einzelnen mit den Gegenständen seines Lernens. Die graduelle Integration ursprünglich externer Zielsetzungen in das

Selbstkonzept des Lernenden führt zum Verschwimmen der Opposition von extrinsischer und intrinsischer Motivation. Externe, fremdgesetzte Ziele können sozusagen adoptiert werden, zum Gegenstand selbst gesetzter Werte und Ziele gewandelt werden, und somit als Teil der intrinsischen Motivation gelten (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 53).

2.11 Flow-Theorie

Das Herzstück der Flow-Theorie von Mihal Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993) ist eine Sonderform intrinsischer Motivation. Der Ausgangspunkt bei dieser Theorie ist die bei Künstlerinnen und Künstlern sowie bei Kindern beobachtete Selbstversenkung im Zuge des Spieles oder kreativer Arbeit. Dabei spielte das Ergebnis des kreativen Schaffens offenbar eine zweitrangige Rolle, der Prozess hingegen wurde als intensiv und beglückend beschrieben. Charakteristisch für dieses spezifische Motivationsgeschehen ist hier der Verzicht auf die bewusste Kontrolle über Handlung und Umwelt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 53).

2.12 Prozessmodell

Zu den am stärksten ausdifferenzierten Modellen zur Fremdsprachenlernmotivation zählt jenes des ungarischen Forschers Dörnyei (2001). Sein Modell bildet motivationales Geschehen in Prozessform ab. Dabei unterscheidet Dörnyei bei seinem Prozessmodell in drei Phasen:

- 1) Präaktionale Phase: Entwicklung einer Handlungsabsicht
- 2) Aktionale Phase: Steuerung der Handlung in ihrem Vollzug
- 3) Postaktionale Phase: Bewertung in der Rückschau

Das Prozessmodell versucht der Komplexität des Geschehens in hinreichendem Maße gerecht zu werden: Kontextfaktoren beeinflussen zunächst personale Faktoren und führen zusammen zur Steuerung eines Motivationsprozesses. Dieser durchläuft verschiedene Stadien und erst mit der Handlungsinitiierung wird die Grenze von der reinen Ausbildung einer Intention zur konkreten Lernanstrengung überschritten (vgl. auch Riemer 2010, 170f). Es ist dabei wichtig, dass derartige Motivationsverläufe immer in ein soziokulturelles Umfeld, dessen implizite Normen stets mit Einfluss nehmen, eingebettet ist. An dieser Stelle sind Faktoren wie Bildungsnähe,

Herkunftsmilieu oder Leistungsnormen der Gesellschaft von Bedeutung (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 54).

Abschließend ist festzuhalten, dass neuere kognitionspsychologische Theorien einerseits die Untrennbarkeit von Kognition und Emotion unterstreichen, andererseits lässt sich in der Forschungslandschaft hinsichtlich Motivation dennoch eine Präferenz zugunsten kognitiver Aspekte beobachten. Diese belegt auch das oben genannte Prozessmodell Dörnyeis. Emotionale Aspekte stehen lediglich in der gegenstandsunspezifischen Flow-Theorie im Vordergrund. Die Interessentheorie hingegen schreibt beiden Aspekten eine gleichberechtigte Stellung zu. Bei der kognitivistischen Lerntheorie gilt die Annahme, dass die Lernerin oder der Lerner die Gegenstände des Lernens bewusst auswählt, genauso wie der Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung bewusst gesteuert wird. Maßgebend ist demnach der Aspekt der individuellen Kontrolle über den Lernprozess. Im Gegensatz dazu zeigt die Flow-Theorie auf, dass der Verzicht von Kontrolle ein intensives Motivationsgeschehen bedeuten kann. Bei Kreativitätstheorien ist genau dieser Verzicht auf Kontrolle ein entscheidendes Element. Dazu findet man in der Einführung zur Fremdsprachendidaktik von Decke-Cornill und Küster Folgendes (2015, 55):

„Der kreative Sprung in der Bewältigung von Herausforderungen bedingt [...] das Betreten von Neuland und eine Öffnung auf nicht bewusst kontrollierte mentale Prozesse. Der Einzelne lässt sich von der Aufgabe bzw. von dem Gegenstand ‚gefangen nehmen‘, geht ganz in der Bewältigung der Aufgabe auf. Je mehr Gegenstandsbezug und/oder die soziale Einbettung des Lernens im Vordergrund stehen, desto geringer ist die Bedeutung bewusster, individueller Kontrolle und desto größer der Raum emotiver Anteile am Geschehen.“

3 Motive im Fremdsprachenunterricht

Vorab ist anzumerken, dass die Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht ein komplexes Verfangen darstellt, welches aus differenzierter Sicht zu betrachten ist. Demnach kann man laut Apelt (1981, 53) weder von der einen Motivationsstruktur schlechthin, noch von dem einen entscheidenden Motiv oder bestimmenden motivationalen Faktor zum Erlernen einer Fremdsprache sprechen. Eine komplexe Sicht hinsichtlich

der Motivationsproblematik bedeutet somit, dass das Zusammenwirken einer ganzen Anzahl von Motiven ausschlaggebend ist. Die unterschiedlichen Motive sind ineinander verflochten und weisen Überlappungen sowie Wechselwirkungen auf. Zudem ist es wichtig, die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden zu betrachten.

Durch eine differenzierte Sicht ist zu erkennen, dass gleiche Motive nicht bei allen Lernenden die gleiche Wirkung hervorrufen. Das Wirkungsausmaß bzw. dessen Intensität wird hingegen aufgrund der unterschiedlichen Zielstellungen, individuellen Leistungspositionen und Veranlagungen sowie äußeren Bedingungen beeinflusst. In einem weiteren Schritt fordert die differenzierte Sicht der Motivbildung und Motivwirkung die Betrachtung der jeweiligen Bedingungsgefüge des Lernens von Fremdsprache. Dabei wird bei Apelt folgende Kategorisierung wesentlicher Bedingungsgefüge vorgenommen (vgl. Apelt 1981, 53f):

- 1) Das Erlernen einer Fremdsprache in zwei- oder mehrsprachigen Ländern, basierend auf dem Konzept des Bilingualismus bzw. beinahe als zweite Sprache auf erstsprachlichem Niveau.
- 2) Das Lernen einer Fremdsprache als unabdingbare Verkehrssprache, als sogenannte *second language*.
- 3) Das Lernen einer Fremdsprache im Rahmen der Erwachsenenbildung. Dies betrifft vor allem Intensivkurse mit spezifischer Berufsbezogenheit oder einem fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, der im schulischen Kontext nur bedingt gegeben ist. Studien zeigen, dass bei Lernenden dieser Kategorie eine starke Motivation vorhanden ist und man daher von einer Art positiver Grundmotivation sprechen kann.
- 4) Das Lernen von Fremdsprachen im Unterricht allgemeinbildender Schulen. Dabei sind zwei Phasen relevant: das frühe Jugendalter von ca. 10 bis 12/13 Jahren sowie das mittlere Jugendalter von 13 bis 16 Jahren.

Der sogenannte Motivkatalog ist keineswegs ein statisches Phänomen und es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt. Dennoch handelt es sich um eine bewusste Konzentration auf die wesentlich erscheinenden Komponenten möglicher Motivationsstrukturen. Folgende Motive, ungeachtet der Reihenfolge, werden bei Apelt (1981) für das Erlernen einer Fremdsprache festgehalten und durch neuere Erkenntnisse ergänzt:

1. Gesellschaftsmotiv
2. Elternmotiv
3. Nützlichkeitsmotiv
4. Lehrermotiv
5. Wissensmotiv
6. Neugiermotiv
7. Kommunikationsmotiv
8. Geltungsmotiv

3.1 Gesellschaftsmotiv

Grundlegend spielen gesellschaftliche Faktoren bei Motivbildung und -entwicklung immer eine entscheidende Rolle. Die Persönlichkeit des Individuums ist gesellschaftlich determiniert und somit gilt dies ebenso für die diese Persönlichkeit bewegenden Motive. „Die Grundlage für die Motive der Persönlichkeit bilden Bedürfnisse und Interessen der Gesellschaft, der Gruppe, des Kollektivs [...]“ (Tarassow 1975, 43) und daher muss jedes Motivationssystem besonders als „durch die gesellschaftlich-historische Umwelt bedingte konkrete Form der Organisation der menschlichen Tätigkeit“ (Assejew 1976, 83) betrachtet werden. Auch andere Wissenschaftler unterstreichen die gesellschaftlichen und sozialen Faktoren im Motivbereich, wie etwa Girard (1977, 98), der vom „socio-linguistic context“ als einen der ersten von vier relevanten Faktoren der Motivation im Fremdsprachenunterricht spricht.

An dieser Stelle sei jedoch anzumerken, dass es sich bei dieser besonders gesellschaftlich determinierten Motivhaltung nicht um eine reine Widerspiegelung bestimmter Bedürfnisse handelt, vielmehr weist sie individuell gefärbte Züge auf und ist im Sinne eines persönlichen Gesellschaftsmotivs der einzelnen Persönlichkeit zu verstehen.

Mit Gesellschaftsmotiv wird bei Apelt jenes Motiv bezeichnet, wonach das Lernen einer Fremdsprache objektiv erfasst und begründet wird, es aber gleichzeitig nie eine reine Objektivität geben kann, sondern, wie bereits genannt, persönliche Gründe mitwirken. Apelt spricht vom Gesellschaftsmotiv als eine Art *staatsbürgerliches Motiv* oder

Pflichtmotiv (Apelt 1981, 56). Darunter wird das Motiv als Identifikation mit gesellschaftlichen Normen und politischen Zielsetzungen verstanden.

Eine Fremdsprache wird demnach zur Vorbereitung auf das spätere Leben in der Gesellschaft gelernt. Das Lernen von Fremdsprachen dient dabei nicht nur persönlichen, sondern auch gesellschaftlichen Erfordernissen. Das Gesellschaftsmotiv ist stark abhängig vom Alter der Lernenden und der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts. So haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass es sich in der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung um ein explizit bewusstes Gesellschaftsmotiv handelt. Mit sinkendem Alter, sinkt hingegen auch das explizite Bewusstsein.

In der jüngeren Forschung wird, wie bei Riemer (2016, 268) beschrieben, immer mehr der soziale Zusammenhang von Sprachlernen in seinem sozio-kulturellen Milieu und der damit verbundenen Motivation und Identitätsentwicklung und -entfaltung betont.

Ein weiterer Ansatz, der sich mit dem Einfluss von sozialen und gesellschaftlichen Faktoren beschäftigt, ist in der angewandten Sprachwissenschaft zu finden: Es handelt sich um kritisch-politische Arbeiten mit besonderem Interesse an der makrostrukturellen Ebene des sozialen Lernkontextes. Das Augenmerk gilt demnach der gesellschaftlichen Einbindung des Sprachlernens. Arbeiten in diesem Forschungsfeld behandeln unter anderem Fragen nach der ideologischen Einflussnahme auf Curricula, Lehrwerke und den Fremdsprachenunterricht sowie Fragen nach politischen Diskursen, Wahrnehmungen der Zielkulturen und Mehrsprachigkeit (vgl. Pietzuch 2016, 275f).

3.2 Elternmotiv

Es ist bekannt, dass das Elternhaus die allgemeine Lernhaltung des Kindes entscheidend beeinflusst. Noch bevor das Kind seine gesellschaftliche Umwelt bewusst wahrnimmt, lernt es die Welt mit den Augen der Eltern zu sehen. Diese Tatsache gilt auch für die Einstellung beim Lernen von Fremdsprachen. Demnach kann sich eine dauerhafte habituelle Motivation für den Fremdsprachenunterricht nur dann entwickeln, wenn das Elternhaus dieser offen gegenübersteht. Im besten Fall wird die fremdsprachige Tätigkeit des Kindes gefördert, im negativen Extremfall kann das Elternhaus aber auch behindern und als Anti-Motivation fungieren. Zahlreiche Studien, wie etwa von Pidgeon (1970) oder Lindgren (1976), haben jedenfalls bewiesen, dass

unterschiedliche Wertansprüche, positive wie auch negative, von den Lernenden für ihre Lernarbeit übernommen werden und die Eltern dadurch Lernmotive und Persönlichkeitsentwicklungen nachhaltig beeinflussen können.

Das Elternmotiv versteht sich jedoch nicht nur als allgemeine elterliche Motivierung der Lernenden, sondern es handelt sich im Grunde um ein Lernen der Eltern willen. Damit ist ein Lernen gemeint, das den Eltern Freude machen, ihren Anforderungen gerecht werden oder ihrem Vorbild nacheifern soll (vgl. Apelt 1981, 65).

Untersuchungen haben gezeigt, dass mit ansteigendem Alter der Lernenden der Ausprägungsgrad des Elternmotivs rücklaufend ist. So nimmt laut Apelt die Beeinflussung des Elternhauses im Laufe des Jugendalters stetig ab. Dieser Rücklauf wird als „ein Zeichen weiter entwickelter Selbstständigkeit und Entscheidungsfreudigkeit der Schüler interpretiert“ (Apelt 1981, 66).

3.3 Nützlichkeitsmotiv

Das Nützlichkeitsmotiv ist das älteste Motiv zum Erlernen einer Fremdsprache. Berücksichtigt man die ursprüngliche Motivation im historischen Kontext, so erwies sich die Beherrschung der Sprache des anderen, wie etwa im Fall von Vertragsabschlüssen oder Warentausch, als nützlich. Das gleiche galt für eine schnelle und direkte Informationsübermittlung in Kriegs- bzw. Friedenszeiten. Das Interesse des Individuums und jenes der Gemeinschaft sind dabei schwer trennbar. Daher sind das Gesellschafts- und das Nützlichkeitsmotiv als eng miteinander verbunden zu betrachten. Im Zentrum des Interesses des Nützlichkeitsmotivs steht die Frage nach den Vorteilen von Fremdsprachenkenntnissen auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene. Das enge Zusammenspiel von gesellschaftlichem und individuellem Interesse wird außerdem aufgrund der Tatsache, dass individuelles Nützlichkeitsstreben oft auch der Gesellschaft dient, sichtbar. Das Nützlichkeitsmotiv bei Apelt wird demnach als „Einheit von Gesellschaftlichem und Individuellem“ (Apelt 1981, 67) beschrieben.

Das Nützlichkeitsmotiv sollte nicht nur im engeren Sinne als Berufsmotiv, welches sich rein auf den Nutzen vom Erlernen einer Fremdsprache für einen bestimmten Beruf oder konkreten Berufskreis konzentriert, sondern im weiteren Sinne verstanden werden. Dies trifft vor allem bei Lernenden einer Fremdsprache in allgemeinbildenden Schulen zu, da viele der Schülerinnen und Schüler noch keine genauen

Berufswünsche oder Vorstellungen haben. Wichtig ist jedenfalls, dass das Nützlichkeitsmotiv von den Lernenden so früh wie möglich kognitiv erfasst und emotional vertieft wird. Auch Günther verweist auf die Wichtigkeit des frühzeitigen „emotionalen und intellektuellen Erfassens des Wertgrades der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Lebenspraxis“ (Günther 1964, 35). Dabei geht es um Wertkenntnisse und die Zuschreibung von Wert und Nutzen einer Fremdsprache im gesellschaftlichen sowie individuellen Kontext.

In der schulischen Praxis muss den Lernenden, etwa vor Erlernen grammatischen Stoffes, der praktische Nutzen und die Notwendigkeit vor Augen geführt werden. Dies kann durch die Einbettung in geeignete Themen und Situationen passieren. Auch Dubrowin (1978, 31) äußert sich zur Motivation im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

„[...] volle Befriedigung bringt den Schülern aller Altersstufen nur das Bewußtsein, daß man das erworbene Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sofort in der Praxis anwenden kann, und auch die Möglichkeit, dies zu tun.“

Und auch Egger (1978, 14) unterstreicht beim Weltkongress der Internationalen Vereinigung der Fremdsprachenlehrer in Luzern diese Ansicht:

„Solange derjenige, der eine Fremdsprache lernt, mit den erworbenen Kenntnissen im praktischen Alltag nichts anzufangen weiß, ist er wenig motiviert für das Sprachlernen. [...] Es ist daher wichtig zu wissen, was die einzelnen brauchen.“

Grundlegend kann man festhalten, dass sich die Effektivität des Nützlichkeitsmotivs umso mehr verstärkt, desto berufsakzentuierter der Nutzen des Erlernens einer Fremdsprache ist. Der Zukunftsfaktor spielt dabei eine wichtige Rolle. Dies ist besonders häufig im fremdsprachlichen Erwachsenenunterricht der Fall, da es sich dabei häufiger um bestimmte Berufsorientierungen handelt, die von einem konkreten *Berufsmotiv* dominiert werden.

Ausschlaggebend ist zudem auch der Faktor Interesse, der zusammen mit der beruflichen Praxisverbundenheit eine untrennbare Einheit bildet. Man kann von einer vorliegenden Grundmotivation sprechen, die als gute Ausgangsbasis für den fremdsprachlichen Unterricht dient. Studien haben außerdem gezeigt, dass in der Erwachsenenbildung auch der wachsende soziale Status und der materielle Anreiz in engem Zusammenhang mit dem *Berufsmotiv* stehen.

Bei Jugendlichen, die bereits einen festen Berufswunsch haben und sich auf diesen vorbereiten, lässt sich ebenso ein starkes *Berufsmotiv* zum Fremdsprachenunterricht erkennen. Dabei handelt es sich allerdings um Ausnahmefälle, da die jüngeren Lernenden meistens noch keine konkrete Berufsvorstellung haben und somit kann man von einem generellen, allgemeinen Nützlichkeitsmotiv sprechen (vgl. Apelt 1981, 72).

Bei einer europäischen Umfrage aus dem Jahr 2006 wurde festgestellt, dass 83% der befragten Bürgerinnen und Bürger der Ansicht sind, dass Fremdsprachen für sie nützlich sind oder es sein könnten. 53% schätzen Fremdsprachenkenntnisse sogar als sehr nützlich ein. Lediglich 16% der Befragten ist der Nutzen von Mehrsprachigkeit nicht ersichtlich. 67% sind hingegen der Meinung, dass die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen als politische Priorität gehandhabt werden sollte (vgl. Eurobarometer Spezial 2006, 6).

Als Vergleichsstudie wurde im Jahr 2012 erneut eine Erhebung zu Europa und seinen Sprachen durchgeführt und folgende Erkenntnisse, welche eine durchaus positive Einstellung gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit belegen, wurden daraus gezogen: 98% der Befragten erachten die Beherrschung von Fremdsprachen als nützlich für ihre Kinder. 88% halten eigene Fremdsprachenkenntnisse für sehr nützlich. Das sind 35% mehr als bei der 2006 durchgeführten Erhebung. Auch das Anliegen, dass es sich bei der Aneignung von Sprachkenntnissen um eine politische Priorität halten sollte, befürworten, mit 77% statt 67%, 10% mehr. Außerdem unterstützen 72% der Bürgerinnen und Bürger das EU-Vorhaben, dass jeder zwei Fremdsprachen erlernen solle (vgl. Eurobarometer Spezial 2012, 8-10).

3.4 Lehrermotiv

Beim Lehrermotiv handelt es sich um ein personengebundenes Motiv, welches eine allgemein positive Einstellung zur Lehrperson voraussetzt. Personengebundene Motive können zudem durchaus hervorragende Lernerfolge bewirken. Der Fremdsprachenlehrer muss seine Schülerinnen und Schüler nicht nur durch seine Fachkenntnisse, sondern auch mittels seiner Persönlichkeit für das Erlernen einer Fremdsprache interessieren können. Dies setzt neben einer fachlichen und methodischen Kompetenz eine persönliche, innere Begeisterung für die jeweilige Sprache und Kultur voraus. Es ist also eine emotionale und musische Basis notwendig.

Bleibt diese aus, werden die Erziehungs- und Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts nur begrenzt erreicht werden können und diese fehlende Einheit von Rationalem und Emotionalem wirkt sich negativ auf den Sprachunterricht aus.

Der Einfluss der Lehrperson auf den Unterricht, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, genau wie seine Vorbildwirkung, sind seit je in der Pädagogik bekannt. Schliep schreibt in ihren Motivationsuntersuchungen von der Lehrerpersönlichkeit, die „vermutlich wesentlich die Lern- und Leistungsmotivierung von Schülern beeinflusst“ (Schliep 1975, 23).

Bei Van den Branden (2006) wird der Lehrkraft ebenso die zentrale Funktion, die Lernenden zur Aufgabenbearbeitung zu motivieren, zugeschrieben. Die Lernenden werden dabei als aktive Beteiligte am Spracherwerbsprozess angesehen. Die Lehrperson hingegen steht nicht als Wissensvermittler im Vordergrund, sondern fungiert als Begleiter und Moderator. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, den Aufgabenprozess zu unterstützen, damit die Lernenden etwaige Lernhindernisse überwinden und Aufgaben zu Ende bringen können. In dieser Phase ist vor allem die Aufrechterhaltung der Motivation durch die Lehrperson von maßgebender Bedeutung (vgl. Raith 2011, 72-74 / Dörnyei 2001, 127).

Das Lehrermotiv kann auch als eine besondere Art der sozialen Identifikation gesehen werden. Darunter versteht man wiederum das Bestreben der Schülerinnen und Schüler, „der allgemeinen Forderung des Lehrers nach guter Lernarbeit und hohen Lernergebnissen nachzukommen“ (Henning 1978, 33). Das Lehrermotiv ist sehr vom Alter der Schülerinnen und Schüler abhängig und bei jüngeren Lernenden stärker ausgeprägt. Mit zunehmendem Alter sinkt die Wirkung des Lehrermotivs.

An dieser Stelle merkt Appelt außerdem an, dass das Lehrermotiv kaum mehr eine wesentliche Rolle zu spielen scheint. Dies gilt vor allem für den Unterricht in einer zweiten lebenden Fremdsprache. Verschiedene Untersuchungen bestätigen das Lehrermotiv als eines der schwach ausgeprägten Motive. Die Vorbildwirkung und der Einfluss des Lehrers bleiben jedoch unbestritten und gelten weiterhin als bedeutende Faktoren für einen erfolgreichen Sprachunterricht, auch wenn dem Lehrermotiv im engeren Sinne eine recht geringe Rolle zugeschrieben wird (vgl. Apelt 1981, 77f).

Riemer (2016, 269f) hingegen weist darauf hin, dass vor allem die Lehrperson als Ursache ausbleibender Motivation und ausgelöster Angst nicht übersehen werden darf

bzw. diese zunächst erkannt und in Folge dazu abgebaut werden müssen. Internationale Studien (vgl. zusammenfassend Nerlicki/Riemer 2012) machen darauf aufmerksam, dass vor allem Angst vor dem Lehrer und Angst, Fehler zu begehen, nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Um dieser Angst, und insbesondere der Sprechangst, entgegenzuwirken, werden Unterrichtsmodelle benötigt, die folgenden Aspekte vorsehen: positive Gruppendynamik, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, unterstützende Feedback-Verfahren sowie hinreichende Sprechzeit von Lernenden.

3.5 Wissensmotiv

Das Wissensmotiv zählt, gemeinsam mit dem bereits angeführten Nützlichkeitsmotiv, als eines der ursprünglichen Motive menschlichen Handelns, um die Gesetzmäßigkeiten der Natur und der Gesellschaft zu erkennen sowie den Kampf um die Gestaltung besserer Lebensbedingungen bestreiten zu können.

Erkenntnisstreben sowie der Drang und die Neugierde nach neuem Wissen sind in diesem Sinne niemals als rein rationale Erscheinung zu bewerten. Sie stehen in engem Zusammenhang mit starken erlebnisbedingten Emotionen und subjektiven Erfahrungen.

Auch Scharf (1961, 158) unterstreicht die Bedeutung von subjektiver Erfahrung und sagt, dass „jeder Wissenserwerb mit einem Erleben verknüpft ist, daß jeder Lernakt eine emotionale Seite hat und daß diese emotionale Seite zu wesentlichen Teilen Qualität und Quantität des Aufnehmens und Behaltens bestimmt.“

Disick (1976, 51) betont in diesem Zusammenhang:

„In mancher Hinsicht hat das affektive Lernen einen größeren Langzeiteinfluss als das kognitive Lernen.“

Der rationale und emotionale Wissensdrang lässt sich vor allem im Anfangsunterricht, bei dem das *Neugiermotiv* noch vorherrschend ist, schwer trennen. Es scheint daher auch unangemessen, strikt zwischen Erkenntnis- und Erlebnismotiv zu unterscheiden (vgl. Henning 1978 / Watzdorf 1976). Sernas (1976) spricht vom *Erkenntnis-* oder *Neugiermotiv* als eines der Hauptmotive im Fremdsprachenunterricht und betont dabei den motivierenden Wert landeskundlicher Fakten und interessanten Sprachmaterials.

Viele Lernende wollen sowohl eine Sprache „erleben“, aber gleichzeitig auch wichtige Fakten über Geschichte, Kultur und Politik erfahren und „erkennen“. Mit ansteigendem Alter der Lernenden lässt sich eine Verschiebung zugunsten rationaler Elemente feststellen. Im Erwachsenenalter ist ein kognitives Erkenntnismotiv vorherrschend.

Vor allem bei Anfängern ist ein großes Interesse an neuen, fremden Sprachen zu verzeichnen. Dementsprechend ist es günstig, dieses Interesse durch abwechslungsreiche und vielfältige Themengestaltung aufrecht zu erhalten und gegebenenfalls zu intensivieren. Die von Natur aus gegebene Wissbegier der Lernenden soll demnach durch einen lebendigen, lebensnahen Unterricht durchgehend gefördert werden. Müller-Neumann hat in einer Studie festgestellt, dass sich Schülerinnen und Schüler am ehesten für landeskundliche Themen des entsprechenden Landes interessieren. Weniger haben hingegen ihr Interesse an spezifischen grammatischen Strukturen zum Ausdruck gebracht. Auch ein generelles Streben nach Bildung wird festgehalten, wobei das Motiv der Allgemeinbildung verstärkt bei älteren Lernenden auftritt (vgl. Müller-Neumann 1989, 90).

3.6 Neugiermotiv

Das Neugiermotiv versteht sich als Musterbeispiel intrinsischer Motivation. Maszl (2007, 62) äußert sich dazu folgendermaßen:

„Die epistemische Neugier wird als eine kognitive Spannung zwischen Dingen, die man bereits weiß, und anderen, die man wissen kann und möchte, erlebt.“

Das Hauptaugenmerk liegt beim Wissensdurst der Lernenden. Genau von diesem sollte die Lehrperson Nutzen machen und durch ausgewählte Methoden gezielt jenes Wissen vermitteln (vgl. Dolschak 2008, 43). „La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán natural por saber, que suele adoptar la forma curiosidad“ (Carrasco/Baignol 2004, 46). Zudem besteht eine weitere Aufgabe der Lehrkraft darin, die bestehende Neugier weiterzuentwickeln und immer wieder neu zu erwecken (vgl. Persey 2003, 130).

3.7 Kommunikationsmotiv

Eine der wichtigsten Funktionen, gelegentlich sogar die Hauptfunktion, der Sprache ist die Verständigung der Menschen untereinander. Diese Tatsache unterstreicht die

Relevanz des Kommunikationsmotivs. Die Voraussetzung für das Kommunikationsmotiv ist ein starkes Kommunikationsbedürfnis, welches vor allem im anfänglichen Fremdsprachenunterricht sehr hilfreich sein kann.

Auch Lado (1976,30) betont die Bedeutung des Kommunikationsbedürfnisses:

„Als geselliges Wesen verspürt jeder Mensch den Drang sich mitteilen zu wollen; dieses Kommunikationsbedürfnis ist ein wesentlicher Motivationsfaktor bei der Spracherlernung.“

Das in jungen Jahren intuitive, kommunikative Sprach- und Sprechbedürfnis muss heranreifen und sich so zu einem bewussten Kommunikationsmotiv entwickeln, bei dem die Lernenden neben dem emotional-intuitivem Handeln auch rational-kognitives fremdsprachliches Handeln anstreben. Dabei gilt, je natürlicher die Sprechsituation, desto besser. Im besten Fall wird ein sprachpraktisch orientiertes Kommunikationsmotiv verfolgt.

Apelt (1966, 87) stellt fest, dass vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler Sprechunterricht einem Lehrbuchunterricht vorziehen. Außerdem merkt er an, dass eine starre grammatische Basis oft die wahren Kommunikationsbedürfnisse zerstört, da die extreme Konzentration auf die linguistische Kompetenz die persönliche Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden, aber auch unter den Lernenden selbst, schmälert.

Faktoren, die das Kommunikationsmotiv initiieren und entwickeln (vgl. Apelt 1981, 88-89):

- 1) Ausschlaggebende Basis ist das Bedürfnis nach Informations- und Meinungsaustausch, im besten Fall zwanglos entstanden aus den Arbeits-, Lebens- und Umweltbedingungen der Schülerinnen und Schüler.
- 2) Ein zielorientierender Charakter ist entscheidend. Das intuitiv-emotionale Bedürfnis muss zu einem bewussten Motiv werden. Die spontane, subjektiv-gefühlsmäßige Motivation muss durch eine bewusste und objektive ersetzt werden (Apelt 1966).
- 3) Kommunikationssituationen, in denen die fremde Sprache als Mittel der Kommunikation erlebt und erkannt wird, sind anzustreben. Für geeignete kommunikative Impulse eignen sich dem Entwicklungs- und Erlebnisniveau der Schülerinnen und Schüler entsprechende Situationen.

4) Selbstständigkeit und Aktivität der Lernenden sind Voraussetzung für echte Kommunikation. Wichtig sind dabei sprachliche Eigeninitiative und korrekturfreie Phasen. Bei aller Bewusstheit darf ein gewisser spontaner Sprachgebrauch nicht verloren gehen.

5) Die Lehrperson fungiert als kommunizierender Partner und eine möglichst echte Kommunikationssituation und -atmosphäre ist zu schaffen.

6) Von Beginn an gilt: Die Unterrichtssprache ist die jeweilige Fremdsprache.

Hinsichtlich der Interaktionsbedingungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts versteht sich die Fremdsprache, im Gegensatz zu den sogenannten Sachfächern, gleichzeitig als Gegenstand und Medium des Unterrichts. Die jeweilige Fremdsprache ist demnach im modernen, kommunikativen Unterricht immer auf zwei unterschiedlichen Ebenen präsent. Auf der einen Seite fungiert sie als Medium sozialer Interaktion, auf der anderen Seite als Unterrichtsinhalt und -ziel. Aspekte wie Authentizität, Handlungsorientierung und echte Kommunikation als Unterrichtsnormen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, wenn man davon ausgeht, dass eine Fremdsprache am besten durch realitätsnahe, bedeutsame Interaktion gelernt wird (vgl. Decke-Cornill 2016, 113f).

3.8 Geltungsmotiv

Grundlegend kann ein gesunder Ehrgeiz, also ein Streben nach Anerkennung und Achtung in der Klassengemeinschaft oder der Gesellschaft, als begrüßenswert zu deuten sein. Vor allem in Verbindung mit anderen Motiven kann dieser durchaus förderlich sein. Fragwürdig, bis hin zu schädlich, wird es allerdings, wenn es sich beim Lernen nur noch um Prestigegewinn und einen möglichen persönlichen Vorteil handelt.

So warnt Henning (1978, 32) vor dem „eigenständigen und vorrangig angestrebten Wert dieses Motivs [...] als Mittel, um einen hohen Prestigestatus zu erreichen, um Geltung zu erlangen und um von anderen bewundert zu werden.“ Watzdorf (1976) spricht vom sogenannten egozentrischen *Ehrgeizmotiv*, welches in jeder fortschrittlichen Pädagogik kritisiert wird und mit dem Bild einer sozialistischen Persönlichkeit nicht vereinbar ist.

Im historischen Kontext ist das Geltungsmotiv durchaus bekannt und in den Klassengesellschaften gehörte es zum guten Ton, eine Fremdsprache zu beherrschen

oder wenigstens zu verstehen. Ohne Kenntnisse in der jeweiligen Sprache, wie etwa des Französischen im Zeitalter des Absolutismus, war man von der guten Gesellschaft ausgeschlossen (vgl. Apelt, 1981, 92f).

Das Geltungsmotiv kann auch im Sinne eines Machtstrebens der Sprachlerner, welches den Fremdsprachenerwerb als Mittel zu gesellschaftlichem Aufstieg sowie Durchsetzung eigener Wünsche betrachtet, verstanden werden (vgl. Schiffner 1998, 50).

Es wird für das *Machtmotiv* angenommen, dass es durch natürliche Anreize initiiert wird. Das Erreichen dieser natürlichen Anreize wird wiederum mit positiven affektiven Konsequenzen assoziiert. Persönliche Unterschiede in der Ausprägung des Machtmotivs basieren auf Erfahrungen aus der frühen Kindheit (vgl. Brandstätter 2013, 56f). Das Ziel des Machtmotivs ist „ein Gefühl von Stärke und Überlegenheit, das bei der körperlichen, mentalen oder emotionalen Einflussnahme auf andere entsteht“ (Brandstätter 2013, 55).

4 Motivale Einflussfaktoren im Fremdsprachenunterricht

4.1 Alter

Laut Lambert und Klineberg (1967, 217) sind Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn Jahren fremden Ländern und Kulturen besonders aufgeschlossen gegenüber. Mit ansteigendem Alter nimmt diese positive Haltung nach und nach ab.

Dieser Befund bedeutet für den Fremdsprachenerwerb Folgendes: Das Alter von zehn Jahren stellt für den affektiven Bereich des Fremdsprachenerwerbs ein sogenanntes *optimum age* (Düwell 1979, 32) dar. Jene ethnozentrischen Einstellungen, die sich danach bilden, können sich bei starker Ausprägung hingegen negativ auf den Fremdsprachenerwerb auswirken.

Schumann (1975, 229-231) äußert sich zur Rolle der affektiven Variablen beim Fremdsprachenerwerb wie folgt:

- Mit der Pubertät festigt sich die Persönlichkeit und dies erschwert im Erwachsenenalter die Übernahme fremder Normen, die der Erwerb einer Fremdsprache mit sich bringt.

- Im Kindesalter ist es leichter eine fremde Sprache zu lernen, da sich Kinder durch unbekannte Laute einer anderen Sprache nicht bedroht fühlen.
- Kinder haben kein Problem damit, sich im Fremdsprachenerwerbsprozess Unterstützung zu suchen, da sie, im Unterschied zu Erwachsenen, diese Handlung nicht als Hilflosigkeit bewerten und sich nicht in einem Zustand der Abhängigkeit fühlen.

Bei jungen Lernenden steht die größere Offenheit der affektiven Variablen gegenüber dem Erwerb einer anderen Sprache im Vordergrund. Diese Offenheit spielt für die Motivation eine bedeutende Rolle, kann jedoch vom erwachsenen Lerner durch größere kognitive Fähigkeiten ausgeglichen werden.

Die größere Offenheit von Kindern und die damit verbundenen positiven Auswirkungen zeigen sich etwa bei der größeren Bereitschaft zur Imitation von Fremdsprachen. Junge Schülerinnen und Schüler haben dabei im Normalfall weniger Hemmungen als ältere Lernende. Wilkins (1972, 187) charakterisiert diesen altersspezifischen Unterschied folgendermaßen:

„Activities like imitation and repetition, which many feel to be an inevitable part of language teaching, are apparently often a source of pleasure to the young child, whereas in the older learner they may do little more than cause irritation. [...] The primary age child usually lacks all the self-consciousness of the older learner and is altogether more prepared to submit to the norms of a new language and to perform in it without feeling at risk of making a fool of himself.“

Häufig ist bei Schülerinnen und Schülern ein Nachlassen der anfänglichen Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache zu erkennen. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Es kann sich etwa um einen allgemeinen schulischen Motivationsverlust handeln, einen Motivationsschwund aufgrund von Lernschwierigkeiten und zu hohen Anforderungen an die Lernenden oder aufgrund von nicht lerneradäquaten Lehr- und Lernmethoden. Aber auch fehlende Ausdauer beim Erlernen einer Sprache und Misserfolge können dazu führen.

Sauer (1971) macht in diesem Zuge auf das Phänomen der Sequentialität, welches in engem Zusammenhang mit Motivationsschwund aufgrund von Misserfolgserlebnissen steht, aufmerksam. Unter Sequentialität versteht Sauer die Tatsache, dass das bereits Gelernte maßgebend für das noch zu Lernende ist und damit der Lernerfolg stark von dem bereits Gelernten abhängt. Sequentialität ist charakteristisch für den

Fremdsprachenunterricht, da sich dieser durch einen Aufbaucharakter auszeichnet und somit ein wesentlich schwerwiegenderer Negativfaktor als etwa in den naturwissenschaftlichen Fächern ist (vgl. Sauer 1971, 136).

An dieser Stelle merkt Düwell an, dass es sich bei den genannten Gründen für Motivationsverlust oder Einstellungsänderungen beim Erlernen einer Fremdsprache vermutlich nicht um dermaßen altersspezifische Faktoren handelt, wie etwa bei der davor erwähnten Imitationsbereitschaft und der Einstellung von zehnjährigen Schülerinnen und Schülern gegenüber fremden Ländern und Kulturen. Vielmehr sind die Gründe durch die Dauer des Fremdsprachenunterrichts bedingt. Dies zeigt auch der Zusammenhang von Sequentialität und Motivationsverlust. Abschließend wird festgehalten, dass sich, vergleicht man jüngere und ältere Lernende, ein Motivationsverlust verhältnismäßig öfter bei der älteren Gruppe manifestiert, trotzdem könne man aber nicht von einer Altersspezifik sprechen, da Motivationsschwund und der Wechsel von positiven zu negativen Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht durch die Dauer des Fremdsprachenunterrichts verursacht werden und nicht typisch für eine bestimmte Altersgruppe sind (vgl. Düwell 1979, 34f).

Munoz und Singleton (2011, 16) halten fest, dass es sich bei der Rolle des Faktors Alter im Regelfall um ein komplexes Gefüge von Einflussgrößen und Effekten handelt. Der Einflussfaktor Alter kann dabei sowohl mit dem chronologischen Alter verbundene intrapersonale neurobiologische Reifungsprozesse als auch altersabhängige Veränderungen in den kognitiv-affektiven und soziokulturellen Bedingungen des Fremdspracherwerbs meinen. Daher schreiben sie dem Altersfaktor den Status einer Makrovariablen zu, wobei „der jeweilige kausale Einfluss der miteinander kovariierenden Einzelvariablen strittig ist“ (Munoz/Singleton 2011, 16).

Abschließend zum Altersfaktor folgen ausgewählte Erkenntnisse einiger Studien, die in der 2016 erschienenen Fremdsprachendidaktik von Burwitz-Melzer als aktuellste Forschungsstände zu diesem Thema angeführt sind: Untersuchungen von Grotjahn und Schlak (vgl. 2013, 20-22) haben gezeigt, dass ältere Jugendliche vor allem die Morphosyntax im Normalfall schneller als jüngere Schülerinnen und Schüler erlernen. Allerdings trifft dieser mögliche Vorteil älterer Schülerinnen und Schüler nur mit Einschränkungen auf die Aussprache und das Hörverstehen zu.

Der Vorteile älterer Lernender hinsichtlich Morphosyntax, Lexik oder Pragmatik lassen sich wiederum auf größere kognitive Ressourcen, breiteres Weltwissen, andere

gelernte Fremdsprachen oder zunehmende Literalität zurückführen (vgl. Artieda/Muñoz 2013 / Hulstijn 2015, Kap. 8). Gegenteilige Tendenzen lassen sich beim Erwerb von Aussprache und Hörkompetenzen in einer Fremdsprache feststellen. Dieser kann nämlich von der zunehmenden Verfestigung der motorischen Abläufe und perzeptuellen Muster in der Erstsprache negativ beeinflusst werden. Dennoch schließt diese Erkenntnis den weitgehend muttersprachlichen Ausspracheerwerb nicht grundsätzlich aus (vgl. Moyer 2013, Kap. 2/6).

Um den Vorteil jüngerer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Aussprache und Hörverstehen nutzen zu können, bedarf es allerdings eines geeigneten Inputs durch die Lehrkraft (vgl. Muñoz 2013). Außerdem kann ein adäquater frühzeitlicher Fremdsprachenunterricht einen entscheidenden motivationalen, affektiven und metakognitiven Grundbaustein legen, der im nächsten Schritt zum erfolgreichen Lernen weiterer Fremdsprachen beiträgt (vgl. Nikolov/Mihaljević Djigunović 2011).

4.2 Geschlecht

Verschiedene ältere Untersuchungen haben gezeigt, dass Mädchen und Jungen beim Fremdsprachenerwerb unterschiedliche Leistungen erbringen. Ebenso unterscheiden sie sich hinsichtlich der Einstellung gegenüber dem Erlernen einer Fremdsprache. Im Anschluss an einen Überblick über diese vormals vorherrschenden Erkenntnisse folgt eine Auseinandersetzung mit neueren Untersuchungen zu diesem Thema sowie das Infragestellen und Revidieren vergangener Annahmen.

Prinzipiell wiederholt sich in Studien und Untersuchungen der 80-er Jahre immer wieder die Tatsache, dass die Gruppe der Mädchen im Vergleich zu jener der Jungen bessere Leistungen im Fremdsprachenunterricht erbringt. Dies wird unter anderem durch Studien von Carroll (1975) zum Französischunterricht in acht Ländern, oder von Burstall (1974) und ihrem englischen Projekt zum Französisch-Frühbeginn bestätigt. Berücksichtigt man nicht nur die bei Burstall durchgeführten Sprachtests, sondern betrachtet man im Vergleich auch die schulische Notengebung der beteiligten Lernenden, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis. Auch in diesem Fall schneiden die Mädchen mit besseren Noten ab (vgl. Düwell 1979, 36).

Gegenteiliges zeigen hingegen die vom Bundesministerium für Bildung veröffentlichten Ergebnisse der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung im Fach Englisch für die AHS im Schuljahr 2015/2016 und 2016/2017. Bei diesen waren es die

Burschen, die insgesamt bessere Resultate als die Mädchen erzielen konnten. Auch wenn mehr Mädchen mit einem „Sehr gut“ benotet wurden, ließ sich bei ihnen gleichzeitig eine höhere Negativquote verbuchen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede lassen sich wiederum auf die bei der standardisierten Reifeprüfung angewandten Testungsmethoden zurückführen (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016 und 2017).

Bedenkt man, bei der Geschlechterfrage auf den Bereich der Einstellung der Schülerinnen und Schüler einzugehen, unterscheidet sich auch dieser im Vergleich von Mädchen und Jungen. Untersuchungen, wie etwa die bereits genannte Studie von Burstall (1974), bestätigen, dass die Gruppe der Mädchen dem Fremdsprachenunterricht positiver gegenüber eingestellt ist.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Fremdsprachenleistung und der Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenerwerb werden von Burstall (1974, 60f) unter anderem als sozialisationsbedingt und geschlechtsrollenspezifisch erklärt. Da Eltern und Erzieh- bzw. Lehrpersonen dem Fremdsprachenerwerb hinblickend auf zukünftige berufliche Möglichkeiten für Mädchen eine wichtigere Rolle zuschreiben, zeigt auch der Lernerfolg der Mädchen entsprechende Konsequenzen. Die positive Erwartungshaltung verstärkt die Motivation der Mädchen und schafft dadurch günstigere Voraussetzungen für einen vergleichsweise höheren Lernerfolg.

Zu der Annahme, dass Mädchen mehr als Jungen von ihren Eltern zum Lernen von Fremdsprachen ermutigt werden, äußert sich Burstall (1974, 60) folgendermaßen:

„The view that foreign-language learning is a more suitable accomplishment for girls than for boys is undoubtedly still current in our society, reinforced by the fact that a knowledge of foreign languages has a direct and obvious application to the future employment possibilities open to girls, but is less clearly relevant to those available to boys. [...] In consequences, the girls receive much more overt encouragement to learn the language than the boys do.“

Außerdem besteht in älteren Werken die Annahme, dass sich möglicherweise, neben dem geschlechtsrollenspezifisch erklärten positiveren Verhalten der Mädchen beim Fremdsprachenerwerb, auch die beim Erwerb der eigenen Erstsprache besseren sprachlichen Leistungen der Mädchen auswirken. Hutt (1972, 94ff) zufolge weisen Mädchen beim Erwerb der eigenen Sprache bereits in der frühkindlichen Phase bessere

sprachliche Leistungen als Jungen vor. Auch später, in der Adoleszenz, sollen Mädchen Jungen im Gebrauch der sprachlichen Fertigkeiten überlegen sein.

Generell ist hinsichtlich neuerer Forschung zu diesem Thema zu sagen, dass das Geschlecht tendenziell in Bezug auf seine Wechselbeziehungen zu anderen für den Fremdsprachenunterricht relevanten Kategorien untersucht wird. Zudem wird das Geschlecht differenzierter behandelt und es wird zwischen dem biologischen Geschlecht, *sex*, und dem sozialen, kulturellen Geschlecht, *gender*, unterschieden. Ältere Untersuchungen haben sich primär auf die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden gemäß dem Faktor *sex* konzentriert, mittlerweile stehen hingegen Fragestellungen, die *gender* als eine der zu berücksichtigen Kategorien handhaben, im Fokus, wenn es um Zusammenhänge von Identität und Sprachlernen in konkreten sozialen und kulturellen Zusammenhängen geht (vgl. Decke-Cornill/Volkman 2007). Mit diesem Perspektivenwechseln lässt sich außerdem eine einhergehende Wandlung der Forschungsmethoden beobachten. Untersuchungen zum Feststellen von Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Lernenden wurden traditionell eher quantitativ-nomologisch angelegt. Studien zu *gender* hingegen machen vermehrt von qualitativ-interpretativen Methoden Gebrauch (vgl. Schmenk 2016, 256).

Zu der bereits dargestellten Annahme der weiblichen Überlegenheit beim Fremdsprachenlernen, welche von älteren Publikationen durchwegs bestätigt wurde, merkt Schmenk (2016, 254) an, dass zum Beleg dieser Aussagen unter anderem mit recht geringen Korpora gearbeitet wurde. Zudem kommt die Tatsache, dass die im Durchschnitt besseren Schulnoten von weiblichen Lernerinnen oftmals als ausreichender Beweis für deren Überlegenheit gewertet wurden.

Die nicht weiter hinterfragte Akzeptanz der weiblichen Überlegenheit zu geschlechtsspezifischen Aspekten fremdsprachlichen Lernens hat sich bis in die 1990er Jahre hinein gehalten und erst ab dem Ende der 1990er Jahre ist eine klare Tendenz, differenzierter mit diesem Forschungsthema umzugehen und Mädchen pauschalisierend nicht mehr als „begabter“ einzustufen, zu erkennen (vgl. Schmenk 2002 / Sunderland 2000).

Vielmehr belegen Untersuchungen (vgl. Sunderland 2000 / Fuchs 2013) inkonsistente Ergebnisse zum Vergleich männlicher und weiblicher Lernenden. Sie widerlegen somit die Annahme der weiblichen Überlegenheit und kommen zu dem Schluss, dass keines

der Geschlechter im Fremdsprachenlernprozess per se als leistungstärker oder leistungsschwächer einzustufen ist.

Geht es um den Aspekt der Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Mädchen wählen zwar häufiger fremdsprachliche Kurse als Jungen, und das in vielen Ländern (vgl. z.B. Carr/Pauwels 2006 / Fuchs 2013), allerdings gestaltet es sich als äußerst schwierig, geschlechtsspezifische Motivationsprofile zu identifizieren. Die Antwort auf die Frage, warum so viele Frauen fremdsprachliche Fächer wählen, lässt sich laut Faulstich-Wieland (2004) nicht mit einem „weiblichen“ Motivationsprofil begründen.

Bemühungen, Mädchen tendenziell eine integrative und Jungs eher eine instrumentelle Orientierung zuzuschreiben, liefern keine konsistenten Ergebnisse. Schmenk hält somit abschließend fest, dass keine systematischen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lernenden zu beobachten sind. Dennoch ist die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Geschlechts von Bedeutung, „allerdings erfordert ein genaueres Verständnis von männlicher und weiblicher Fächer- und Berufswahl andere Zugriffe auf die Erforschung von Geschlecht und Fremdsprachenlernen, die die Komplexität des Phänomens anerkennen und es entsprechend soziokulturell kontextualisieren“ (Schmenk 2016, 255).

4.3 Soziale Bedingungen

Die bei Düwell vorgestellten Studien diskutieren anhand empirischer Untersuchungen die Relevanz der sozialen Herkunft der Lernenden beim Erwerb einer Fremdsprache. Dabei wird der Faktor soziale Herkunft unter folgenden Gesichtspunkten in Beziehung gesetzt (Düwell 1979, 38):

- Fremdsprachenunterricht und Chancengleichheit
- Schichtenspezifische Merkmale des Fremdsprachenunterrichts
- Fremdsprachenunterricht und seine Lernvoraussetzungen
- Zusammenhang von Lernerfolg und sozialer Herkunft

Zunächst gilt es, die These (vgl. Hentig 1968, 103/107), dass Fremdsprachenunterricht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen die Chance zum Lernerfolg bietet, da man von einem Neuanfang aller ausgehen kann und der Unterricht nicht auf

außerschulisch erworbenen Voraussetzungen für schulische Sprachleistungen aufbaut, zu hinterfragen.

Dieser These gegenüber steht die Annahme, dass dieser Neuanfang dennoch nicht als voraussetzungslos betrachtet werden kann, denn sprachliche Muster und entsprechende Dispositionen, die im Zuge des Primärsprachenerwerbs gelernt wurden, gehen in den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache ein (vgl. Langer/Schurig 1974, 77).

Düwell nennt drei Faktoren, die diese Chancenungleichheit bestimmen und gleichzeitig das Normenverständnis des Fremdsprachenunterrichts charakterisieren (Düwell 1979, 39):

- Zusammenhang zwischen den in der eigenen Sprache erworbenen verbalen Verhaltensweisen und dem Fremdsprachenerwerb
- Mittelschicht kennzeichnende sprachliche Verhaltensweisen des Fremdsprachenunterrichts
- Hauptsächlich mittelschichtorientierte Themen des Fremdsprachenunterrichts

Somit kann festgehalten werden, dass Lernende, die während ihrer Primärsozialisation für einen differenzierten Sprachgebrauch sensibilisiert wurden, den im Fremdsprachenerwerbsprozess sprachlichen Verhaltensweisen vertrauter gegenüberstehen. Kinder, denen dieser Erfahrungshorizont fehlt, sind demnach weniger gut auf den mittelschichtorientierten schulischen Fremdsprachenerwerbsprozess vorbereitet. Betroffene, schlechter vorbereitete Lernende dürften jene der Unterschicht sein, hingegen sind jene aus der Mittel- und Oberschicht tendenziell besser auf den Erwerbsprozess einer Fremdsprache vorbereitet. Außerdem merkt Düwell an, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufgrund der jeweiligen sozialen Bedingungen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht weniger stark zum Tragen kommen. In einem fortgeschrittenen Lernstadium hingegen, in dem die Fremdsprache immer komplexer wird und differenzierter zur Anwendung gelangt, ist der Unterschied deutlicher zu sehen (vgl. Düwell 1979, 39f).

Allerdings spielen nicht nur die soeben besprochenen unterschiedlichen Erfahrungen während der Primärsozialisation eine Rolle, sondern auch der Grad der Fremdsprachenanregung im jeweiligen soziokulturellen Milieu kann die

Lernvoraussetzungen beeinflussen. Dabei sind die Fremdsprachenkenntnisse der Eltern und Geschwister und mögliche Hilfestellungen bei Hausaufgaben, Einstellung dieser gegenüber dem Erwerb von Fremdsprachen und Kontakte des Lernenden mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften zu beachten. In letzterem Fall ist auch der sozioökonomische Aspekt von Bedeutung, denn eine Anregung durch Auslandsreisen setzt einen entsprechenden sozioökonomischen Status des Elternhauses voraus.

Außerdem ist anzumerken, dass es sich bei den von Düwell genannten Untersuchungen zum positiven Zusammenhang zwischen Fremdsprachenerwerb und sozialer Herkunft nicht um einheitliche Untersuchungsergebnisse handelt und somit kann keine allgemeingeltende These dazu aufgestellt werden.

In der Forschungsliteratur findet man unter sozialen Faktoren äußere Einflüsse, die auf die Lernenden und die jeweiligen Lernprozesse Einfluss nehmen. Dabei steht die Frage, inwieweit solche äußeren Einflüsse den Fremdsprachenlernprozess beeinträchtigen sowohl in der Sprachlehr- und Lernforschung als auch bei der Spracherwerbsforschung seit langer Zeit im Fokus (vgl. Ellis 2008, 279f). In einschlägigen Handbüchern und Vorschlägen zur Klassifizierung ist die Abgrenzung der sozialen, *externen* von den *internen Lernfaktoren* nach wie vor verbreitet (vgl. Rohmann 2010, 886ff). Aspekte, die nicht direkt dem individuellen, kognitiven und somit internen Verarbeitungsprozess zugeschrieben werden können, werden demnach als extern bezeichnet. Neuere Arbeiten (z.B. Ohm 2004) stellen jedoch genau diese Trennung von Innen- und Außenperspektive und deren mögliche Aufhebung in Frage. Stattdessen sollen soziale Faktoren nicht mehr isoliert betrachtet werden, sondern vielmehr unter Berücksichtigung der Eingebundenheit der Lernenden in soziale Kontexte.

Zur historischen Entwicklung der Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist anzumerken, dass sich erst Ende der 1990er Jahre der Ansatz, Sprachlernen nicht mehr nur aus kognitivistischer Perspektive zu untersuchen, sondern verstärkt sozialwissenschaftliche Fragestellungen in den Diskurs aufzunehmen, durchgesetzt hat. Diese Neuausrichtung gilt in der Spracherwerbsforschung als *social turn* (Block 2003). Im deutschsprachigen Raum ist die entsprechende Forschungsrichtung als soziokulturelles Paradigma bekannt.

Innerhalb des soziokulturellen Paradigmas haben sich im Laufe der Jahre verschiedene Theorien gebildet, die jedoch eines gemeinsam haben: Sie alle bewerten den sozialen Aspekt als zentral im Spracherwerbsprozess. Charakteristisch ist zudem, dass Lernende in ein Geflecht von sozialen Beziehungen eingebettet sind und es nicht möglich ist, von einzelnen, messbaren sozialen Faktoren auszugehen (vgl. Pietzuch 2016, 273).

Eine besonders bekannte und ausgebauten soziokulturelle Theorie ist jene, die auf den russischen Psychologen Lev Vygotskij zurückgeht und von James P. Lantolf in den Diskurs der Spracherwerbsforschung eingebracht wurde (vgl. Lantolf/Thorne 2006). Vygotskij geht davon aus, dass jegliches Wissen, und dazu zählt auch Sprache als höhere geistige Fähigkeit, nur über soziale Handlungen erworben werden kann. Sehr wohl müssen auch bestimmte kognitive Voraussetzungen gegeben sein, dennoch findet das eigentliche Lernen immer erst im sozialen Kontext statt.

Ebenso der Sprachsozialisationsansatz von Duff (2012) und das Konzept des situierten Lernens (Lave/Wenger 1991) haben die soziale Bedingtheit von Sprache in ihrem Fokus. Das Hauptinteresse liegt in der Frage, wie die Lernenden durch die jeweilige Fremd- oder Zweitsprache in neue Gruppen hineinsozialisiert werden. Dies kann im Beruf, im Sprachkurs oder in einer Gastfamilie passieren. Es wird sich dabei gefragt, wie die Lernenden sprachliche Praktiken dieser Gruppen erleben und welche kulturellen Werte, Konzepte und Sichtweisen dadurch an sie weitergegeben werden.

Hinsichtlich der Praxisrelevanz der sozialen Faktoren im Fremdsprachenunterricht fasst Pietzuch zusammen, dass inzwischen davon ausgegangen werden kann, dass diese sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für den ungesteuerten Spracherwerb von Bedeutung sind. Entscheidend ist bei der Frage nach den Auswirkungen sozialer Faktoren der Lernkontext. Somit ist es nicht verwunderlich, dass gesteuertes Lernen im Fremdsprachenunterricht anderen sozialen Einflüssen als beim ungesteuerten Erwerb unterliegt (vgl. Pietzuch 2016, 274).

4.4 Begabung

Schiefele (1963, 110) definiert den Begriff Begabung folgendermaßen:

„Begabungen sind angelegte Möglichkeiten, die, durch Erziehung angeregt, zu manifesten Möglichkeiten entwickelt werden können. In den Begabungen

können Möglichkeiten, in den Fähigkeiten die entsprechenden Realisationen gesehen werden.“

Die Tatsache, dass Motivationen von den Begabungen und Fähigkeiten bedingt sind, ist anerkannt und bedarf keiner langen Beweisführung. Interessanter an dieser Stelle ist die Frage nach dem Verhältnis von Motiv und Begabung unter einem pädagogisch-psychologischem Aspekt.

Dazu Schiefele (1963, 110):

„Begabung ist etwas, was man direkt nicht feststellen kann. Begabungen werden aus manifesten Fähigkeiten erschlossen. Weil verschiedene Menschen bei vergleichsweise demselben Lernaufwand ganz verschieden hohe Erfolgsniveaus erreichen, wird dieser an sich unerklärliche Vorsprung einer potentiell zugrundeliegenden Kapazität gutgeschrieben.“

Auch Guyer (1956,19) hält fest, dass Begabungen „auf bestimmten Affinitäten jedes Menschen zu bestimmten Gebieten der außer ihm liegenden Wirklichkeit“ beruhen. Der Begriff Begabung schließt in jedem Fall, so unterschiedliche Definitionsversuche auch existieren mögen, immer den Faktor einer intentionalen Affinität mit ein. Allerdings sei angemerkt, dass es sich bei Begabungen nicht automatisch um Motivationen handelt, denn es ist bekannt, dass das reine Zur-Verfügung-Stehen nicht ausreicht und trotz dieses Kapital-Charakters keine Motivation vorhanden ist.

Zurück zum Begriff der Affinitäten ist zu sagen, dass Begabungen zwar auf ihnen beruhen, dies aber nicht bedeutet, dass jede Affinität schon automatisch Begabung ist. Dazu sind folgende Fähigkeiten notwendig: Die Mächtigkeit, den aufgrund der Affinität erweckten Wirklichkeitsbereich gegenstandsadäquat anzugehen, muss gegeben sein. Außerdem muss jener Wirklichkeitsbereich bewältigbar sein oder der Mensch muss dazu in der Lage sein, sich entsprechend anzupassen. Für die pädagogische Psychologie ist außerdem interessant, dass sich nur äußerst starke Begabungen in sehr seltenen Fällen umweltobligatorisch durchsetzen und die Möglichkeit der autonomen Manifestierung gering ist. Begabungen müssen demnach erweckt werden. Dies wiederum geschieht, wenn im erzieherischen und unterrichtlichen Akt Affinitäten gestiftet werden sowie Werkzeuge der Weltbemächtigung geschaffen und in ihrem Gebrauch geübt werden. Ohne entsprechende Beweggründe wird es beim Menschen nicht zur genannten Herstellung von Affinitäten und zur Entwicklung von Handlungsvollzügen kommen. Daraus lässt sich wiederum schließen, dass Motive als

vorlaufende Bedingung für Begabungen fungieren und, dass Einstellungen, deren ein Moment die Begabung ist, die Motivaktivierung prädisponierend bedingen. Aufgrund der Autonomie der Motivaktivierung werden Begabungen auf der Spur der jeweiligen Motive entfaltet und es kommt zur Aktivierung der Beweggründe in Gefolge der Begabungen (vgl. Schiefele 1963, 111).

Schiefele (1963, 111f) äußert sich zu der Tatsache, dass der Mensch allerdings Motive auch bei fehlender Begabung aktiviert, wie folgt:

„Dass der Mensch Motive aktiviert auch da, wo Begabungen fehlen, beweist einmal seine Autonomie und bestätigt [...], daß nämlich alle vorlaufenden Gegebenheiten der Motivation und der Realisation zwar Bedingungen sind, daß sie aber keineswegs determinieren. [...] Der Mensch ist frei, auch von seinen Begabungen, wenngleich in seinen Möglichkeiten von ihnen bedingt.“

Aguado (2016, 257f) hält im Zusammenhang mit dem Aspekt der Sprachlerneignung, wie sie in neueren Werken genannt wird, fest, dass ein zentrales Defizit der Sprachlerneignungsforschung darin liegt, dass es nach wie vor keinen allgemeinen Konsens darüber gibt, was genau mit Sprachlerneignung gemeint ist und aus welchen Komponenten sie sich zusammensetzt. In den ersten 50 Jahren der wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiet hat man das Augenmerk mehr auf die Entwicklung entsprechender Instrumente, die zur Testung der Lerneignung nötig sind, als auf den Versuch, die Frage nach theoretischer Fundiertheit und empirischer Überprüfbarkeit zu beantworten, gerichtet. Einigkeit herrscht lediglich darüber, dass es sich bei Sprachlerneignung um „ein mehrdimensionales, komplexes, verschiedene kognitive Fähigkeiten umfassendes Konstrukt handelt, die zusammengenommen individuelle Lerneignungsprofile ergeben“ (Aguado 2016, 258). Außerdem gilt die Annahme, dass sich Lernende ausschließlich hinsichtlich ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit und der langfristigen erreichbaren Fremdsprachenkompetenz unterscheiden. Demnach wird in der aktuellen Forschung Sprachlerneignung als eine sich im Laufe der Lernbiographie durch Erfahrung entwickelte Expertise gehandhabt und nicht länger als ein angeborenes, stabiles Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet. Vielmehr spielen ein sowohl interindividueller als auch intraindividueller Faktor eine Rolle.

Eine Gruppe renommierter Fremdsprachenforscher, darunter Robert DeKeyser, Catherine Doughty, Michael Long und Peter Robinson, haben sich mit dem Ziel, eine

hohe Sprachkompetenz vorhersagen zu können, daran gemacht, einen auf neuesten kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden prognostischen Test zu entwickeln. Es handelt sich dabei um eine über 30 Subtests umfassende Testbatterie namens *hi-LAB*, die sich durch ihre Komplexität und Differenziertheit auszeichnet. Mithilfe des *Hi-LABs* sollen einerseits aus neueren gedächtnistheoretischen Erkenntnissen abgeleitete Teilkompetenzen, z.B. die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, untersucht werden und andererseits Eigenschaften wie etwa Ambiguitätstoleranz oder pragmatische Sensibilität gemessen werden (vgl. z.B. Linck 2013).

Zudem ist man in der Sprachlerneignungsforschung lange davon ausgegangen, dass die Sprachlerneignung lediglich für das gesteuerte Lernen, nicht aber für das ungesteuerte Fremdsprachenlernen, von Relevanz sei. Skehan (1989 und 1998) und Robinson (2002 und 2007) vertreten, aufgrund von Beobachtungen, denen zufolge individuelle Eigenschaftskonstellationen von Lernenden dynamisch mit deren Lehr-Lern-Situationen interagieren, jedoch eine für die Praxis äußerst relevante Auffassung: Sprachlerneignung kann nicht losgelöst von dieser Variablen konzipiert werden.

Prinzipiell ist in der Konzeption und Durchführung von Sprachlerneignungstests seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung weg von der Selektion und hin zur Diagnose erfolgt. Nicht zuletzt aufgrund dieser diagnostischen Funktion, und den daraus ableitbaren Konsequenzen für die methodisch-didaktische Gestaltung von Fremdsprachenunterricht, weist die aktuelle Sprachlerneignungsforschung eine hohe Praxisrelevanz auf (vgl. Aguado 2016, 259f).

Abschließend und mit Blick in die Zukunft der Sprachlerneignungsforschung sei an dieser Stelle Robinson (2012) und sein Hinweis, dass die Forschung in diesem Bereich bisher rein statisch und punktuell getestet hat, erwähnt. Er hingegen spricht sich für ein dynamisches und kontinuierliches Testen aus, mit Hilfe dessen unter anderem ermittelt werden soll, wie schnell sich Lernende an Lernsituationen anpassen können oder ob und wie sich ihre individuelle Lerneignung im Zuge des Lernprozesses verbessert.

4.5 Einstellung

Die Einstellung erwies sich im Zuge der Aktivierung von Beweggründen mehrfach als vorlaufende Bedingung. Bei der Einstellung handelt es sich um eine Grundannahme

der Psychologie, dass der Mensch der Welt vorwählend und selektierend gegenübertritt. Die wichtigste Komponente der Einstellung ist zweifelsohne die antizipatorische Wirkung möglicher Motive an sich.

An dieser Stelle sei der Hinweis genannt, dass der Mensch die Autonomie der Motivaktivierung nicht nur durch fortgesetzte Entfaltung seiner individuellen Daseinsthematik gewinnt. Zu gewissen Zeitpunkten oder Abschnitten im Leben eines Menschen kann die Expansion der Motive zum Stillstand gebracht werden. Es kommt zur Reduzierung der Beweggründe und Spezialisierung der Interessen. Kurz gesagt beschränkt sich der Mensch auf das Wesentliche und dabei ist es der Mensch selbst, der entscheidet, was dazu gehört. Die Expansion der Motive wird also von der Intensivierung abgelöst. Diese Verschiebung lässt sich bereits im Kindes- und Jugendalter feststellen (vgl. Schiefele 1963, 107).

Für einen derartigen Intentionswechsel spricht auch die Periodik von Erregungs- und Beruhigungsphasen nach Busemann (1953). Er schreibt, dass die Erregungsphasen mit expansiven, die Beruhigungsphasen hingegen mit intensiven Richtungstendenzen in Einklang zu bringen sind. In diesem Fall handelt es sich um eine Aufgabe der psychologischen Entwicklungsforschung und berücksichtigt man die Bedeutung dieser These für den Schulalltag, so müssten für die Unterrichtsplanung und Stoffverteilung erhebliche Konsequenzen gezogen werden, die eine drastische Verschiebung des Stoffgefüges bedeuten würde.

Ein pädagogisch relevanter Aspekt ist die Vitalität als ein personaler Faktor. Die Vitalität als eine vorlaufende Bedingung von Schülerinnen und Schülern ist unterschiedlich und daher kann die Lehrperson nicht von einer interpersonell gleichen Motivationsbereitschaft ausgehen. Die Lernenden unterscheiden sich sowohl in ihrer Motivationsbreite, also in ihrer Möglichkeit Beweggründe zu aktivieren, als auch nach der Fähigkeit, diese Motive in die Realität umzusetzen. Die sich im Hinblick auf Vitalität und Motivation ergebenden Konsequenzen lassen sich in der Psychologie folgendermaßen zusammenfassen (Schiefele 1963, 120):

1. Die Schüler unterscheiden sich, bedingt durch Vitalitätsdifferenzen in ihrem Motivationshorizont. Der Anstoß von Lernvollzügen setzt deshalb eine mehrfache Motivation voraus, und zwar möglichst zentraler Daseinsthematiken.
2. Besonders die vitalschwachen Kinder bedürfen der individuellen Betreuung und Hilfe und, wenn möglich, auch der individuellen Motivation.

3. Die Individualisierung der Beweggründe hat da ihre Grenze, wo es um die Sittlichkeit der Motive geht. Auch das vitalschwache Kind ist den Forderungen des wahren Wissens und des rechten Handelns zu unterwerfen. Auch bei ihm intendiert die Erziehung notwendig eine Hierarchie der Motive.

4. Die geringe Spannkraft, die häufig mit Vitalschwäche einhergeht, fordert vom Lehrer eine Stützung der Motivation, sorgsames Geleit beim Bemühen um Realisation. Jüngere und vitalschwache Kinder empfinden in der Regel eine Unterteilung der Unterrichtsaufgabe in mehrere Zwischenziele als Erleichterung.

5. Insbesondere der Vitalschwache muss lernen, Motive der Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung zu aktivieren. Auch an ihn sind deshalb Forderungen heranzubringen, die zunächst jenseits seines Motivhorizontes liegen. Die elastische, aber unerbittliche Forderung „gegen den Strich“ ist pädagogisch unerlässlich.

Man kann demnach sagen, dass die Selektion an Bedeutung gewinnt und sich daraus zwei Forderungen ergeben. Die Lehrperson darf den Schülerinnen und Schülern nicht mit einem kollektiven Anspruchsniveau gegenüberreten und die durchaus noch vertretene Forderung nach gleichmäßiger Förderung aller Lernenden in einer Klasse bedeutet Unrecht und Utopie in einem (vgl. Schiefele 1963, 120f).

Riemer (2016, 267) hält zum Einflussfaktor Einstellung fest, dass Einstellungen von Lernenden zur gelernten Fremdsprache und dem damit verbundenen Sprachlernprozess von Spracherwerbsforschung häufig im Zusammenhang mit dem Faktor Motivation untersucht wurden. Generell gelten dabei positive Einstellung gegenüber einer zu erlernenden Sprache als spracherwerbsförderlich und die Motivation fördernd (vgl. Cook/Singleton 2014, 91-94). Berücksichtigt man den Zweitspracherwerbsprozess haben frühe Studien im Migrationskontext jedoch auch ergeben, dass positiv eingestellte Lernende nicht zwingend die erfolgreicher sind (vgl. z.B. Oller 1977).

4.6 Erfahrung

Das Gedächtnis und Erinnerungen zählen zu den grundlegenden Möglichkeiten des Menschen und besonders Erfahrungen und Wissen der vergangenen Lebenszeit prägen die Gegenwart. Ein kognitiver Vollzug ohne Rückgriff auf die Vergangenheit ist schwer vorstellbar. Bedenkt man den Zusammenhang zwischen gelebter Vergangenheit und Bereitschaft zur Motivaktivierung, ist es einleuchtend, dass viele

Beweggründe ausschließlich aktualisiert werden können, da der Mensch um Sachverhalte weiß und sich erlebte Gegebenheiten vergegenwärtigt, von denen her er intentionale Akte produziert. Man kann also festhalten, dass ein Großteil von Beweggründen deshalb in permanenter Bereitschaft ist, weil die Erfahrung die unmittelbare Realisierung unumgänglicher Forderungen empfiehlt. Andererseits kann die Vergangenheit und die in ihr erlebten Erfahrungen auch dafür verantwortlich sein, dass die Aktivierung von Beweggründen ausbleibt. Dies kann der Fall sein, wenn immer wieder erlebt wurde, dass eine Realisierung des Motivs nicht erreicht werden kann. Die Vergangenheit als Erfahrung und Wissen kann auch eine thematisch selegierende Funktion übernehmen. In diesem Fall wird die Vergangenheit durch Gedächtnis und Erinnerung repräsentiert. Nehmen wir etwa den jahrelang zurückliegenden Deutschunterricht zu Schulzeiten und den darin stattgefundenen Umgang mit Literatur. Die Art und Weise, wie in der Vergangenheit mit gewissen Themen umgegangen wurde, kann zur Bildung von Vermeidungs- oder Begegnungsmotiven führen. Diese können demnach durch ihr selegierendes Voraussein ein Leben lang das Verhältnis des Menschen zu Literatur bestimmen. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass der mündige Mensch sehr wohl überkommene Einstellungen durchbrechen kann und nicht zwingend durch seine Vergangenheit determiniert ist (vgl. Schiefele 1963, 113f).

Martens und Kuhl (2009, 130f) zeigen den engen Zusammenhang von Erlebtem und Erfolgserlebnissen auf. Ihnen zufolge sollten Erfolge in das ausgedehnte Netzwerk persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse eingespeist werden, um so umfassend aus ihnen lernen zu können. Zu diesem Schluss kommen sie, da sie Erfolg nicht nur als isoliertes Ereignis sehen, sondern er enthält auch zahlreiche Informationen: Wie habe ich ihn erreicht? Was habe ich in der vorgefundenen Situation alles versucht? Wie habe ich mich gefühlt? Welche Bedürfnisse und Werte werden durch diesen Erfolg tangiert? All diese Informationen aus erlebten Erfolgserlebnis unterstreichen einmal mehr das mögliche Zusammenspiel von Erfahrungen, Erfolg und daraus resultierender Motivation.

4.7 Atmosphäre

Menschen sind im Allgemeinen unter anderem von Einflüssen abhängig, die auf die jeweilige Umgebung und die darin agierenden Personen zurückzuführen sind. Man

wird selbst dann von seiner Umgebung beeinflusst, wenn man sich dessen nicht bewusst ist (vgl. Martens/Kuhl 2009, 138).

Für die Lehrperson oder den Erzieher ist es von großer Bedeutung, den Lernenden zu erlauben, sich in einer entspannten und anregenden Atmosphäre zu fühlen. Dazu müssen sie jedoch die entsprechenden Bedingungen kennen und in der Lage sein, diese bereitzustellen.

Walz hat in seiner Feldstudie die Klassenatmosphäre unter dem Aspekt der sozialen Kooperation untersucht. Dazu zwei Äußerungen von Lehrpersonen, denen die Bedeutung des emotionalen Klimas für die Einstellung zu Lernprozessen bewusst geworden ist (Walz 1960, 138/184):

„Bei uns braucht niemand Angst zu haben vor Unverständnis, Bevormundung, Überfahrenwerden oder Zeitdruck. Ich möchte jedes Kind ermutigen.“

„Die Schüler wurden höflicher, hilfsbereiter, verträglicher. Sie lernten, Rücksicht zu nehmen, Kompromisse zu schließen und fremde Rechte zu achten. Sie ließen andere Meinungen gelten und beharrten weniger auf ihren eigenen. Sie ertrugen auch von Gleichaltrigen eher Kritik, und sie wussten schon, wie man kritisiert, ohne zu verletzen.“

Auch wenn diese Aussagen weniger die Bereitschaft zur Motivaktivierung, sondern den sozialerzieherischen Erfolg betreffen, unterstreichen sie dennoch die Möglichkeit neuer Verhaltensweisen durch einen emotionalen Umschwung der Schulklasse.

Um die im ersten Zitat erwähnte Angst aufzugreifen, sei diese als weiterer fremdsprachenspezifischer Faktor genannt, dem im Zuge von Emotionen viel Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Dörnyei/Ryan 2015, 9f). Häufig haben Untersuchungen dabei jedoch einen recht schwachen Einfluss des Faktors Angst beim Fremdsprachenerwerb festgestellt (vgl. z.B. Horwitz 2010).

Riemer (2016, 269) definiert fremdsprachenspezifische Angst wie folgt:

„[...] die affektive Reaktion von Individuen auf Situationen, in denen sie mit einer Sprache bzw. dem Lernen und Gebrauch dieser Sprache konfrontiert werden, die nicht beherrscht wird.“

Angst kann sich in Form von mangelndem Selbstvertrauen, geminderter Verarbeitungskapazität oder verringerter Selbstwirksamkeit äußern. Dies wiederum kann entweder äußerlich sichtbar, etwa durch Erröten oder Stottern, oder nicht sichtbar geschehen.

4.8 Interesse

Schiefele (1974, 251) zufolge ist Interesse „die Gerichtetheit der Person auf die erkennende Erfassung von Sachverhalten, Zusammenhängen, Situationen“. Interessen „entstehen aus dem Erkundungsverhalten von früher Kindheit an und als Vorformen des Interesses gelten Tätigkeitsstreben (allgemeine Aktivität von Organismen), Erlebnisdrang, Neugierde“ (Schiefele 1974, 257). Rheinberg (2004, 50) bezeichnet eine „relativ überdauernde, besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand oder Sachbereich“ als Interesse.

Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies eine „Gerichtetheit des Lernenden auf die Tätigkeiten und Lerninhalte des schulischen Fremdsprachenerwerbs“ (Düwell 1979, 30).

Rheinberg (2004) bezieht sich bei seiner Definition auf Krapp (1992), dem zufolge Interessen entweder über einen spezifischen Gegenstand bestimmt, oder über Valenzbezüge, die von Personen hergestellt werden, definiert werden. Diese Valenzen haben wiederum sowohl eine kognitive oder auch wertbezogene Valenz als auch eine affektiv-motivationale Komponente. Bei Beschäftigung mit entsprechendem Interessensgegenstand geraten die Lernenden in einen positiven emotionalen Zustand. Daher wird die affektiv-motivationale Komponente auch emotionale Valenz genannt (vgl. Krapp 2001).

Jedenfalls ist Interesse als Einflussfaktor beim Fremdsprachenerwerb nicht als gesonderter Aspekt zu betrachten, da Interesse von vielen anderen Variablen, die den schulischen Fremdsprachenerwerbsprozess kennzeichnen, bestimmt wird. So unterscheiden sich verschiedene Interessen der Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht nicht nur aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, sondern der Faktor Interesse wird auch durch weitere Faktoren, wie etwa Alter, Motivation oder Lernstadium, bedingt (vgl. z.B. Riemer 2016, 267).

Düwell (1979, 30) unterstützt die Annahme, dass das Interesse im Anfangsunterricht vor allem auf die Form der zu erlernenden Fremdsprache gerichtet ist und weniger auf die Themen. Erst mit fortschreitendem Lernstadium und damit verbundener wachsenden Sprachbeherrschung richtet sich das Interesse immer mehr auf die durch Fremdsprache vermittelten Themen. Düwell merkt zudem an, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler dabei besonders auf die soziokulturellen Informationen über die andere Sprachgemeinschaft gerichtet sein dürfte. Dies trifft vor allem verstärkt zu,

wenn diese Informationen als Anknüpfungspunkte zu seinem eigenen Erfahrungshorizont fungieren.

Anzumerken ist außerdem, dass die Einheit von Sprache als Form und auch in anderer Hinsicht nicht immer einheitlicher Gegenstand des Interesses der Lernenden ist. In fortgeschrittenem Lernstadium einer Fremdsprache lässt sich häufig ein Erlahmen des Interesses an den formalen Aspekten der Fremdsprache feststellen. Dieses Phänomen ist möglicherweise auf Unterrichtsmethoden zurückzuführen, bei denen die Form der Fremdsprache nicht an für die Lernenden interessante Themen gebunden wird und sich der formale Aspekt verselbstständigt hat. Um dem entgegenzuwirken bedarf es einer an den Erfahrungshorizont des Lernenden anknüpfende Themenauswahl. Die Inhaltsorientierung ist hier jedenfalls primär.

4.9 Erfolg

Bei Schiefele (1963, 124f) geht es vorrangig um Einstellungen, die Einfluss auf mögliche Motivaktivierungen nehmen und Erfolg, Lob und Tadel sind insofern wichtig, als sie entmutigen oder ermutigen können und dadurch das Selbstgefühl der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Ein Lerner, der Erfolge hat, traut sich diese Erfolge auch zu. Das Gelingen eines Vorhabens und die positive Erfahrung ermutigen, Neues anzupacken. Misserfolge, Tadel und Enttäuschung haben wiederum den umgekehrten Effekt und, vor allem wenn sie wiederholt erfahren werden, entmutigen. Die entsprechende Konsequenz für den pädagogischen Umgang mit dem kindlichen Selbstgefühl ist eindeutig. Umso schwächer ein Lernender ist, desto größer ist auch die Notwendigkeit von Erfolgen. Im alltäglichen Schulbetrieb ist aber oft genau das Gegenteil der Fall, da gerade schwächere Lernende die meisten Niederlagen einstecken müssen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es daher, den durch Misserfolge entmutigten Lernenden zu Erfolgserlebnissen zu führen. Strafe oder Tadel in solchen Situationen führen hingegen oft zu keinerlei Verbesserung.

Riemer (2016, 268) erwähnt in diesem Zusammenhang die lernerseitige Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Demnach kann die Lernmotivation durch Erfolgserlebnisse verstärkt werden, genauso können aber auch Misserfolgserlebnisse sie schwächen. Dieses Phänomen ist vor allem in jenen Situationen zutreffend, in denen die Lernenden die Ursachen für ihr entweder erfolgreiches oder weniger erfolgreiches Lernen auf sich selbst zurückführen. In diesem Prozess spielen außerdem Selbstwahrnehmung,

Selbstvertrauen und generalisierte Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Person eine beachtliche Rolle (vgl. Williams 2001).

Erfolg und Lob sowie Versagen und Tadel beeinflussen bei wiederholtem Auftreten neben dem Selbstgefühl des Kindes gleichzeitig auch das Anspruchsniveau. Demnach zeigen Schülerinnen und Schüler mit Erfolgs- oder Versagenserlebnissen entsprechend typische Anspruchsniveaus. Die stärkeren, erfolgreichen Lernenden zeichnen sich durch realistische Zielsetzungen und Ansprüche an sich selbst aus. Bei den schwächeren, erfolglosen Lernenden lassen sich zwei Verhaltensweisen festhalten. Entweder die Schülerinnen und Schüler besitzen dermaßen wenig Selbstvertrauen, sodass sie ihre Ansprüche an sich selbst sehr tief setzen und nichts von ihnen selbst erwarten, oder sie kompensieren ihre Misserfolge durch unrealistische Zielsetzungen, die für sie völlig unerreichbar sind. Natürlich dürfen das Selbstgefühl und Anspruchsniveau eines Lernenden nicht ausschließlich auf Lob und Erfolg gegründet sein, sondern ein Kind muss auch lernen, sein eigenes Versagen zu bewältigen. Jedenfalls ist es in pädagogischer Hinsicht wichtig, dass ein Misserfolg nicht am Ende eines intentionalen Vollzuges steht und zumindest durch ein minimales Gelingen aufgehoben wird (vgl. Schiefele 1963, 124f).

Zur Problematik von Strafen ist abschließend anzumerken, dass in jedem Fall eine adäquate Förderung dem Verteilen von Strafmaßnahmen, die motivationshemmend wirken können, vorzuziehen ist.

Teil B

Empirische Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“

1 Testinstrument

Da für die Befragung eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern angedacht war, galt es zunächst ein passendes Testinstrument zu wählen. Dabei sollte die Erhebung nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen, da sie in den regulären Italienischunterrichtseinheiten durchgeführt wurde. Die Wahrung der Anonymität hatte außerdem oberster Priorität und sollte eine möglichst wahrheitsgetreue Beantwortung der Fragen gewährleisten. Daher entschied ich mich, und nicht zuletzt auch aus Kosten- und weiteren Effizienzgründen, schlussendlich für den Fragebogen als Testinstrument.

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte nach intensivem Studium der einschlägigen Fachliteratur. In seiner endgültigen Form besteht der Fragebogen aus 55 Fragen auf zwei Seiten, vorausgegangen von persönlichen Angaben der Schülerinnen und Schüler und gefolgt von Angaben zu individuellen Wünschen und Anmerkungen. Die Fragen sind in fünf verschiedene Themenblöcke unterteilt: Die erste Seite besteht aus sechs Fragen zum Gebiet „Allgemeine Einstellung“, zwölf Fragen zu „Meine Motivation – warum lerne ich“, gefolgt von neun Fragen zum Themenblock „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn...“. Die zweite Seite umfasst fünfzehn Angaben zum Thema „Diese Übungen und Arbeitsformen gefallen und motivieren mich“ sowie sechs Fragen zu „Diese Themen interessieren mich“. Bei Letzterem besteht zusätzlich die Möglichkeit der freien Angabe von Wunschthemen. Sieben Fragen zur „Selbsteinschätzung“, gefolgt von den bereits genannten individuellen Wunschangaben, schließen den Fragebogen ab. Da sich die Fragen vorrangig mit persönlichen Einstellungen, Motiven und Werthaltungen der Befragten beschäftigen, habe ich bei der Erstellung des Fragebogens auf die Variante der sogenannten *Meinungsfrage* (Kirchhoff 2000, 20) zurückgegriffen. Daraus ergaben sich folgenden fünf Antwortvorgaben, auch *Items* (Kirchhoff 2000, 21) genannt:

- 1) stimme völlig zu
- 2) stimme eher zu
- 3) stimme teilweise zu
- 4) stimme eher nicht zu
- 5) stimme gar nicht zu

Nach reiflicher Überlegung, ob vier (ohne der Möglichkeit „stimmt teilweise zu“) oder fünf Auswahlmöglichkeiten zielführender sind, entschied ich mich im Endeffekt für diese fünfstufige Skala, da sie mit ihren Abstufungen sowohl in Richtung Ablehnung und Zustimmung sowie einer neutralen Mitte ein breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten abdeckt. Zudem ist eine klare und verständliche Formulierung der Fragestellung sehr wichtig.

Die 55 Fragen zu den einzelnen Themenblöcken lauten wie folgt:

Allgemeine Einstellung

- 1) Grundlegend habe ich Interesse daran, eine neue Sprache zu lernen.
- 2) Es macht mir Spaß, eine Fremdsprache zu sprechen.
- 3) Am liebsten würde ich gar keine Fremdsprache lernen.
- 4) Ich bin an Italien, der italienischen Kultur und den Bewohnern Italiens interessiert.
- 5) Ich beteilige mich am Unterricht, weil er mir Spaß macht.
- 6) Oft habe ich keine Lust auf den Italienischunterricht.

Meine Motivation – warum ich lerne

- 7) Italienisch ist eine schöne Sprache.
- 8) Italienisch ist leicht zu lernen.
- 9) Italien als Nachbarland ist leicht erreichbar.
- 10) Neues zu lernen macht mir Spaß.
- 11) Ich möchte, dass meine Eltern mit mir zufrieden sind.
- 12) Ich will, dass mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist.
- 13) Ich will keine Probleme mit meinem/r Lehrer/in.
- 14) Es ist mir wichtig, dass mich meine Mitschüler/innen für eine/n gute/n Schüler/in halten.
- 15) Ich möchte besser als meine Mitschüler/innen sein.
- 16) Ich lerne, damit ich keine schlechten Noten bekomme.
- 17) Ich lerne, damit ich nicht zur Nachhilfe muss.
- 18) Italienisch kann im späteren Berufsleben nützlich sein und meine Möglichkeiten erhöhen.

Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ...

- 19) ... der/die Lehrer/in sympathisch ist.
- 20) ... die Atmosphäre im Unterricht entspannt ist.
- 21) ... der Unterricht abwechslungsreich ist.

- 22) ... ich einen Lernfortschritt erkennen kann.
- 23) ... ich das Gelernte anwenden kann.
- 24) ... die ganze Zeit etwas zu tun ist.
- 25) ... wir uns im Unterricht bewegen.
- 26) ... ich als einzige/r die richtige Lösung weiß.
- 27) ... mich der/die Lehrer/in für eine/n der besten Schüler/innen hält.

Diese Übungen und Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich

- 28) Hörverständnisübungen
- 29) Lesetexte
- 30) Lautes Lesen
- 31) Fragen schriftlich beantworten
- 32) Fragen mündlich beantworten
- 33) Texte verfassen
- 34) Mündliche Dialoge
- 35) Kurze Präsentationen
- 36) Grammatik
- 37) Vokabel
- 38) Lieder
- 39) Rollenspiele
- 40) Einzelarbeit
- 41) Partnerübung
- 42) Gruppenarbeit

Diese Themen interessieren mich

- 43) Landeskunde
- 44) Aktuelles
- 45) Sport
- 46) Musik
- 47) Literatur
- 48) Arbeitswelt (z.B. Bewerbung, CV)

Selbsteinschätzung

- 49) Ich bin im Italienischunterricht gut.
- 50) Prinzipiell fällt mir Sprachen lernen leicht.
- 51) Im Unterricht bin ich überfordert.
- 52) Im Unterricht bin ich unterfordert.
- 53) Ich arbeite immer fleißig mit.
- 54) Mündliche Leistungsüberprüfungen fallen mir leicht.
- 55) Bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen habe ich gute Ergebnisse.

Neben den im Fokus stehenden inhaltlichen Überlegungen, war aber auch der optische Aspekt nicht aus den Augen zu verlieren. Um eine ansprechende Optik zu gewährleisten, und dadurch das Erfassen der vielen Fragen auf einer Seite zu erleichtern, beschloss ich, die einzelnen Themenblöcke farblich unterschiedlich hervorzuheben (siehe Anhang). Außerdem „zeigt die optische Gestalt dem Befragten, ob er uns Mühen wert ist, wir ihn also als Subjekt ernstnehmen und nicht nur als Objekt einer Untersuchung betrachten“ (Kirchhoff 2000, 25).

2 Beschreibung der Stichprobe

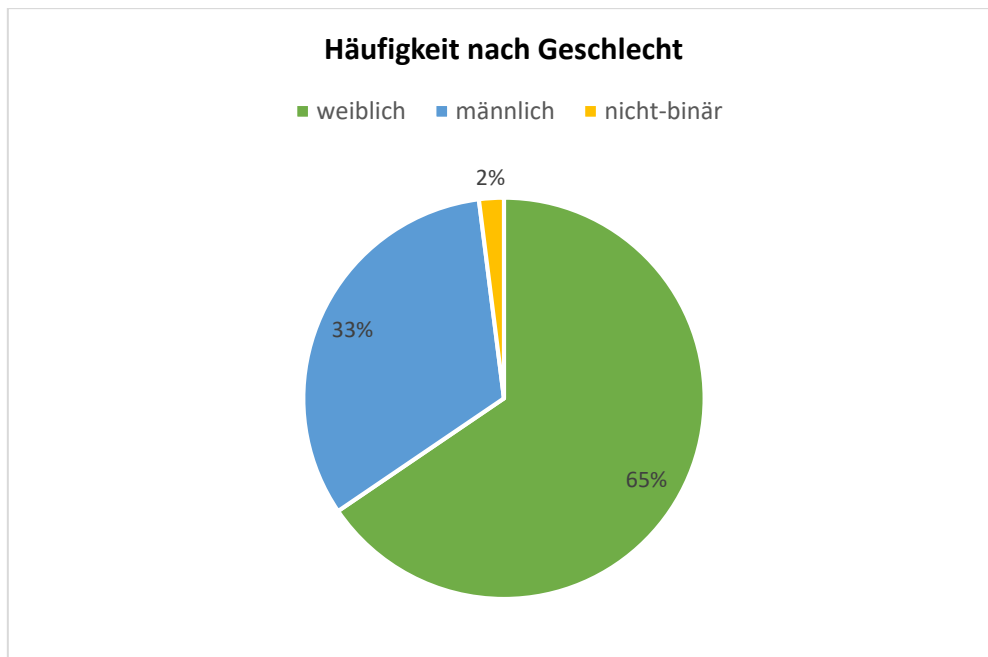
Die Befragung fand mithilfe eines anonymen, 2-seitigen Fragebogens an zwei unterschiedlichen Schulen statt:

- 1) HLA für wirtschaftliche Berufe und Tourismus in Wien
- 2) AHS in Kärnten

Aus Datenschutzgründen werden keine weiteren Angaben zu den Schulen gemacht. Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass es sich bei der deutlich kleineren Gruppe der AHS um eine Kontrollgruppe handelt.

Insgesamt wurden 200 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 19 Jahren untersucht. Es handelt sich dabei um Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 2. bis 9. Schulstufe. Diese teilen sich wie folgt auf:

Häufigkeit nach Schulen		
HLA	163	81,5 %
AHS	37	18,5 %
Gesamt	200	100%



In absoluten Zahlen bedeutet das für die Häufigkeit nach Geschlecht:

- 131 „weiblich“
- 65 „männlich“
- 4 „nicht-binär“

3 Ablauf und Datenerhebung

Die Planung und der Entwurf der Erstfassung des Fragebogens entstand Anfang Dezember 2017. In Absprache mit Herrn Prof. Dr. Robert Tanzmeister wurde die endgültige Version nach erfolgter Überarbeitung und Ergänzung ebenfalls noch im Dezember vorgenommen. Die ersten Erhebungen fanden in der HLA für wirtschaftliche Berufe und Tourismus in der letzten Woche vor den Weihnachtsferien statt. Vorab stand ich mit den betroffenen Lehrpersonen, deren Klassen sich zur Teilnahme bereit erklärt haben, per Mail in Kontakt, ebenso ließ ich ihnen den Fragebogen bereits auf diesem Wege zukommen. Bei der eigentlichen Befragung ging ich unter anderem persönlich mit in die Klassen, stellte mich und mein Vorhaben vor und konnte die ausgefüllten Bögen direkt im Anschluss wieder mitnehmen. Alle angetroffenen Schülerinnen erklärten sich dazu bereit, an der Untersuchung teilzunehmen und einmal mehr wurde die Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität hervorgehoben. Die Durchführung der Erhebung beanspruchte im Schnitt 15 Minuten.

Für den restlichen Teil der Fragebögen erklärten sich die Lehrpersonen dazu bereit, diese im Zuge der letzten Schulwoche im Dezember und den ersten Schulwochen nach den Weihnachtsferien im Jänner 2018 zu verteilen. Die Fragebögen der AHS in Kärnten hingegen wurden von mir an die teilnehmende Lehrperson, die sie mir wiederum auf gleichem Wege und ausgefüllt zukommen ließ, via E-Mail geschickt. Die Befragung an der AHS in Kärnten fand Ende Jänner 2018 statt.

Die Eingabe und Auswertung der Daten erfolgte etappenweise zwischen Jänner und März 2018 und mithilfe des Windows-Programms Excel. Um bei der Auswertung und Analyse der Ergebnisse möglichst aussagekräftige und realistische Schlüsse ziehen zu können und besser auf Auffälligkeiten im Motivationsverhalten hinsichtlich der Schulform, des Lernjahres, des Alters und des Geschlechts der Befragten eingehen zu können, wurde folgende Gruppeneinteilung vorgenommen:

- Gesamt (alle Befragten der HLA und AHS)

- Alle Befragten der HLA

- Alle Befragten der AHS

- Alle Befragten „weiblich“

- Alle Befragten „männlich“

- Alle Befragten „nicht-binär“

- HLA, 1. Lernjahr, weiblich

- HLA, 1. Lernjahr, männlich

- HLA, 2. Lernjahr, weiblich

- HLA, 2. Lernjahr, männlich

- HLA, 2. Lernjahr, nicht-binär

- HLA, 3. Lernjahr, weiblich

- HLA, 3. Lernjahr, männlich

- HLA, 3. Lernjahr, nicht-binär

- HLA, 4. Lernjahr, weiblich

- HLA, 4. Lernjahr, männlich

- HLA, 4. Lernjahr, nicht-binär

- HLA, 5. Lernjahr, weiblich

- HLA, 5. Lernjahr, männlich

- HLA, 5. Lernjahr, nicht-binär

- AHS, 2. Lernjahr (2. Schulstufe), weiblich
- AHS, 2. Lernjahr (2. Schulstufe), männlich
- AHS, 5. Lernjahr (7. Schulstufe), weiblich
- AHS, 5. Lernjahr (7. Schulstufe), männlich
- AHS, 6. Lernjahr (6. Schulstufe), weiblich

4 Auswertung der Ergebnisse

Bevor ich nun zur Analyse der Ergebnisse in den einzelnen Themenklassen als auch im Gesamtvergleich komme, noch ein Hinweis zum Umgang mit fehlenden Angaben, sogenannten *missing values* (Kirchhoff 2000, 47): Es wird bei der Auswertung davon abgesehen, diese als solche auszuweisen, da die Marke von 2 % in keinem der Fälle überschritten wurde. Bei auffälligeren Werten hätte es jedoch sehr wohl auf Unverständnis bei der Fragenformulierung hindeuten können und ein Ausweisen nötig gemacht. Da dies allerdings nicht der Fall ist, wurde nicht zuletzt zugunsten der Übersichtlichkeit darauf verzichtet. Außerdem würde ein Anführen der minimalen Werte der fehlenden Angaben zur Senkung der Prozentzahlen der eigentlich interessanten Antworten führen.

4.1 Allgemeine Einstellung

Die erste Kategorie des Fragebogens „Allgemeine Einstellung“ besteht aus sechs Fragen, die das prinzipielle Interesse oder die prinzipielle Abneigung gegenüber einer zweiten lebenden Fremdsprache feststellen sollte.

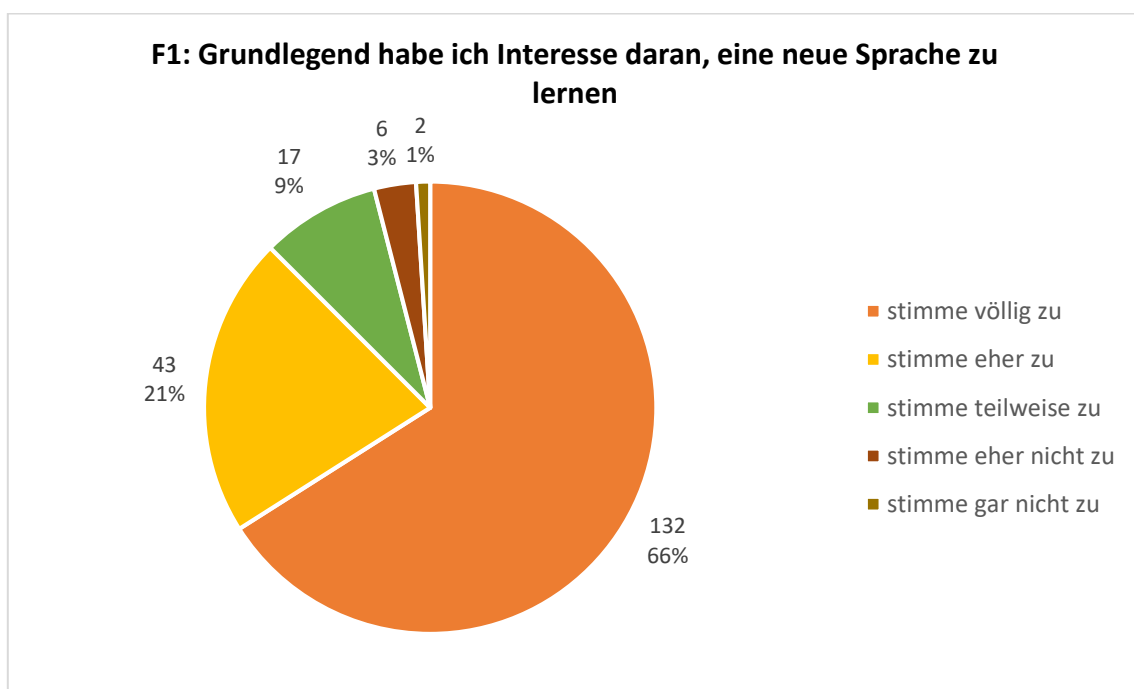
Auf die Frage nach grundlegendem Interesse, eine neue Sprache zu lernen, haben im Gesamtvergleich 66% mit „stimme völlig zu“, 21% mit „stimme eher zu“, 9% mit „stimme teilweise zu“ und 3% mit „stimme eher nicht zu“ geantwortet. Lediglich 1%, in absoluten Zahlen sind das zwei Befragte, haben sich bei dieser Frage für „stimme gar nicht zu“ entschieden.

Auffällig ist bei der ersten Frage der Unterschied zwischen Mädchen und Burschen. Von den Mädchen sind 71% „völlig“ daran interessiert, eine neue Sprache zu lernen, bei den Burschen sind es hingegen nur 55%. Ebenso kommen die zwei „gar nicht“ interessierten Befragten aus der Gruppe der Burschen. „Eher kein“ Interesse

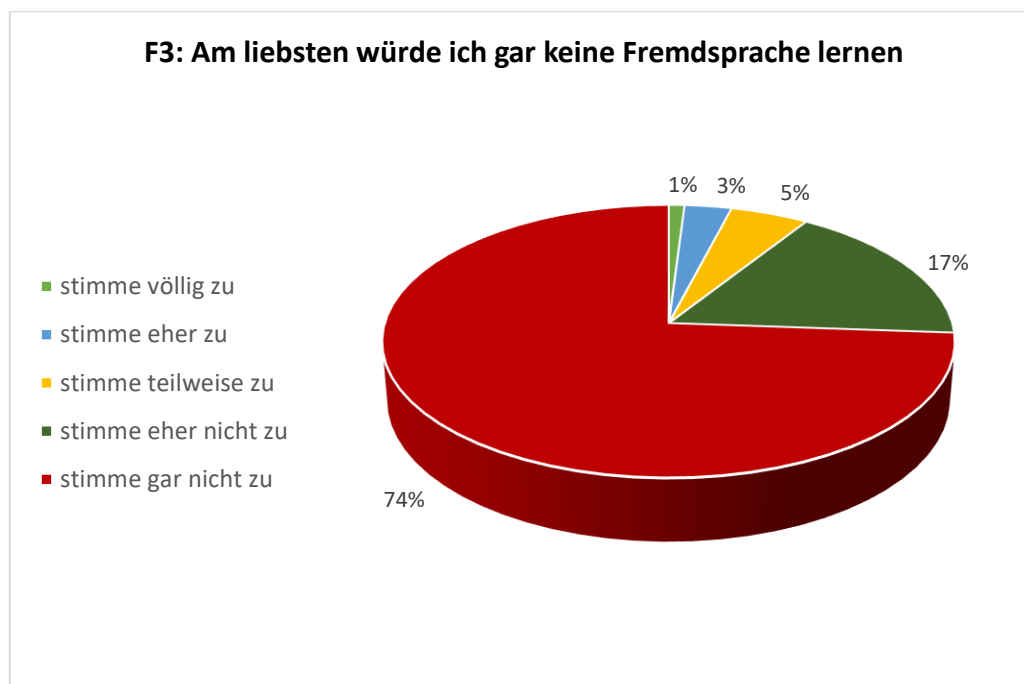
haben jedoch sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen jeweils 3% zum Ausdruck gebracht. Auf die prozentuale Auflistung der nicht-binären Befragten wird bewusst verzichtet, da es sich mit 4 Personen um eine derart kleine Gruppe handelt, dass allein eine Stimme mit 25% angeführt werden würde. Die niedrige Anzahl beeinflusst somit massiv die Prozentwerte und ist daher im Vergleich nicht zielführend. In absoluten Zahlen haben drei nicht-binäre Personen „völlig“ und eine Person „eher“ zugestimmt und damit ihr grundlegendes Interesse an einer zweiten lebenden Fremdsprache ausgedrückt.

Der Unterschied mit Blick auf die Schultypen beläuft sich beim Vergleich „stimme völlig“ und „stimme eher“ zu auf 8%. In der HLA haben 86% „völlig“ oder „eher“ zugestimmt, dass sie grundlegend daran interessiert sind, eine neue Sprache zu lernen. In der AHS waren es sogar 94%. Allerdings sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass es sich bei der AHS um eine deutlich kleinere Kontrollgruppe handelt und einzelne Stimmen größeren Einfluss auf das prozentuale Ergebnis haben.

Umgekehrt erfragt die dritte Aussage „Am liebsten würde ich gar keine Fremdsprache lernen“ genau Gegenteiliges. Frage 3 fungierte dabei als Kontrollfrage für Frage 1. Es lässt sich somit vermuten, dass die Zahlen von Frage 1 und der Antwort „stimme völlig zu“ und jene der Frage 3 und der Antwortmöglichkeit „stimme gar nicht zu“ ein ähnliches Bild ergeben.

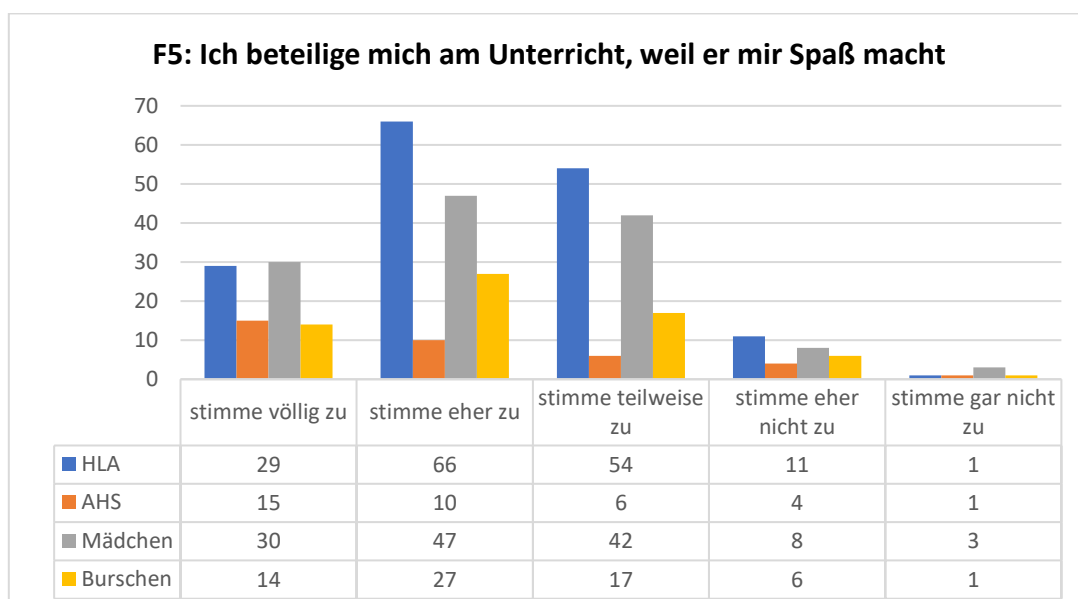
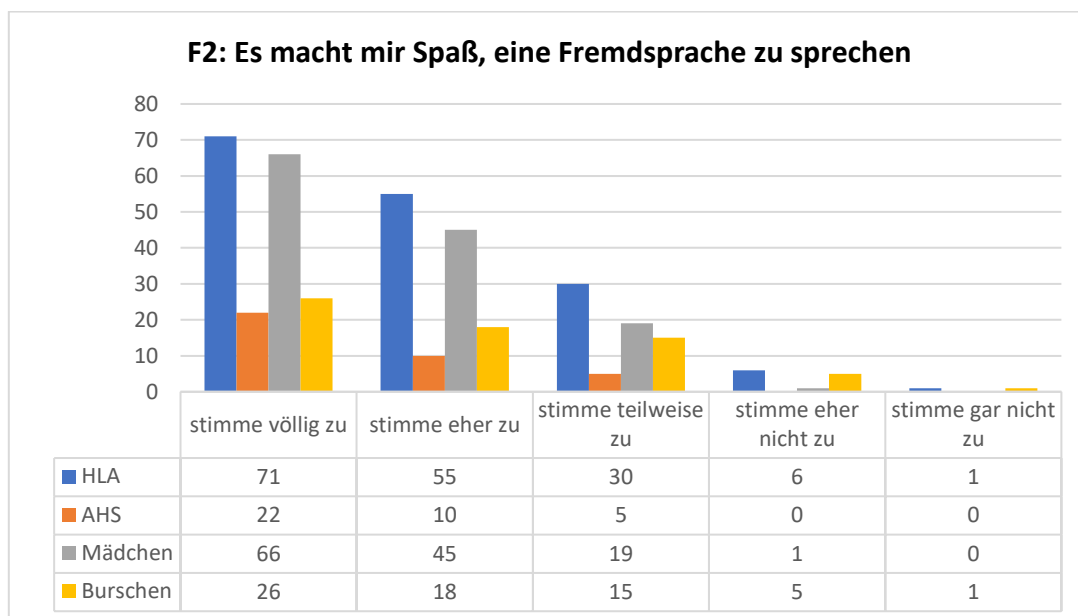


In der Tat bestätigt sich die Annahme, dass ein Großteil der Befragten, nämlich 74%, „gar nicht“ der Meinung sind, dass er am liebsten keine Fremdsprache lernen würde. Dabei übersteigt diese Meinung sogar mit 8% den Wert der grundlegend sehr an einer Fremdsprache Interessierten. Die Kontrollfrage in ihrer negativen Formulierung zeigt aber nicht nur im Gesamtvergleich ein eindeutiges Ergebnis, sondern auch im Schultypen- sowie Geschlechtervergleich übersteigt „stimme gar nicht zu“ die bei Frage 1 vorherrschenden Antwortmöglichkeit „stimme völlig zu“ durchgehend. Bei der HLA handelt es sich um einen Unterschied von 7%, bei der AHS 14%, bei den weiblichen Teilnehmerinnen 9% und der Unterschied bei den männlichen Teilnehmern beträgt 8%.



Interessant ist im ersten Themenblock der allgemeinen Einstellung vor allem die Betrachtung und der Vergleich der Frage 2 „Es macht mir Spaß, eine Fremdsprache zu sprechen“ und der Frage 5 „Ich beteilige mich am Unterricht, weil er Spaß macht“. Wünschenswert wäre an dieser Stelle ein mindestens gleichwertiges Ergebnis. Das würde bedeuten, dass die von Grund auf bestehende Motivation im Fremdsprachenunterricht bestätigt und gefördert wird. Noch besser wäre natürlich eine höhere Zustimmung der Frage 5. Somit würde der Unterricht dazu beitragen, dass die bereits gegebene Motivation und der Spaßfaktor im Zuge des Fremdsprachenunterrichts weiter gestärkt wird und ansteigt.

Ein Blick auf die Ergebnisse dieser zwei Fragen folgen jedoch nicht dem erhofften Schema. Die völligen Zustimmungen nehmen bei Frage 5 durchgehend ab. Dies verdeutlichen die Tabellen unterhalb. Bei der HLA etwa stimmten noch 71 von 163 Befragten „völlig“ zu, dass sie Spaß beim Sprechen einer Fremdsprache haben. Allerdings machen nur 29 im tatsächlichen Unterricht mit, weil dieser Spaß macht. Das bedeutet prozentual einen Abfall von 44% auf 18%. Bei der AHS bedeutet das einen Abfall von 59% auf 42%. Bei den Mädchen sinkt der Wert von 50% auf 23% und bei den Burschen von 40% auf 22%. Die verlorenen Stimmen der „völligen“ Zustimmung finden sich vorrangig in den Kategorien „stimme eher zu“ und „stimme teilweise zu“ wieder.



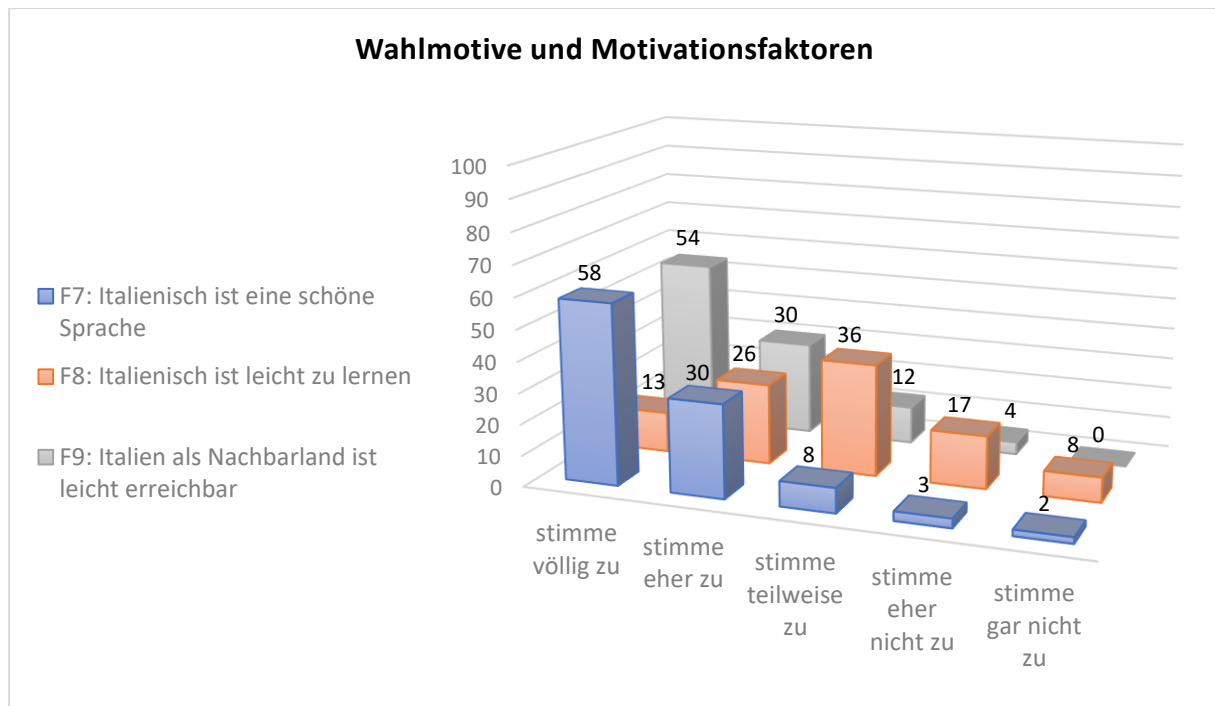
Interesse an Italien, der italienischen Kultur und den Bewohnern Italiens ist seitens der Schülerinnen und Schüler durchaus gegeben. 67% stimmen dem „völlig“ oder „eher“ zu. Am ausgeprägtesten ist in diesem Fall in den unterschiedlichen Einzelgruppen durchwegs die Option „stimme eher zu“. Nur in der Gruppe der AHS liegt die Antwort „stimme völlig zu“ auf Platz eins. Geschlechterspezifisch lassen sich keine nennenswerten Unterschiede erkennen.

Ein ziemlich einheitliches Ergebnis bringt auch die letzte Frage des ersten Themenblocks mit sich, die sich auf den tatsächlichen Italienischunterricht bezieht. Der Aussage „Oft habe ich keine Lust auf den Italienischunterricht“ stimmen im Gesamtvergleich 37% „eher nicht“ zu, gefolgt von 29%, die dem „teilweise“ zustimmen. Sowohl bei den Mädchen und Burschen als auch in der HLA und AHS ist die Antwortmöglichkeit „stimme eher nicht zu“ mit einer minimalen Schwankung zwischen 35-38% am stärksten vertreten. Insgesamt stimmen 8% der Beteiligten der Aussage „völlig“ zu und haben somit oft keine Lust auf den Italienischunterricht.

4.2 Meine Motivation – warum ich lerne

Der zweite Fragenblock mit dem Titel „Meine Motivation – warum ich lerne“ umfasst zwölf Items. Dabei wurde den unterschiedlichen Motiven, wie etwa dem Eltern-, Lehrer- oder Nützlichkeitsmotiv nachgegangen.

Die ersten drei Fragen (Nummer 7, 8, 9) beziehen sich auf die Beweggründe für die Wahl von Italienisch als zweite lebende Fremdsprache und prinzipielle Motive für das Erlernen von Italienisch als Fremdsprache. Dabei werden zwei gängige Meinungen, auf die man unter anderem als Studentin der Romanistik immer wieder stößt, abgefragt: „Italienisch ist eine schöne Sprache“ und „Italienisch ist leicht zu lernen“. Die dritte Frage dazu bezieht sich auf die leichte Erreichbarkeit aufgrund der Tatsache, dass es sich bei Italien um ein Nachbarland handelt.



Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass Frage 7 und 9 durchaus für die Wahl und das Erlernen von Italienisch eine Rolle spielen und Motivationsanreize darstellen. 58% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer stimmen „Italienisch ist eine schöne Sprache“ „völlig“ zu. Bei der Frage 9 beträgt diese Zahl 54%. Fasst man die Meinungen zu „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ zusammen, werden jedenfalls bei allen beiden Fragestellungen Werte zwischen 80-90% erreicht. Ebenso die restlichen Antwortmöglichkeiten zeigen ein sehr ähnliches, schwach ausgeprägtes Bild. Besonders interessant sind jene zwei Stimmen, die „gar nicht“ zustimmen, dass Italienisch eine schöne Sprache ist. Diese Stimmen kommen von zwei Burschen der HLA. Da Italienisch an der betroffenen Schule keine verpflichtende zweite lebende Fremdsprache ist und immer auch zumindest eine andere Fremdsprache zur Auswahl steht, könnte man vermuten, dass es sich in diesem Fall um die Wahl des für die Schüler „kleineren Übels“ handelt. Unterstützt wird diese Schlussfolgerung von den zwei Stimmen, die bei Frage 1 gar kein Interesse am Erlernen einer Fremdsprache geäußert haben. Das Desinteresse an Fremdsprachen im Allgemeinen und insbesondere am Italienischen decken sich hier. Außerdem sind sich die Ergebnisse in allen Einzelkategorien sehr ähnlich und es sind lediglich minimale Schwankungen zu erkennen. Das Ranking der fünf Antwortoptionen bleibt dabei jedoch immer das gleiche.

Die Annahme, dass Italienisch als leicht zu lernen empfunden wird und dadurch Wahlmotiv wird oder durch sein leichtes Erlernen zur Motivationssteigerung beiträgt,

wird von den befragten Schülerinnen und Schülern nicht bestätigt. Lediglich 13% würden dem „völlig“ zustimmen. Die größte Gruppe, nämlich 36%, hat sich für eine „teilweise“ Zustimmung entschieden. Betrachtet man jedoch die Einzelkategorien genauer, lässt sich eine Auffälligkeit feststellen: Die Gruppe der „völligen“ Zustimmungen in der AHS ist mit 19% überdurchschnittlich hoch, noch höher aber bei der Gruppe der Mädchen in der AHS. Bei ihnen haben sich 23% für „stimme völlig zu“ entschieden und sind damit der Meinung, dass Italienisch leicht zu erlernen ist. Begründen lässt sich diese Auffälligkeit mit der Tatsache, dass einige der Schülerinnen und Schüler der AHS in Kärnten bereits in der Volksschule oder sogar im Kindergarten ersten Kontakt mit Italienisch hatten. Bei der Einteilung in die Einzelkategorien konnte dies allerdings nicht weiter berücksichtigt werden, da es keine einheitlichen Angaben und Aufzeichnungen dazu gibt.

Die weiteren Items dieser Kategorie suchen Antworten auf die Fragen, wer oder was die Motivationsfaktoren sind, die die Lernenden dazu bewegen, in der Schule dem Unterricht gut folgen zu können und den gestellten Anforderungen zu entsprechen. Dabei werden die Faktoren Lehrperson, Eltern, Klassenkameraden (extrinsische Motivation) und die Lernenden selbst (intrinsische Motivation) berücksichtigt.

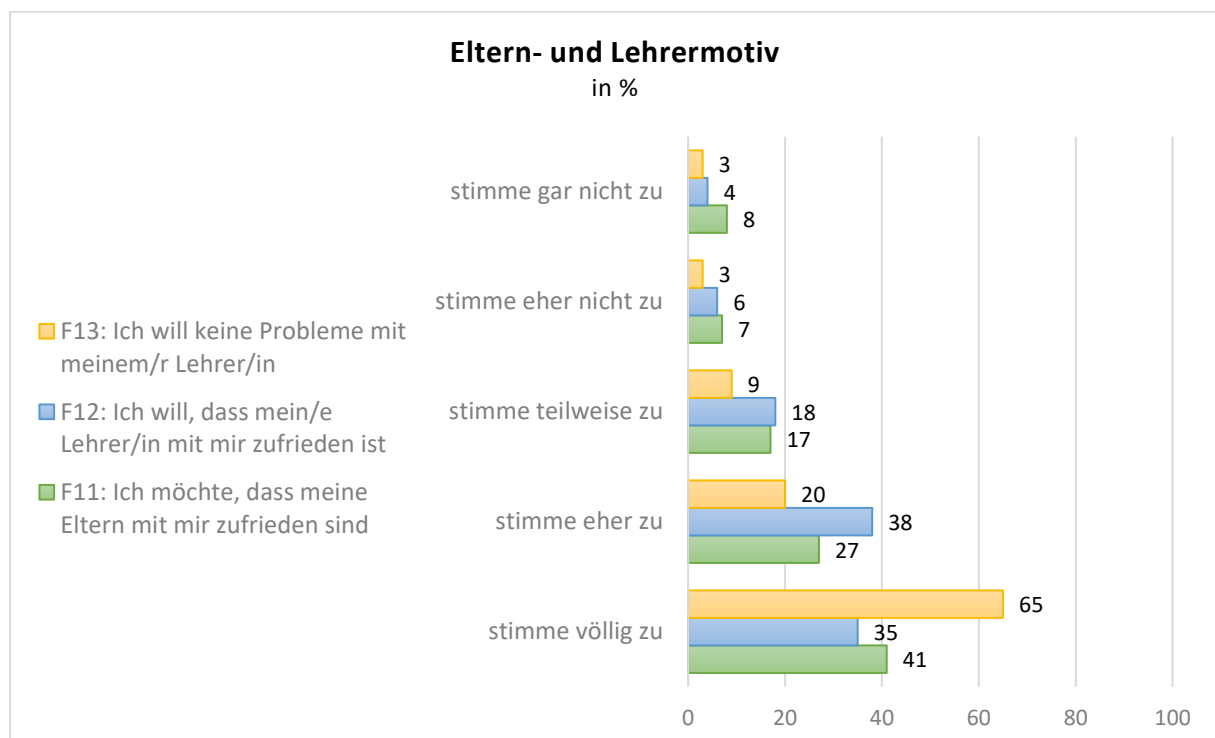
Der Gesamtvergleich zeigt, dass 68% der Befragten „völlig“ oder „eher“ zustimmen, dass sie sich der Zufriedenheit ihrer Eltern sicher sein möchten. Dies trifft ebenso bei 73% und der Frage 12 „Ich will, dass mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist“ zu. Insgesamt kann man hier dem Eltern- und Lehrermotiv ungefähr gleiche Bedeutung zuschreiben, da die Abweichungen zusammengefasst kaum mehr nennenswert sind. Mit 41% stimmen zwar 6% mehr der Frage 11 „völlig“ zu als dies mit 35% die Lernenden bei Frage 12 tun, jedoch sind es umgekehrt auch mehr Schülerinnen und Schüler, die dem wiederum „gar nicht“ zustimmen.

Auffallend mehr „völlige“ Zustimmungen können bei „Ich will keine Probleme mit meinem/r Lehrer/in“ verzeichnet werden. 65% haben sich für diese Antwortmöglichkeit entschieden. Es lässt sich somit festhalten, dass bei Negativformulierung im Zusammenspiel mit möglicher Probleme das Lehrermotiv deutlich ansteigt.

Besonderes Augenmerk gebührt bei diesen Fragestellungen den Einzelkategorien im Altersvergleich. Zu Veranschaulichung werden die Gruppe der Burschen der HLA und die Gruppe der Mädchen der AHS herangezogen. Während in der ersten Klasse der HLA noch 56% der Burschen „völlig“ der Fragen 11 „Ich will, dass meine Eltern mit mir zufrieden sind“ zustimmen, sind es in der fünften Klasse nur noch 33%. Im Alter von

14/15 Jahren ist das Elternmotiv somit eindeutig vorherrschender als mit fortschreitendem Alter, bis hin zum Erwachsenenalter. Ein noch stärkerer Abfall ist bei den Teilnehmerinnen der AHS zu finden. Die anfänglichen 64% in der 2. Schulstufe sinken in der 7. Schulstufe bis auf 18%. Ein sehr ähnliches Ergebnis kann bei Frage 12 beobachtet werden.

Bei Frage 13 lässt sich ebenfalls ein markanter Rückgang erkennen, aufgrund der höheren Ausgangszahlen bleiben aber auch die Ergebnisse der älteren Schüler höher als jene bei Frage 11 und 12. Bei der Gruppe der Burschen in der HLA wird ein Rückgang von der ersten Klasse mit 83% auf 44% in der fünften Klasse verzeichnet. Bei den Mädchen aus der 2. Schulstufe AHS reicht der Rückgang von stolzen 93% auf 45% in der 7. Schulstufe. Demnach unterstützen auch diese Ergebnisse die Annahme, dass das Lehrer- bzw. Elternmotiv mit steigendem Alter zurück geht. Der äußerst hohe Prozentsatz von 93% der Mädchen in der AHS lässt sich somit auf genau dieses Phänomen zurückführen, da die Befragten dieser Klasse mit zwischen 11 und 12 Jahren die jüngsten aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind.



Die Untersuchung hat gezeigt, dass das Geltungsmotiv gegenüber den eigenen Mitschülerinnen und Mitschülern mit 10% im Allgemeinen eher schwach ausgeprägt ist. 32% stimmen „teilweise“ zu, dass es ihnen wichtig ist, dass ihre Klassenkollegen sie für gut halten. Ganze 39% stimmen dem „eher nicht“ oder „gar nicht“ zu. Bei noch

weniger Lernenden ist der Geltungsdrang so stark, dass sie besser als ihre Klassenkollegen sein wollen. Lediglich 6% beantworten Frage 15 mit „stimme völlig zu“. 23% hingegen entscheiden sich für „stimme gar nicht zu“. Erwähnenswert im Vergleich der Einzelkategorien sind bei den Fragen 14 und 15 die jüngsten AHS-Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe.

44% der Burschen und Mädchen der 2. Schulstufe beantworten die Aussage „Es ist mir wichtig, dass mich meine Mitschüler/innen für eine/n gute/n Schüler/in halten“ mit „stimme völlig zu“. Das Motiv, von den Mitschülerinnen und Mitschülern Anerkennung zu erfahren, scheint den Ergebnissen der Untersuchung zufolge in diesem Fall überdurchschnittlich hoch zu sein. Dies gibt Grund zur Annahme, dass die betroffenen Lernenden bei Frage 15 „Ich möchte besser als meine Mitschüler/innen sein“ ähnlich gestimmt haben. Mit durchschnittlichen 6% wird diese Annahme allerdings nicht bestätigt. Zusammenfassend heißt das, dass ein grundlegendes Verlangen nach Anerkennung bei den jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchaus zu erkennen ist, es jedoch nicht darüber hinausgeht und der Fokus dabei nicht darauf liegt, besser als andere zu sein.

Zu einer ähnlichen Erkenntnis hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe der AHS führen die Ergebnisse der Frage 16 „Ich lerne, damit ich keine schlechten Noten bekomme“ und Frage 17 „Ich lerne damit ich nicht zur Nachhilfe muss“. In beiden Fällen haben überdurchschnittlich viele Lernende „stimme völlig zu“ gewählt. Prozentual gesehen sind das 89% bei Frage 16 und 39% bei Frage 17. Die Ergebnisse zeigen einmal mehr, dass Angst, in diesem Fall vor schlechten Noten und Nachhilfe, im engen Zusammenhang mit Motivation stehen können. Im Gesamtvergleich lässt sich jedoch erkennen, dass diese tendenziell nicht so stark ausgeprägt ist. Mit 78 von 199 Stimmen haben sich zwar immer noch 39% für die „völlige“ Zustimmung der Frage 16 entschieden, dennoch bleibt der Wert weit unter jenem der Burschen und Mädchen der 2. Schulstufe der AHS. Bei Frage 17 haben sich sogar die meisten Lernenden, nämlich 55, für die Option „stimme gar nicht zu“ entschieden.

	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	gesamt
F16	78	60	41	15	5	199
	39%	30%	21%	7,5%	2,5%	100%
F17	30	36	36	43	55	200
	15%	18%	18%	21,5%	27,5%	100%

Frage 10 „Neues zu lernen macht mir Spaß“ ist vor allem im Zusammenhang mit der ersten Frage nach dem Interesse am Erlernen einer neuen Sprache interessant. Die Ergebnisse von Frage 1 ließen vermuten, dass die Bereitschaft, eine neue Sprache zu lernen, ähnlich hoch wie der Spaßfaktor beim Erlernen von Neuem wäre. Die Zahlen decken sich hingegen nicht und sind bei Frage 10 deutlich weniger positiv ausgefallen. Einerseits spricht dieses Ergebnis für Italienisch bzw. eine Fremdsprache an sich, da hier die Motivation größer zu sein scheint als die Motivation „irgendetwas“ Neues zu lernen. Andererseits kann die bei Frage 10 schwächer ausgeprägte Tendenz der Zustimmung auch dahingehend interpretiert werden, dass die Frage zu allgemein gehalten war, um mehr Lernende dazu zu bewegen, sich für „stimme völlig zu“ zu entscheiden. Denn im Gegensatz zu Frage 10, bei der es konkret um Fremdsprachen geht, umfasst Frage 10 alles Neue. Die entsprechende Zurückhaltung ist daher verständlich.

	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	gesamt
F10	49	80	52	9	7	197
	25%	40%	26%	5%	4%	100%
F1	132	34	17	6	2	200
	66%	21,5%	8,5%	3%	1%	100%

Frage 18, die letzte Frage des zweiten Themenblocks, bezieht sich auf die Nützlichkeit von Italienisch im späteren Berufsleben und die Frage, ob die Lernenden der Meinung sind, dass sich ihre Möglichkeiten mit einer Fremdsprache erhöhen. Es wird demnach

konkret das Nützlichkeits- bzw. Berufsmotiv abgefragt, welche im vorangegangenen theoretischen Teil bereits besprochen wurden.

Insgesamt sind es mit 46,5% etwas weniger als die Hälfte, die auf die Frage „Italienisch kann im späteren Berufsleben nützlich sein und meine Möglichkeiten erhöhen“ mit der Option „stimme völlig zu“ geantwortet haben. 22,5% haben sich für „stimme eher zu“, 20,5% für „stimme teilweise zu“, 6% für „stimme eher nicht zu“ und nur weniger als 5% für „stimme gar nicht zu“ entschieden.

Auffälligkeiten zeigen sich vor allem im Schultypvergleich. Mit 65% haben in der AHS rund 20% mehr die erste Antwortmöglichkeit gewählt. Um diesen Unterschied interpretieren zu können, muss man sich erneut in Erinnerung rufen, dass es sich bei der AHS als Kontrollgruppe um eine Schule in Kärnten handelt. Die Gegebenheiten sind demnach nicht eins zu eins mit Wien vergleichbar und dem Italienischen kann in Kärnten durchaus ein anderer Stellenwert zugeschrieben werden. Betrachtet man die einzelnen Lernjahre in der HLA schwankt der Wert jener Schülerinnen und Schüler, die der Überzeugung sind, dass Italienisch im späteren Berufsleben nützlich sein kann. Es lässt sich keine einheitliche Entwicklungslinie über alle fünf Schulstufen erkennen. Nennenswert ist lediglich die Tatsache, dass mit 60% in der ersten Klasse die meisten Lernenden dieser Meinung sind. Ein Erklärungsansatz wäre die am kürzesten vergangene Entscheidung für Italienisch und gegen eine andere angebotene Fremdsprache. Demnach könnte das Berufs- bzw. Nützlichkeitsmotiv vor Eintritt in die erste Klasse durchaus bei der Wahl des Italienischen eine Rolle gespielt haben und noch entsprechend präsent sein.

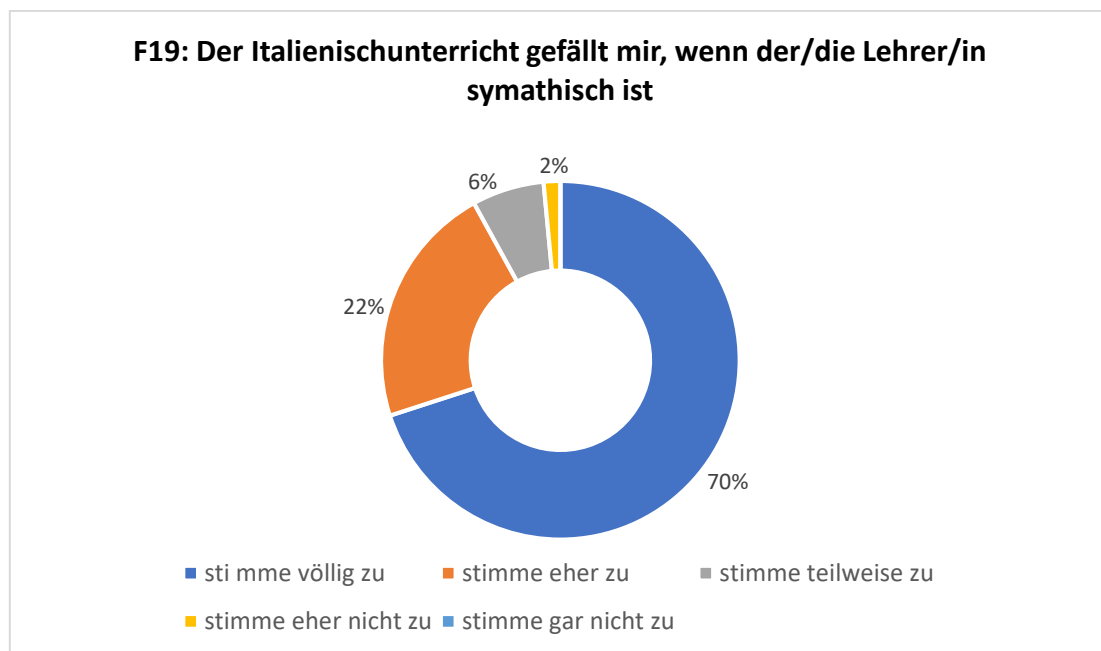
4.3 Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ...

Der dritte Themenblock sollte jene Faktoren und Bedingungen erfragen, die dafür verantwortlich sind, dass den Schülerinnen und Schülern der Italienischunterricht gefällt und sie motiviert werden. Dabei wurde die Rolle der Lehrperson, Aspekte der Unterrichtsgestaltung, der Praxisbezug und Erfolgserlebnisse untersucht.

Eindeutige Ergebnisse zeigt die Frage nach der Lehrperson und dem damit verbundenen Motivationseinfluss. 70% haben bei Frage 19 „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn der/die Lehrer/in sympathisch ist“ „stimme völlig zu“ und 22% „stimme eher zu“ angegeben. Das sind zusammen bereits 92%, die sich für eine der beiden ersten Antwortmöglichkeiten entschieden haben und somit kann die Annahme, die Lehrperson könne maßgebend am Gefallen oder Nicht-Gefallen des

Fremdsprachenunterrichts beteiligt sein, bestätigt werden. 6% sind in dieser Fragestellung geteilter Meinung, laut lediglich 2% trifft dies „eher nicht“ zu und kein einziger Lernender hat für die Option „stimme gar nicht zu“ gestimmt.

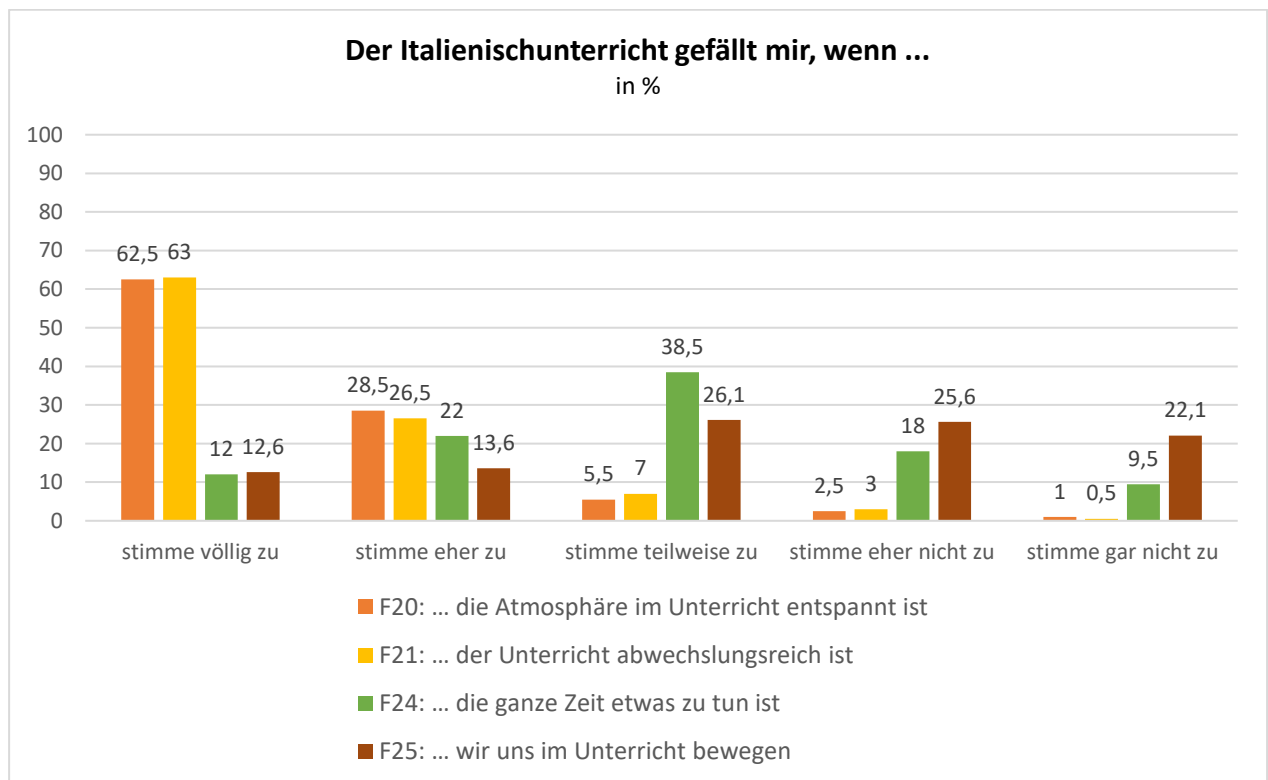
Die Rolle der Lehrkraft als Sympathieträger scheint über alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer übergreifend von gleich wichtiger Bedeutung sein, denn es können keine nennenswerten Abweichungen festgestellt werden, weder im Schultypenvergleich noch im Geschlechter- oder Altersvergleich.



Die Ergebnisse des Fragebogens ergeben in Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen, dass es für 62,5% sehr wichtig und für 28,5% wichtig ist, dass die Atmosphäre im Unterricht entspannt ist. Es wird demnach die in der einschlägigen Fachliteratur vertretene Meinung, die Unterrichtsatmosphäre als Einflussfaktor beim Erlernen einer Fremdsprache zu handhaben, durch das Empfinden der Schülerinnen und Schüler bestätigt. Ein sehr ähnliches Bild ergibt Frage 21: mit 63% und 26,5% sind es insgesamt 89,5%, denen der Unterricht gefällt, wenn er abwechslungsreich ist. Dadurch wird einmal mehr die Wichtigkeit von Methodenvielfalt hervorgehoben.

Die Fragen 24 und 25 ergeben im Vergleich mit den beiden vorangegangenen ein sehr abweichendes Ergebnis. Lediglich 12% bzw. 12,6% haben angegeben, dass ihnen der Italienischunterricht sehr gefällt, wenn die ganze Zeit etwas zu tun ist und im Unterricht Bewegung stattfindet. 9,5% bzw. 22,1% stimmen dem „gar nicht“ zu. Die meisten Lernenden haben sich bei beiden Fragen für den Mittelweg entschieden.

Im Vergleich der Einzelkategorien sind Abweichungen im Geschlechtervergleich zu erwähnen. Während es bei den Mädchen mehr als bei den Burschen bevorzugt, wenn die ganze Zeit etwas zu tun ist, ist den Burschen die Bewegung im Unterricht ein größeres Anliegen. So haben sich bei Frage 24 14,5% der Mädchen und nur 8% der Burschen für die „völlige“ Zustimmung entschieden. Bei Frage 25 sind es hingegen nur 8% der Mädchen und dafür 20% der Burschen. Anzumerken ist jedoch auch, dass Mädchen und Burschen deshalb nicht zwingend völlig konträrer Meinung sein müssen, denn die Ergebnisse der Option „stimme gar nicht zu“ sind bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl bei Frage 24 als auch 25 fast ident. Demnach liegen die Unterschiede dieser beiden Fragen in den Abschwächungen der mittleren Antwortmöglichkeiten.



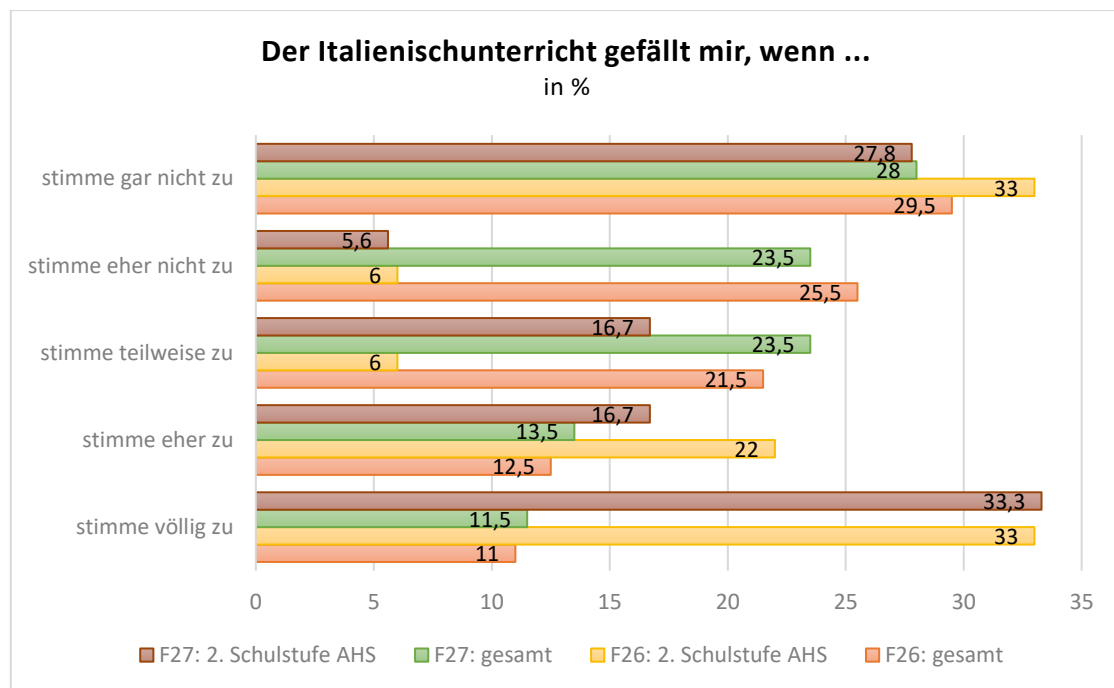
Ein über alle Einzelkategorien einheitliches Bild ergibt sich bei den Fragen 22 „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ich einen Lernfortschritt erkennen kann“ und 23 „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ich das Gelernte anwenden kann“. Hier wurden einerseits Erfolgserlebnisse abgefragt und andererseits die Praxisrelevanz des Gelernten überprüft. In beiden Fällen sind die meisten Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass die Aussagen durchaus sehr zutreffend bzw. zutreffend sind. Das macht in Zahlen einen Prozentsatz von 86% bei Frage 22 und 83% bei Frage 23. Für

den Italienischunterricht in weiterer Folge bedeutet dies, bei der Unterrichtsplanung die Praxisrelevanz und Handlungsorientierung zu berücksichtigen sowie durch das gewählte Unterrichtsangebot persönliche Lernfortschritte für die Lernenden ersichtlich zu machen.

Die letzten beiden Fragen des dritten Themengebiets, Nummer 26 und 27, betreffen den Status des jeweiligen Lernenden innerhalb der Klassengemeinschaft. Sie beziehen sich ähnlich wie Frage 14 und 15 auf das Geltungsmotiv, dennoch richten sie sich im Gegensatz zu diesen an die explizite Unterrichtssituation im Italienischunterricht.

Die Untersuchung ergibt bei diesen Fragestellungen ein eher schwach ausgeprägtes Ergebnis. 11% der Befragten haben bei Frage 26 mit „stimme völlig zu“ geantwortet, bei Frage 27 sind es 11,5%. Danach steigen die Ergebnisse mit den Abstufungen der Antwortoptionen stetig an und schlussendlich haben sich 29,5% bei Frage 26 „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ich als einzige/r die richtige Lösung weiß“ und 28% bei Frage 27 „Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn mich der/die Lehrer/in für eine/n der besten Schüler/innen hält“ für „stimme gar nicht zu“ entschieden.

Der Vergleich der Geschlechter führt in diesen Fällen zu keinerlei Erkenntnis. Lediglich im Altersvergleich stechen einmal mehr die jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer hervor. Bei ihnen sind mit 33% und 33,3% die Motive, als einzige/r die richtige Lösung zu wissen und von der Lehrperson als bester Lernender gehalten zu werden, überdurchschnittlich stark vertreten. Allerdings sind diese Auffälligkeiten nur in die Richtung der Zustimmung zu erkennen, bei der Option „stimme gar nicht zu“ liegen die Ergebnisse der Mädchen und Burschen der 2. Klasse AHS deutlich näher an den Durchschnittswerten. Das bedeutet für die Gruppe der jüngsten Schülerinnen und Schüler, dass sich ein Großteil bei der Beantwortung dieser beider Fragen für eine der extremen Antwortmöglichkeiten entschieden hat und sich entsprechend weniger Stimmen im Mittelfeld aufgeteilt haben. Zur grafischen Darstellung der Abweichungen dient ein Diagramm:



4.4 Diese Übungen und Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich

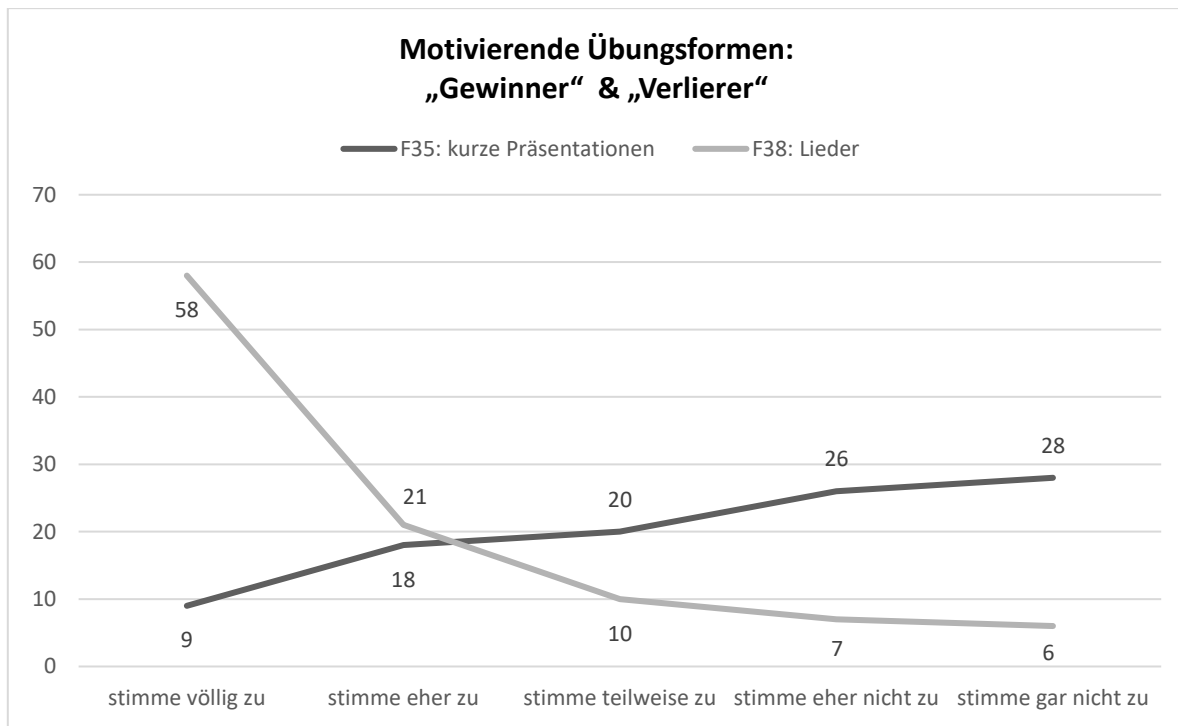
Im vierten Abschnitt der Untersuchung wurden 15 verschiedene Lernmethoden und Arbeitsformen aufgelistet und die Schülerinnen und Schüler sollten nach dem gewohnten Schema angeben, inwieweit ihnen diese gefallen und sie diese motivieren.

Die beliebteste Arbeitsform ist mit 48% „völliger“ Zustimmung die Partnerübung, gefolgt von der Gruppenarbeit mit 42%. Das Rollenspiel erreicht 33% und als bevorzugte Arbeitsform haben sich lediglich 16% für Einzelarbeit ausgesprochen. Allerdings bedeutet das nicht automatisch eine grundlegende Abneigung Einzelarbeit gegenüber. Bei der Frage nach Einzelarbeit haben sich die meisten Lernenden, nämlich 28%, für den Mittelweg entschieden. Daraus kann geschlossen werden, dass Einzelarbeit durchaus seinen Platz zu geeignetem Zeitpunkt hat, selbst wenn der Prozentsatz von 16% im ersten Moment augenscheinlich gering wirkt. Der Geschlechtervergleich zeigt, dass 19% der Teilnehmerinnen Einzelarbeit sehr zusagt, hingegen lassen sich nur 8% der männlichen Teilnehmer durch Einzelarbeit „völlig“ motivieren. Bei den Burschen sind es sogar 17%, die sich ausdrücklich gegen Einzelarbeit aussprechen. Bei den Mädchen liegt diese Zahl bei 12%. Hinsichtlich der restlichen Arbeitsformen lassen sich keinerlei maßgebende Unterscheidungen in den Einzelkategorien feststellen. So kann etwa die Überlegung, Rollenspiele könnten mit steigendem Alter an Motivationscharakter verlieren und für jüngerer Lernende attraktiver sein, nicht eindeutig bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigen zwar, dass

Rollenspiele in der Gruppe der Mädchen der HLA in der fünften Klasse mit 19% am schlechtesten abschneiden, dennoch lässt sich keine durchgehend absteigende Motivationskurve erkennen. Demnach kann die vorangegangene Hypothese nicht gestützt werden, denn in der ersten und zweiten Klasse liegt der Wert zwischen 27-29% und steigt dann, vor dem Abfall auf 19% in der letzten Schulstufe, in der dritten und vierten Klasse auf überdurchschnittlich hohe 35-36% an.

Der absolute „Gewinner“ des vierten Teilbereichs sind im Gesamtvergleich Lieder. 58% aller Befragten fühlen sich durch diese sehr motiviert und weitere 21% finden an ihnen durchaus Gefallen. Auffällig ist in diesem Fall der Geschlechterunterschied. Während der Prozentsatz der Mädchen bei überdurchschnittlichen 63% liegt, pendelt sich jener der Burschen bei 47% ein. Mit etwas unter der Hälfte sind diese 47% bei den Burschen allerdings trotzdem der am höchsten erreichte Wert unter allen 15 abgefragten Übungen und Arbeitsformen.

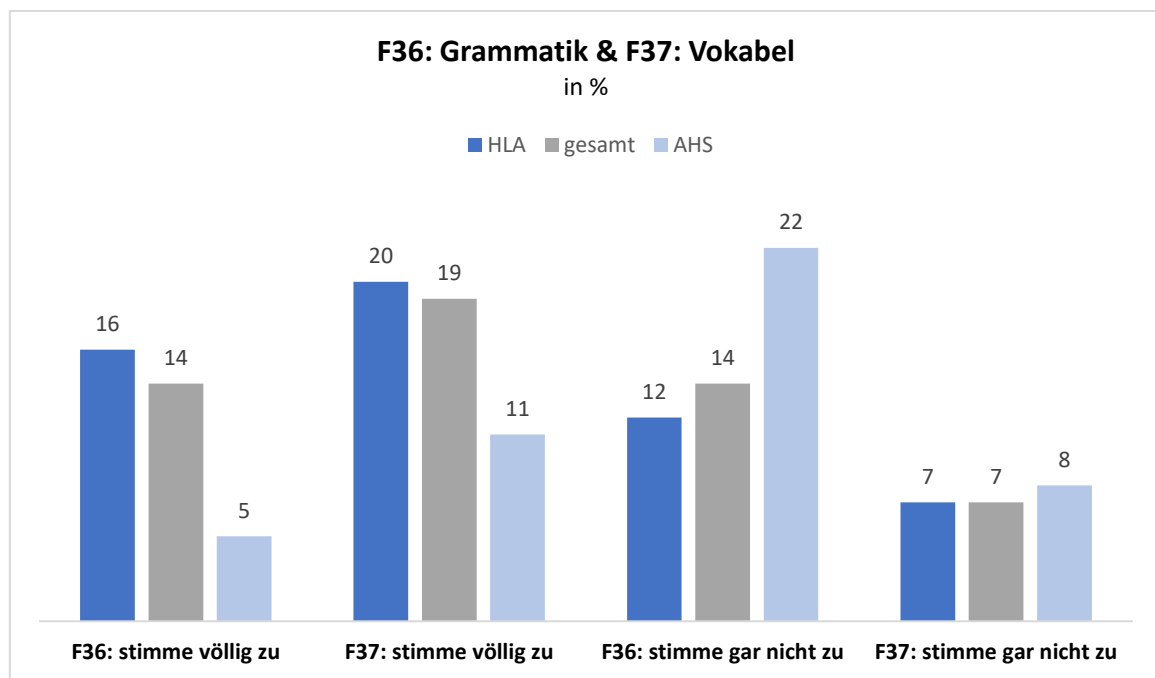
Bekannter Weise gibt es dort, wo es einen Gewinner gibt, auch einen Verlierer. Der Auswertung der Fragebogen zufolge ist der „Verlierer“ in diesem Fall das Item „kurze Präsentationen“. Mit in der Gesamtwertung erreichten 28%, denen kurze Präsentationen „gar nicht“ gefallen oder sie als „gar nicht“ motivierend empfinden, sind diese Spitzenreiter im negativen Sinn. Kurze Präsentationen sind außerdem die einzige aller 15 Lernmethoden und Arbeitsformen, die unter „stimme gar nicht zu“ die meisten Stimmen verbuchen können. Auch hier lohnt sich ein erneuter Blick auf den Vergleich der Geschlechter. Diesmal sind es die weiblichen Befragten, die sich mit 33% verstärkt gegen Kurzpräsentationen aussprechen. Bei den männlichen Schülern liegt dieser Wert zwar bei unterdurchschnittlichen 16%, dennoch bedeutet das innerhalb der Gruppe der Burschen eines der schlechtesten Ergebnisse aller abgefragten Übungsformen.



Mit dem Lernen von Grammatik und Vokabeln ist im Schulalltag oft Negatives verbunden. Das sind zumindest Aussagen, die immer wieder, wenn man mit Jugendlichen im Schulalter zu tun hat, auftauchen und auch in der Fachliteratur wird das Thema Grammatik oftmals als eines der weniger beliebten unter den Schülerinnen und Schülern gehandhabt. Um dem nachzugehen und zu prüfen, ob Grammatik und Vokabel tatsächlich zu jenen Übungen zählen, die bei den Lernenden gar nicht gut ankommen und die Motivation keinerlei fördern, werden im nächsten Schritt die Ergebnisse zu Item 36 „Grammatik“ und 37 „Vokabel“ ausgewertet.

In der Tat scheint zumindest Grammatik zu einer der am wenigsten motivierenden Übungs- und Arbeitsformen zu gehören. Mit 14% in der Gesamtwertung liegt Grammatik, hinter Kurzpräsentationen und dem Verfassen von Texten, an dritter Stelle aller Übungen, die bei der Option „stimme gar nicht zu“ den höchsten Wert erreicht haben. Gleichzeitig wird das Ergebnis allerdings dadurch relativiert, dass sich ebenso 14% für genau gegenteilige Antwort entschieden haben und durchaus Gefallen an Grammatik empfinden. Der Schultypenvergleich zeigt bei der AHS hingegen mit 22% ein eindeutigeres Ergebnis der Abneigung gegenüber Grammatik. Dadurch entsteht zwischen AHS und HLA eine Spanne von 10% bei der Option „stimme gar nicht zu“ und 11% bei der Option „stimme völlig zu“.

Vokabel scheinen sich den Ergebnissen zufolge wiederum an größerer Beliebtheit zu erfreuen. Mit 19% aller Befragten, denen Vokabel lernen sehr gefällt, liegt das Item „Vokabel“ im Mittelfeld der 15 Übungs- und Arbeitsformen, die mittels des Fragebogens geprüft wurden. Auch an dieser Stelle ist ein Unterschied der Schultypen merkbar. Während sich in der HLA 20% für „stimme völlig zu“ entschieden haben, waren es in der AHS nur 11%. Die Abweichung der totalen Abneigung gegenüber Vokabel beträgt jedoch mit 7% bzw. 8% lediglich minimale 1%.



Abschließend zum vierten Teilbereich des Fragebogens werden die noch nicht genannten Übungsmethoden tabellarisch dargestellt, um im Anschluss daran die wichtigsten Aspekte und Auffälligkeiten zu besprechen. Bei den erfragten Items handelt es sich um Übungen aller vier Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

in %	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
F28: Hörverständnis- übungen	12	26	33	17	13
F29: Lesetexte	12	30	34	15	9
F30: Lautes Lesen	20	34	20	19	8
F31: Fragen schriftlich beantworten	15	32	32	14	7
F32: Fragen mündlich beantworten	19	31	24	16	10
F33: Texte verfassen	13	22	36	16	13
F34: mündliche Dialoge	25	28	25	11	12

Fasst man die Zahlen der Untersuchung zusammen, kristallisiert sich die Übungsform „mündliche Dialoge“ als jene heraus, die die Lernenden am meisten motiviert. Insgesamt geben 53% an, dass ihnen mündliche Dialoge gefallen oder sogar sehr gefallen. Dabei haben 25% „stimme völlig zu“ und 28% „stimme eher zu“ gewählt. Die Werte der Einzelkategorien differieren in geringem Maße, sodass sie als nicht weiter nennenswert beurteilt werden können.

Item 30 „Lautes lesen“ erreicht sogar 54%, die sich für eine dieser Optionen entschieden hat, allerdings fallen davon 34% auf „stimme eher zu“ und 20% auf „stimme völlig zu“. Außerdem ist beim lauten Lesen zu beachten, dass der Anteil jener Schülerinnen und Schuler, die keinen oder gar keinen Gefallen daran finden, mit 27% der dritthöchste Wert von den sieben aufgelisteten Übungsformen ist. Diese Tatsache gibt Anlass dazu, sich die Einzelkategorien genauer anzusehen und zu prüfen, ob Auffälligkeiten zu entdecken sind.

Der Vergleich der Schultypen gibt keine aufschlussreiche Antwort darauf, bei jenem der Geschlechter sind allerdings in der Tat Abweichungen zu erkennen, auch wenn diese nur tendenziell verzeichnet werden können und daher nicht zwingend als Basis

für allgemeingültige Aussagen herangezogen werden können. Dennoch seien die auffälligsten Abweichungen bei Frage 30 genannt: Bei den Burschen sind es mit 60% rund 7% mehr, denen lautes Lesen „völlig“ oder „eher“ gefällt als bei den Mädchen. Dazu wurde in einem weiteren Schritt aufgrund der höheren Teilnehmerzahl die Gruppe der Burschen in der AHS in den unterschiedlichen Schulstufen untersucht. Die Ergebnisse zeigen hier mit 78% die höchste Zustimmung bei den ältesten Schülern im fünften Lernjahr. Der niedrigste Wert, nämlich 43%, wurde in der dritten Schulstufe erhoben. Bei den Mädchen der HLA kann im Vergleich dazu der höchste Wert mit 64% in der ersten Klasse ermittelt werden. Der niedrigste Wert ist interessanterweise genau wie bei den Burschen im dritten Lernjahr zu verzeichnen und beträgt 36%. Die niedrigsten Ergebnisse jeweils in der dritten Schulstufe geben Anlass zur Vermutung, dass die Geschlechterfrage in diesem Zusammenhang eine weniger wichtige Rolle spielen könnte und das Augenmerk mehr auf die gesamte Einzelschulklasse des dritten Lernjahres gelegt werden sollte. Um das Ergebnis weiter interpretieren zu können, wäre es an dieser Stelle hilfreich, die genauen Bedingungen der betroffenen dritten Klassen zu kennen. Auch wenn diese, nicht zuletzt der Anonymität wegen, nicht bekannt sind, lässt sich trotzdem folgender Erklärungsversuch aufstellen: Eine nicht fehlerfreundliche Arbeitsatmosphäre könnte dazu beitragen, dass den Lernenden lautes Lesen nicht zusagt, da sie im Extremfall Angst davor haben, etwas falsch auszusprechen oder sich zu versprechen. Diese Bedenken müssen nicht zwingend der Lehrperson gegenüber gelten, sondern können sich genauso auf die Mitschülerinnen und Mitschüler und deren Reaktionen in besagten Fällen beziehen.

Die Fragen 32 „Fragen mündlich beantworten“, 31 „Fragen schriftlich beantworten und Frage 29 „Lesetexte“ befinden sich in dieser Reihenfolge im Mittelfeld der Beliebtheitskala unter den abgefragten Übungsformen. Der leichte Vorzug der mündlichen Beantwortung der Fragen stützt das positive Ergebnis der mündlichen Dialoge und somit die Beliebtheit der Fertigkeit Sprechen. Ein weiterer Interpretationsansatz könnte schlichtweg auch sein, dass beim Beantworten von Fragen die mündliche Variante bevorzugt wird, da es für die Lernenden weniger Aufwand darstellt und schneller zu erledigen ist. Denn auch beim schriftlichen Beantworten müssten die Sätze zunächst formuliert werden, bevor sie zu Papier gebracht werden können. Dennoch gilt die Beliebtheit der Mündlichkeit nicht für alle Lernenden, denn gleichzeitig stimmen auch 26% Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu, dass ihnen „Fragen mündlich beantworten“ „eher nicht“ oder „gar nicht“ zusagt. Das

sind 5% mehr als jene, die dies bei „Fragen schriftlich beantworten“ tun. Der Vergleich von Mädchen und Burschen zeigt, dass sich die Mädchen mit 52% eher für die schriftliche Beantwortung von Fragen entscheiden, die Burschen hingegen mit 59% die mündliche Beantwortung bevorzugen. Lesetexte reihen sich nach dem mündlichen und schriftlichen Beantworten von Fragen im unteren Mittelfeld ein. Das höchste Ergebnis hat mit 34% der Mittelweg „stimme teilweise zu“ erreicht. Geringer Beliebtheit erfreut sich die Frage 28 „Hörverständnisübungen“. 30% der Befragten geben an, dass ihnen Aufgaben, die das Hörverständnis abprüfen, „eher nicht“ oder „gar nicht“ gefallen. Das ist der höchste negative Wert aller in der Tabelle dargestellten Übungsformen. Dennoch ist anzumerken, dass dieser Wert erfreulicherweise nicht jenen der Befragten, die gegenteiliger Meinung sind und Gefallen daran finden, übersteigt. 38% empfinden Hörverständnisübungen als „eher“ oder „völlig“ motivierend. Bei der Gruppe der männlichen Teilnehmer sind sogar überdurchschnittliche 47% dieser Meinung. Genauso drücken mit lediglich 19% auch weniger ihre Abneigung gegenüber Hörverständnisübungen aus. Bei Item 33 „Texte verfassen“ ist genau Umgekehrtes der Fall. Hier sind es mehr Mädchen, denen es gefällt, Texte zu schreiben, und mehr Burschen, die dadurch gering bis gar nicht motiviert werden können. Im Zahlenvergleich sind das 38% der Mädchen, jedoch nur 26% der Burschen, die sich für das Verfassen von Texten aussprechen. Entsprechend hoch ist der Prozentsatz jener Burschen, denen diese Art von Übung nicht gefallen. Mit 36% der Stimmen für „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“ erreicht das Item „Texte verfassen“ bei den männlichen Schülern den höchsten negativen Wert unter den erfragten Übungsformen. Zum besseren Einordnen der Ergebnisse abschließend die Durchschnittswerte der Frage 33: 13% „stimme völlig zu“, 22% „stimme eher zu“, 36% „stimme teilweise zu“, 16% „stimme eher nicht zu“ und 13% stimme gar nicht zu.

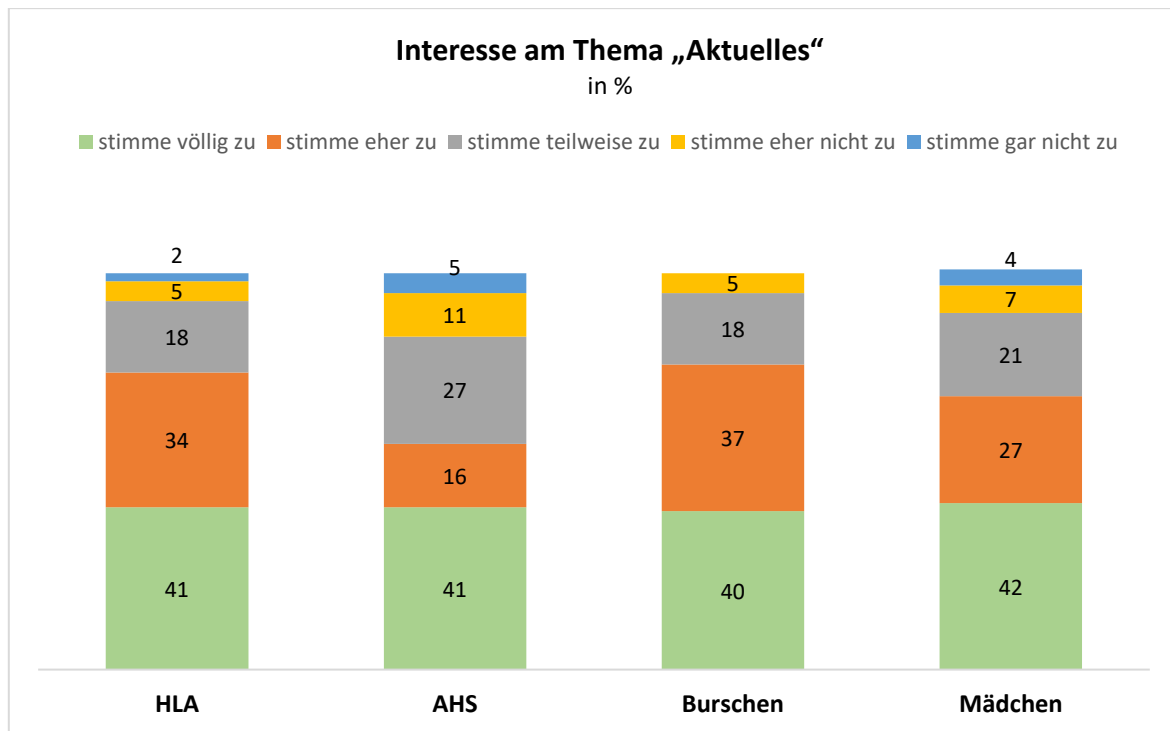
4.5 Diese Themen interessieren mich

In der fünften Kategorie des Fragebogens ging es darum, herauszufinden, welche Themen die Schülerinnen und Schüler besonders interessieren und welche wiederum weniger motivationsfördernd sind. Dazu wurden die Themen Landeskunde, Aktuelles, Sport, Musik, Literatur und Arbeitswelt angegeben und abschließend von der Möglichkeit, weitere Wunschthemen anzugeben, ergänzt.

Den höchsten Wert an „völligem“ Interesse kann mit 45% das Thema „Musik“ für sich verbuchen. Dieses Interesse zieht sich gleichermaßen durch alle Schulstufen beider Schultypen. Fasst man jedoch die Zahlen der ersten beiden Antwortmöglichkeiten „stimme völlig zu“ und „stimme zu“ zusammen, ergibt das zwar stolze 66%, dennoch bekunden noch mehr Lernende ihr Interesse an aktuellen Ereignissen. Ganze 72% haben „Aktuelles“ als positiv oder sogar sehr positiv bewertet. Gleichzeitig weisen aktuelle Themen den niedrigsten aller negativen Werte auf. Lediglich 3% aller Befragten haben gar kein Interesse am Thema „Aktuelles“.

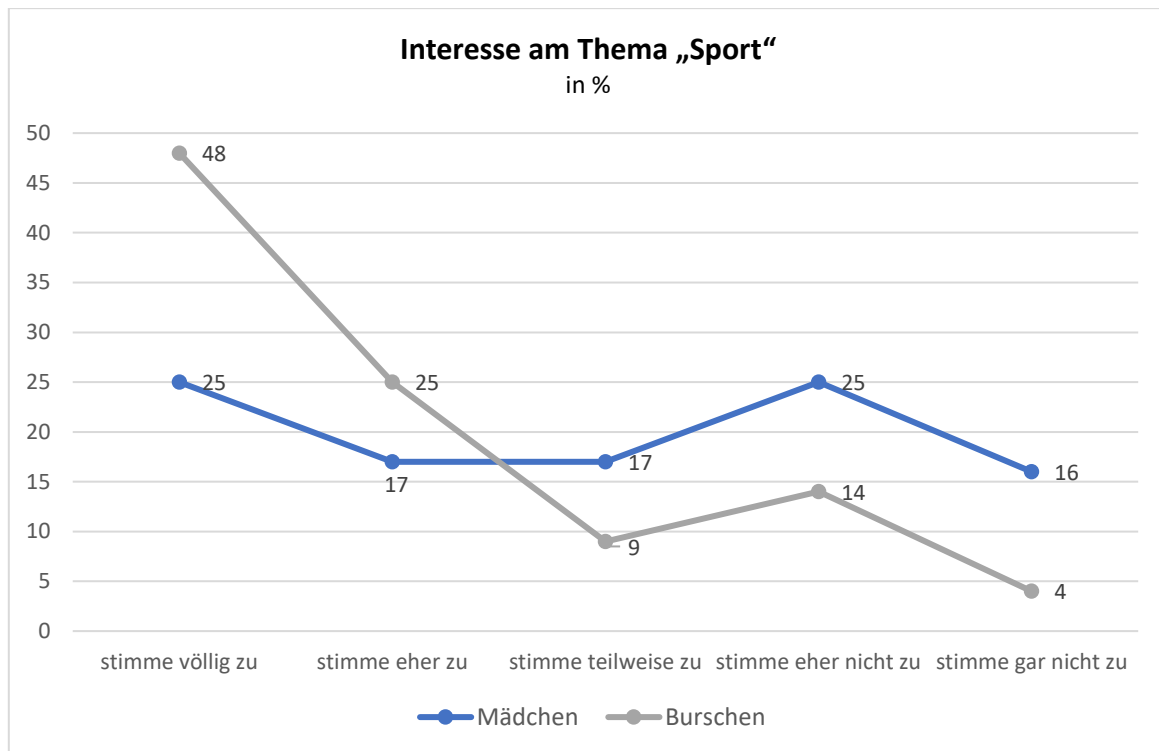
Der Vergleich der Schultypen und Geschlechter ergibt, dass die Werte aller vier dargestellten Einzelkategorien bei der Option „stimme völlig zu“ noch sehr einheitlich sind und nur minimal differieren. Interesse bekunden jedoch auch jene Stimmen, die sich für die Antwortmöglichkeit „stimme eher zu“ entschieden haben. Rechnet man diese Werte nun zusammen, lassen sich erste Abweichungen erkennen. In der HLA drücken mit 75% prozentuell mehr Befragte ihr Interesse an aktuellen Themen aus, als dies mit 57% der Fall in der AHS ist. Entsprechend weniger sind in der HLA auch jene, die sich für „stimme gar nicht zu“ oder „stimme eher nicht zu“ entschieden haben. Hier liegt der Wert bei 7% in der HLA, in der AHS hingegen beträgt der Wert mit 16% mehr als doppelt so viel.

Der Vergleich der Ergebnisse der männlichen und weiblichen Befragten verhält sich zunächst ähnlich. Auf den ersten Blick sind die Zahlen jener Lernenden, die „völliges“ Interesse am Thema „Aktuelles“ haben, bei den Mädchen mit 42% leicht höher. Macht man nun den gleichen Schritt, wie bereits beim Schultypenvergleich durchgeführt, wird dieser kleine Vorsprung der Mädchen von den Burschen jedoch aufgeholt und zu ihren Gunsten ausgebaut. 77% der Burschen und 69% der Mädchen drücken ihr mehr oder weniger starkes Interesse an aktuellen Themen aus. Für „stimme gar nicht zu“ oder „stimme eher nicht zu“ haben sich 11% der Mädchen entschieden. Bei den Burschen liegt dieser Wert bei 5%, wobei sich kein einziger Schüler dazu bekannt hat, „gar kein“ Interesse an aktuellen Themen zu haben.



Im Mittelfeld der Gesamtwertung stehen die Themen F43 „Landeskunde“, F45 „Sport“ und F48 „Arbeitswelt“, die alle bei ungefähr der Hälfte der Befragten Interesse, grundlegendes oder sehr großes, auslösen und als motivierend empfunden werden. Die genauen Werte liegen bei 50% (F43), 51% (F45) und 49% (F48). Das Thema „Sport“ bedarf dabei aufgrund seines recht hohen Anteils (37%) an Stimmen, die gegenteiliger Meinung sind, einer gesonderten Analyse.

Die Auswertung der Einzelkategorien hat in diesem Fall gezeigt, dass die Darstellung des Geschlechtervergleichs am zielführendsten ist, da dort die auffälligsten Schwankungen liegen. Während es bei den männlichen Teilnehmern 73% sind, die ihr Interesse an Sport bekunden, sind es bei den Mädchen mit 42% deutlich weniger. Dementsprechend höher ist bei den Mädchen die Zahl jener, die gegenteiliger Meinung sind. Bei den Schülerinnen trifft das in 41% der Fälle zu und zeigt somit, wie weit die Meinungen bei dieser Frage auseinander gehen. Bei den Burschen hingegen haben 18% kein oder wenig Interesse an Sport als Unterrichtsthema. Das nachfolgende Diagramm soll helfen, die Ergebnisse grafisch darzustellen und die Abweichungen zu verdeutlichen:



Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Interesse am Thema „Sport“ insgesamt bei den Burschen stärker als bei der Gruppe der Mädchen vertreten ist. Die weiblichen Befragten sind jedoch innerhalb ihrer Gruppe sehr unterschiedlicher Meinung und beide Standpunkte sind durchaus vertreten. Bei den männlichen Schülern zeichnet sich hingegen ein weniger ausgeglichenes Bild innerhalb ihrer Einzelkategorie. Die Anzahl an Interessierten übersteigt bei weitem jene der Desinteressierten. Abschließend zu diesem Vergleich ist anzumerken, dass im Zuge der Untersuchung Sport rein als Thema im Italienischunterricht erfragt wurde. Rückschlüsse auf die allgemeine Einstellung zu Sport oder etwa die persönliche sportliche Betätigung sollen daher nicht gezogen werden.

Das Item „Literatur“ schneidet im Gesamtvergleich aller Themen mit Abstand am schlechtesten ab. Es erreicht mit 10% den niedrigsten Wert an sehr starkem Interesse und im Gegenzug mit 20% die höchste Zahl an Lernenden, die gar kein Interesse an Literatur im Italienischunterricht haben. Bei den weiblichen Teilnehmerinnen besteht mit 13% starkem Interesse grundlegend mehr Motivationspotential, dennoch liegt auch bei ihnen die Zahl der komplett Desinteressierten bei knapp unter 20% und rund 21% gaben geringes Interesse an. Bei den männlichen Teilnehmern kommt der Wert derjenigen, die sich für „stimme völlig zu“ entschieden haben, auf überschaubare 3% und liegt somit deutlich unter dem Durchschnittswert. Die am stärksten vertretene

Antwortoption ist mit 34% „stimme eher nicht zu“, 23% zeigen wiederum gar kein Interesse.

Die Zahlen zum Thema „Literatur“ zeigen allarmierende Ergebnisse für den Italienischunterricht. Sollten diese auf Unterrichtserfahrungen mit Literatur basieren, wäre das besonders schwerwiegend. Das würde bedeuten, dass der stattgefundene Unterricht in diesem Themenbereich von einer Großzahl der Schülerinnen und Schüler in der Form ablehnt wurde und im schlechtesten Fall eine alles andere als motivationsfördernde Konnotation hervorgerufen hat, sodass künftigen Umgang mit Literatur aus dem Weg gegangen werden will. Ein anderer Interpretationsansatz könnte sein, dass die Lernenden dem Thema „Literatur“ lediglich im Italienischunterricht keinen Platz einräumen wollen und wenig Interesse im Zuge des Fachs Italienisch dafür aufbringen. Ist dies der Fall, wäre aber selbst dem entgegenzuwirken.

Bei der Frage nach dem Thema „Arbeitswelt“ sollte untersucht werden, inwieweit Interesse daran besteht und das Berufs- bzw. Nützlichkeitsmotiv ausgeprägt ist. Interessant schien bei der Zusammenstellung des Fragebogens der Vergleich der unterschiedlichen Schulstufen, da die Vermutung nahe lag, dass ältere Schülerinnen und Schüler, die kurz vor Beendigung ihrer Schullaufbahn und möglichem Berufseinstieg stehen, mehr Interesse an diesem Thema zeigen würde als Lernende, bei denen die Arbeitswelt noch in weiterer Ferne liegt und nicht so aktuell ist. Die Analyse der Werte kann jedoch keine einheitlichen und aussagekräftigen Ergebnisse zu dieser Annahme aufzeigen.

Berücksichtigt man jedoch den Schulvergleich, sind durchaus schultypenspezifische Unterschiede zu erkennen. Die Hypothese, dass das Thema „Arbeitswelt“ in einer berufsbildenden höheren Schule beliebter als in einer allgemeinbildenden höheren Schule ist, kann durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt werden. Während in der HLA mit 51% mehr als die Hälfte aller Befragten „völlig“ oder „eher“ zustimmen, dass das Thema „Arbeitswelt“ von Interesse für sie ist, sind es in der AHS mit 36% deutlich weniger. Ebenso ist der Wert jener, die gar kein Interesse dafür aufbringen, in der AHS mit 16% mehr als doppelt so hoch als die 7%, die sich in der HLA für diese Option entschieden haben. Spannend ist hier die Tatsache, dass das grundlegende Nützlichkeits- bzw. Berufsmotiv zunächst in der AHS stärker ausgeprägt war (siehe

Frage 18), das konkrete Thema „Arbeitswelt“ allerdings in der HLA größeren Zuspruch erfährt.

Abschließend soll auf die von den Schülerinnen und Schülern frei genannten Wunschthemen eingegangen werden. Es ist vorweg anzumerken, dass rund 20% aller Befragten davon Gebrauch gemacht haben, ein oder mehrere Wunschthemen zu nennen, die restlichen Lernenden haben dazu keine Angaben gemacht.

Die Auswertung hat ergeben, dass das am häufigsten konkret genannte Thema „Essen“ ist. 15 Stimmen haben diesen Wunsch geäußert, wobei es zu beachten gilt, dass dies am Ende des Fragebogens bei den individuellen Wünschen des Öfteren im Sinne von Essen gehen und italienisches Essen in die Schule mitbringen verstanden wurde und nicht als theoretisches Unterrichtsthema ohne den tatsächlichen Verzehr von Lebensmittel. Dennoch ist davon auszugehen, dass „Essen“ als Thema im Italienischunterricht durchaus Motivationspotenzial besitzt, verstärkt allerdings durch die Aussicht auf Kostproben.

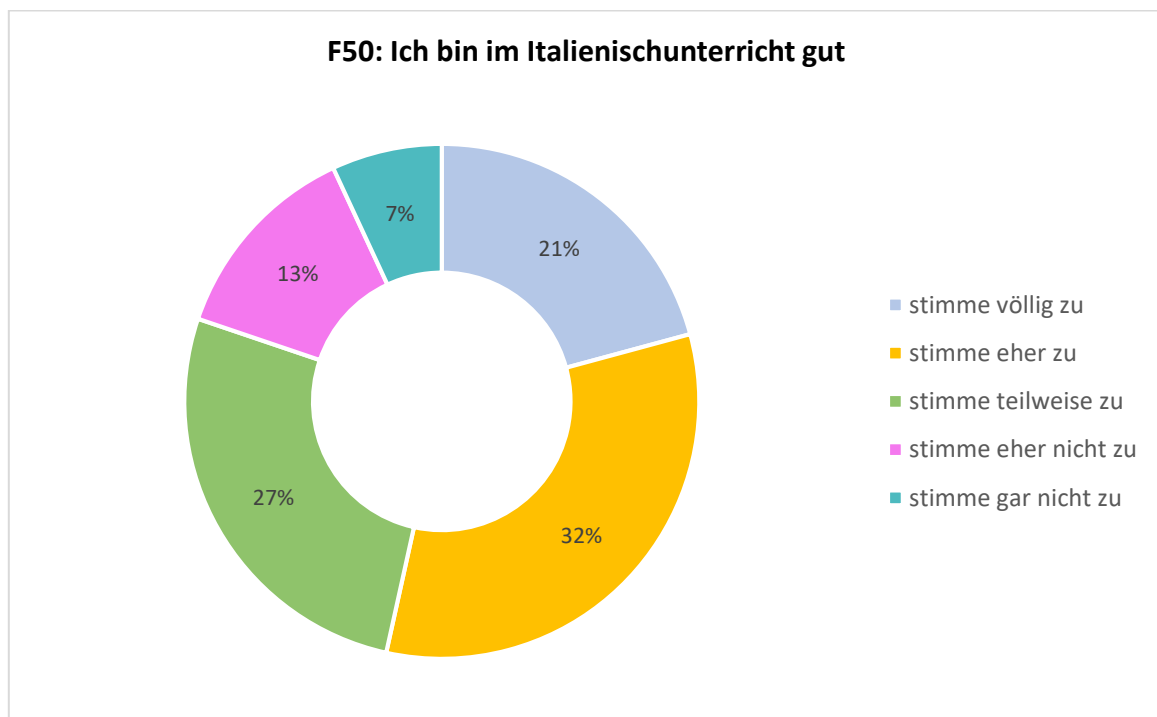
Weitere häufig genannte Wunschthemen werden der Übersichtlichkeit halber unter dem Schlagwort ‚Landeskunde‘ zusammengefasst. Folgende Begriffe wurden dabei gesammelt: Geschichte, Politik, Mafia, Kultur sowie Landeskunde als solches, obwohl dies bereits eines der abgefragten Themen war. Nimmt man all diese Begriffe gemeinsam als Landeskunde wahr, haben sich mit 22 Nennungen die meisten Befragten dafür ausgesprochen. Interessanterweise hat die Analyse der einzelnen Themen jedoch gezeigt, dass „Landeskunde“ nicht bei den Topfavoriten dabei war, sondern sich hinter „Aktuelles“ und „Musik“ im Mittelfeld eingereiht hat. Diese Tatsache kann wiederum darauf zurückgeführt werden, dass mit Landeskunde viel gemeint sein kann und sich aufgrund der vagen Definition weniger Lernende für eine „völlige“ Zustimmung entschieden haben. Glaubt man der Kategorie der Wunschthemen, scheint Landeskunde in seinen unterschiedlichen Facetten allerdings ganz vorne mitzumischen.

Alle weiteren Nennungen lassen keine Schlüsse auf allgemein großes Interesse und Motivationspotenzial schließen, da es sich von Einzelnennungen bis zum maximalen Auftreten von drei Mal handelt. Aus Gründen der Vollständigkeit sollen aber auch diese genannt werden: Tiere/Natur mit drei Stimmen, Persönlichkeiten/Stars und Freizeit mit zwei Stimmen, Jugendlisches, Mode, Kunst und Psychologie mit jeweils einer Stimme.

4.6 Selbsteinschätzung

Im letzten Abschnitt und sechsten Teil des Fragebogens wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst um ihre generelle Selbsteinschätzung gebeten, um im Anschluss mögliche Über- oder Unterforderungen abzuklären, Auskunft zur Selbsteinschätzung ihrer Arbeitsleistung zu geben sowie Angaben zum Umgang mit Leistungsüberprüfungen zu machen.

Insgesamt schätzen sich die meisten der Befragten für gut, gefolgt von mittelmäßig ein. In Zahlen sind es 33%, die „eher“ und 27%, die „teilweise“ zustimmen, dass sie im Italienischunterricht gut sind. 21% nehmen sich als sehr gut, 13% als eher nicht gut und 7% als gar nicht gut wahr. Die Lernenden, die sich als sehr und eher gut einschätzen, sind mit 78% in der AHS stärker als im Vergleich zu 47% in der HLA vertreten. Die Gruppe der Mädchen überliegt bei dieser Fragestellung mit 60% jener der Burschen mit 45%. Auffallend ist außerdem, dass sich deutlich weniger Mädchen als „gar nicht“ gut einschätzen. Bei den Teilnehmerinnen sind das lediglich 3%, doch bei den Teilnehmern liegt der Wert bei 14%. An dieser Stelle wäre ein Abgleich mit den Noten der Befragten sehr interessant, der jedoch aufgrund von Datenschutzgründen nicht durchgeführt werden kann. Somit lässt sich zumindest die Vermutung aufstellen, dass sich die Lernenden bei der Frage, ob sie „gut“ seien und was sie unter „gut“ verstehen, an ihren Noten im Italienischunterricht orientiert haben.



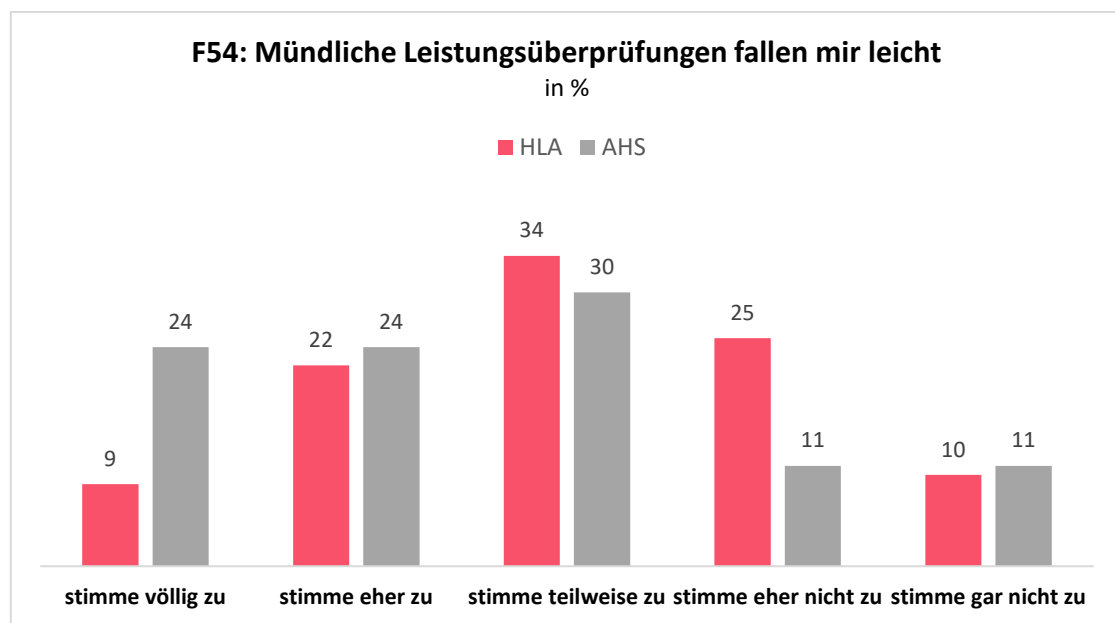
Frage 50 „Prinzipiell fällt mir Sprachen lernen leicht“ gibt Aufschluss darüber, dass dies auf insgesamt 50% „völlig“ oder „eher“ zutrifft. Ein weiteres Mal sind es die Mädchen, die sich tendenziell besser einschätzen. Besonders sticht aber der Schultypenvergleich hervor, denn der Wert der AHS liegt hier bei 89%, jener der HLA bei 40%. Als möglicher Erklärungsversuch sei hier ein weiteres Mal die Tatsache erwähnt, dass einige der Schülerinnen und Schüler der AHS bereits in der Volksschule oder im Kindergartenalter den ersten Kontakt mit Italienisch hatten. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die betroffenen Lernenden das Erlernen einer Fremdsprache aufgrund ihres Vorwissens als leichter empfinden. In der AHS hat bei Frage 50 sogar keine einzige Person mit „stimme gar nicht zu“ geantwortet.

Bei der Frage, ob sie im Unterricht immer fleißig mitarbeiten, haben sich die meisten Schülerinnen und Schüler für die Option „stimme eher zu“ entschieden. Der Wert liegt hier bei 42%. Die zweitmeisten Stimmen hat die Option „stimme teilweise zu“ mit 31% bekommen. 15% sind hingegen der Meinung, dass sie absolut immer fleißig mitarbeiten und lediglich 1% gibt an, dem gar nicht zuzustimmen. Auch wenn sich die Tendenz der positiveren Einschätzung der weiblichen Schülerinnen fortsetzt, ist vor allem ein Blick in die Einzelkategorie der Mädchen in der HLA und deren Schulstufen zu tätigen, denn genau dort ist eine der größten Abweichungen der Frage 53 zu finden. Im ersten Lernjahr sind es noch 32%, die davon überzeugt sind, immer fleißig mitzuarbeiten. Im fünften Lernjahr sinkt diese Zahl auf 15% und ist damit weniger als halb so hoch. Eine klare Entwicklungslinie über alle Schulstufen ist zwar nicht erkennbar, dennoch ist der Unterschied der ersten und fünften Klasse erheblich und somit nennenswert.

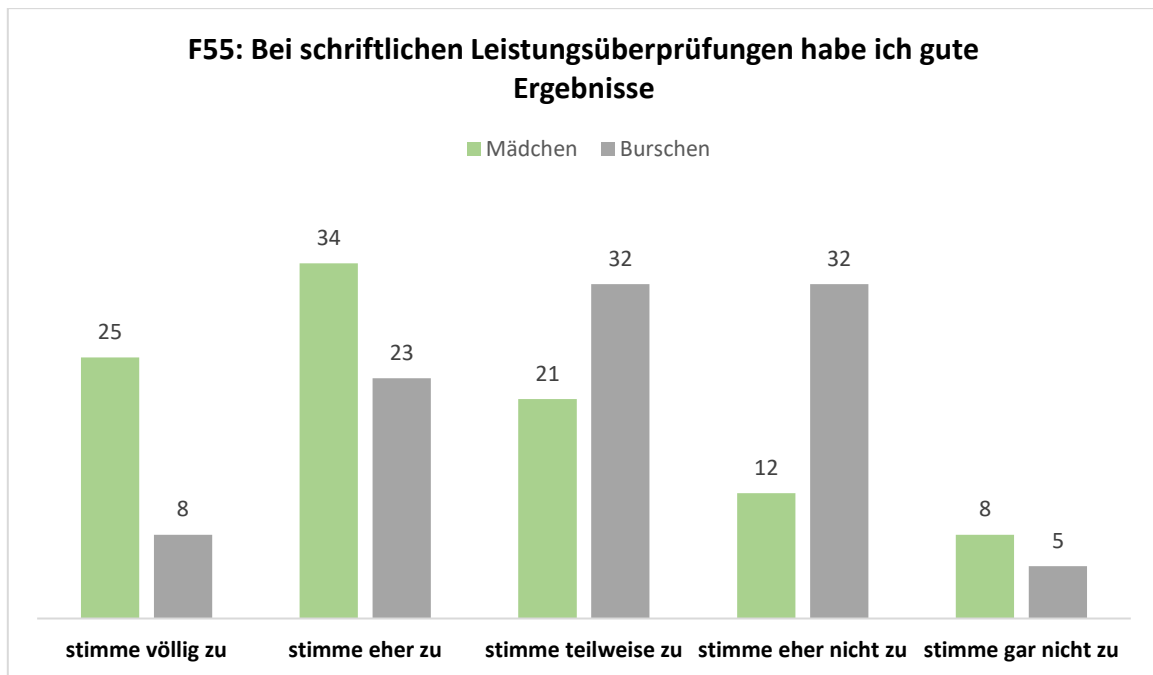
Die Fragen 51 „Im Unterricht bin ich überfordert“ und 52 „Im Unterricht bin ich unterfordert“ ergeben gesamt ein recht homogenes Bild. Mit 4% bzw. 3% ist die Kategorie „stimme völlig zu“ in beiden Fällen die am schwächsten vertretene, gefolgt von jeweils 9%, die sich für die Antwortmöglichkeit „stimme eher zu“ entschieden haben. Die meisten, 40%, stimmen bei Frage 51 „eher“ nicht zu, dass sie überfordert sind, 26% „gar nicht“. Bei Frage 52 sind mit 40% die meisten der Meinung, dass sie „gar nicht“ unterfordert sind. Der Wert der Option „stimme eher nicht zu“ liegt bei 31%. Erwähnenswert ist beim Betrachten der Einzelkategorien die Gruppe der AHS im Schultypenvergleich: Keiner der Lernenden hat der Aussage, im Unterricht überfordert zu sein, „völlig“ zugestimmt und nur 5% haben sich für „stimme eher zu“ entschieden. Dieses Ergebnis stützt und lässt sich gleichzeitig durch jenes der Frage 50 und der

Erkenntnis, dass den Schülerinnen und Schülern der AHS das Erlernen einer Fremdsprache tendenziell leichter fällt, erklären.

Es folgt die Auswertung der letzten beiden Fragen, Nummer 54 „Mündliche Leistungsüberprüfungen fallen mir leicht“ und Nummer 55 „Bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen habe ich gute Ergebnisse“. Dafür sollen zunächst ausgewählte Daten grafisch dargestellt werden, um im Anschluss besser auf die Auffälligkeiten eingehen zu können:



Beide Schultypen haben bei Frage 54 die meisten Antworten in der Kategorie „stimme teilweise zu“. Dieser Wert liegt in der HLA bei 34% und in der AHS bei 30%. Die Optionen „stimme eher zu“ und „stimme gar nicht zu“ verhalten sich im Vergleich sehr ähnlich und es werden lediglich minimale Abweichungen vermerkt. Interessant wird es in den übrigen zwei Kategorien: Während in der HLA nur 9% der Befragten „völlig“ der Meinung sind, dass ihnen mündliche Leistungsüberprüfungen leichtfallen, sind es in der AHS beachtliche 24%. Dementsprechend sieht das verbleibende Ergebnis der Antwortmöglichkeit „stimme eher nicht zu“ mit 25% in der HLA und 11% in der AHS aus. Die Erkenntnis, dass sich die Schülerinnen der AHS als besser im Italienischunterricht einschätzen, Sprachen leichter lernen und weniger überfordert sind, wird weiterhin gestützt. Im Geschlechtervergleich sind es die Mädchen, die angeben, besser mit mündlichen Leistungsüberprüfungen zurechtzukommen. So sind es bei den Mädchen 37%, denen mündliche Überprüfungen „völlig“ oder „eher“ leichtfallen, bei den Burschen liegt dieser Wert mit 31% etwas darunter.



Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Werte der Mädchen und Burschen bereits in ihren am stärksten vertretenen Antwortoptionen unterscheiden. Während bei den Burschen mit jeweils 32% „stimme teilweise zu“ und „stimme eher nicht zu“ am häufigsten gewählt wurden, ist es bei den Mädchen mit 34% „stimme eher zu“. In beiden Einzelkategorien sind jene Befragte, die „gar nicht“ zustimmen, bei schriftlichen Überprüfungen gute Ergebnisse zu haben, mit 8% bei den Mädchen und 5 % bei den Burschen die wenigsten. Die größten Unterschiede liegen in der Tatsache, dass sich Burschen die wenigsten. Die größten Unterschiede liegen in der Tatsache, dass sich Burschen 20% mehr „eher“ keine guten Ergebnisse zuschreiben würden. Bei den Mädchen liegt dieser Wert mit 12% an vorletzter Stelle. Außerdem differieren die Werte auch bei der positiven Zustimmung erheblich. Mit 25% sind es um 17% mehr Mädchen, die der Aussagen, sie haben gute Ergebnisse bei schriftlichen Leistungen, „völlig“ zustimmen. Im Schultypenvergleich sind es insgesamt 73% in der AHS, die mit „stimme völlig zu“ oder „stimme eher zu“ geantwortet haben. In der HLA beläuft sich dieser Wert mit 45% auf deutlich weniger. Diese Erkenntnis entspricht ebenfalls dem bereits gezeichneten Bild der AHS.

4.7 Individuelle Wünsche

Am Ende des Fragebogens hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit für diverse Anmerkungen und offene Wünsche. Um eine übersichtliche Analyse sicherzustellen, wurden einige der Antworten in entsprechenden Kategorien

zusammengefasst. Einerseits, um so aussagekräftigere Ergebnisse zu liefern, andererseits um das Auflisten lauter Einzelnennungen zu vermeiden.

Mit acht Stimmen wurde der Wunsch nach Liedern am häufigsten ausgesprochen. Dieses Ergebnis ist aufgrund der Auswertung von Frage 38 nicht weiterhin überraschend. Immerhin gaben 79% aller Befragten an, „völlig“ oder „eher“ zuzustimmen, dass sie durch Lieder motiviert werden. Sechs Schülerinnen und Schüler merkten hingegen an, dass sie sich die Behandlung von Filmen, oder zumindest Filmausschnitten, wünschen würden.

Weitere fünf Stimmen wurden in der Kategorie ‚Arbeitsatmosphäre‘ vereint. Die Lernenden wünschen sich hier unter anderem mehr Ruhe im Klassenraum, ein angenehmes Klassenklima, weniger Stress und mehr Zeit für einzelne Aufgabenstellungen.

Knapp dahinter liegen mit jeweils vier Stimmen der Wunsch nach Reisen bzw. Ausflügen sowie der Wunsch nach Praxiswissen. Vor allem Ersteres scheitert oft aus schulorganisatorischen Gründen. Dennoch können die Lernenden aktiv Vorschläge einbringen, den Lehrpersonen die Organisationsarbeit erleichtern und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass solche Veranstaltungen stattfinden. Bezüglich des Wunsches nach Praxiswissen, welches im Alltag für die Befragten nützlich ist, sei an dieser Stelle auf Frage 23 des Fragebogens hingewiesen. Bereits dort haben 83% angegeben, dass es ihnen „völlig“ oder „eher“ wichtig ist, das Gelernte auch anwenden zu können. Diese Erkenntnis wird nun ein weiteres Mal bestätigt. Daher wäre es wünschenswert, diesen Aspekt bei der Unterrichtsplanung und Themenwahl so weit wie möglich zu berücksichtigen.

An dritter Stelle, mit jeweils drei Stimmen, steht der Wunsch nach mehr Input im Allgemeinen, nach mehr Gruppenarbeiten und nach zusätzlichen Native Speakern im Unterricht, wobei Letzteres erneut eine schulorganisatorische Hürde darstellt. Mit mehr Input sind ein größeres Angebot von Übungsmöglichkeiten oder etwa genauere und verständlichere Erklärungen gemeint. Der Wunsch nach Methodenvielfalt wurde ebenso von drei Befragten geäußert.

Zwei der Befragten äußerten zudem den Wunsch, im Unterricht mehr zu Wort kommen zu wollen und den Fokus auf die Fertigkeit Sprechen zu legen. Genauso viele gaben an, sich öfter Spiele im Italienischunterricht zu wünschen.

Einzelnennungen, die sich nicht weiter in Oberkategorien zusammenfassen lassen, sind folgende Wünsche: klare Strukturen, häufigerer Computereinsatz, Gleichberechtigung, mehr Schreibaufträge, Rollenspiele, persönliche Erzählungen der Lehrperson und der Wunsch nach mehr Bewegung.

Abschließend lässt sich, ähnlich wie bei der Analyse der Wunschthemen, festhalten, dass relativ wenig Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gebrauch davon gemacht haben, ihre individuellen Wünsche zu äußern. Die Mehrfachnennungen gewisser Wünsche halten sich demnach zahlenmäßig im Rahmen und lassen keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zu. Dennoch sollen auch sie bei nachfolgenden Überlegungen nicht ganz außer Acht gelassen werden.

Abschnitt C

Bedeutung für die Praxis

In nachfolgendem Kapitel werden von den im Zuge der empirischen Untersuchung festgestellten Ergebnisse einzelne Aspekte erneut aufgegriffen und unter Berücksichtigung der Praxisrelevanz diskutiert. Dabei sollen nicht nur theoretische Schlussfolgerungen gezogen werden, die durch fach einschlägige Literatur gestützt werden, sondern auch exemplarische Praxisbeispiele für den tatsächlichen Italienischunterricht angeführt werden.

1 Erste Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Prinzipiell ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es sich bei Lernen und Lehren um sehr komplexe und situativ äußerst unterschiedlich geprägte Prozesse handelt und daher nicht von allgemeingültigen Rezeptologien gesprochen werden kann. Dennoch lassen sich gewisse Rückschlüsse aus wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Gestaltung von Unterricht allgemein sowie von Fremdsprachenunterricht ziehen und zumindest Orientierungen sind zu gewinnen. Decke-Cornill und Küster bieten dazu eine Skizzierung einiger Leitlinien in den Bereichen Inhalte des Lernens und deren Darbietung, Arbeits- und Interaktionsformen des Lernens sowie Evaluation des Lernerfolges (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 55).

Bei den Inhalten ist die subjektive Bedeutsamkeit für den einzelnen Lernenden ausschlaggebend. Dabei kann es sich sowohl um selbst produzierte als auch um zu lesende Texte handeln, die für die Lernenden emotional markiert sind. Im Optimalfall sind es Texte, die unter die Haut gehen und deren Figuren über ein nachvollziehbares Charakterprofil verfügen, oder Hörtexte, die „sich zur Imitation von emotional geladener Sprache eignen“ (Kieweg 2003, 10). Wichtig ist dies bereits im Anfangsunterricht und nicht erst zu einem späteren Zeitpunkt im anspruchsvolleren Fortgeschrittenenunterricht. Doch auch bei den Lernenden weniger beliebte Arbeit mit sprachformalen Aspekten, wie es etwa bei Grammatik oft der Fall ist, kann die Attraktivität gesteigert werden. Dazu ist es notwendig, dass Arbeit damit in mitteilungsbezogene situative Kontexte eingebunden ist, entweder wenn sie als Entdeckungsreise in die formale Welt der Sprache erlebt wird, oder in Kontexten, bei

denen die Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appellebene mündlicher Kommunikation berücksichtigt werden. Damit werden Anknüpfungspunkte für *persönliche Identifikationen* geboten. Außerdem sollte bei mündlichen Sprachäußerungen konsequent darauf geachtet werden, dass Stimmmodulation, Mimik, Gestik und Körpersprache mit einbezogen werden. Dies ist notwendig, damit emotionale Qualitäten der Sprachverwendung angemessen zur Geltung kommen können. Es kommt hinzu, dass eine ästhetisch ansprechende Verpackung der Inhalte durchaus förderlich sein kann. Dies gilt nicht nur, weil sie die Lernenden positiv stimmt, sondern auch, weil eine multimediale Darbietung nachweislich die Verhaltensleistungen steigert (vgl. Polletti 2003).

Das Konzept der Ganzheitlichkeit meint eine Verbindung von Inhalten und Verfahren eines Sprachunterrichts, der Pestalozzis Forderung eines „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“ nachkommt. Es wird seit geraumer Zeit von alternativen Methoden davon Gebrauch gemacht und auch hinsichtlich jüngerer neurowissenschaftlicher Forschungen gewinnt das Konzept der Ganzheitlichkeit an neuer Aktualität. Schmenk (2015, 115ff) weist einerseits mit Recht auf den Mangel der Haltbarkeit der mit dem reformpädagogischen Konzept der Ganzheitlichkeit verbundenen, harmonistischen Vorstellungen von Einheit und Ganzheit des Individuums, hin. Doch andererseits ist der Ansatzpunkt, „kognitivistischen Verkürzungen sprachlichen Lernens ein anthropologisch fundiertes Denken und Handeln entgegenzusetzen, sehr wohl berechtigt, da es dem Menschen in der Gesamtheit seiner intellektuellen und emotionalen Facetten gerecht zu werden versucht“ (Decke-Cornill/Küster 2015, 55).

In diesem Zusammenhang sei im deutschen Sprachraum vor allem Inge Christine Schwerdtfeger (1996 und 1997) genannt, die sich für ein ganzheitliches Lernverständnis stark macht. Ihrer These zufolge betten wir Erfahrungen in Geschichten ein, mit denen wir für uns persönlich Sinn und Orientierung schaffen. Dies geschieht neben der Basis gelebter Erfahrungen auch über unsere Vorstellungskraft. Imagination und kognitive Prozessen seien nicht trennbar und Imagination bildet den Kern eines narrativen Denkens im Medium einer bildhaften, metaphorischen Sprache. Ihre Überlegungen passen gut zu dem Gedanken einer emotional lebendigen, ausdrucksstarken Sprache als Grundlage, Artikulationsmittel und Ziel fremdsprachlichen Lernens. An diesen Ansatz knüpfen außerdem dramapädagogische Verfahren an, denen in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. z.B. Sambanis 2013).

Zu den Lernverfahren sowie Arbeits- und Interaktionsformen ist zu sagen, dass sich sowohl aus den kognitivistischen als auch aus jenen Ansätzen, die eher das Konzept der Ganzheitlichkeit verfolgen, ein Plädoyer für selbstgesteuertes, entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen ableiten lässt. Neben der Erhöhung der Verarbeitungstiefe haben solche Verfahren den Vorteil, dass sie den Lernenden ermöglichen, ihre gefühlsbesetzten Vorlieben und Interessen in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Zudem besteht bei einem handlungsorientierten Unterricht die größte Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich anzusprechen. Dies trifft aufgrund der Ausrichtung auf ein Handlungsprodukt und das damit verbundene Sichtbarmachen von Lernerfolgen abseits der Belohnung durch formale Noten zu (Decke-Cornill/Küster 2015, 56).

2 Didaktisierung einer Unterrichtseinheit mit Filmausschnitt

Die empirische Untersuchung hat bei den individuellen Anregungen ergeben, dass einer der am öftesten genannten Wünschen jener nach Filmen im Italienischunterricht ist. Da es jedoch nicht immer möglich ist, in der knapp bemessenen Unterrichtszeit Filme in ihren vollen Längen zu zeigen, folgt ein Vorschlag für eine mögliche Einbettung eines Filmausschnitts in eine 50-minütige Unterrichtseinheit. Die Einsatzempfehlung für dieses Konzept liegt beim dritten Lernjahr oder höher, ist jedoch je nach individuellem Klassenniveau und Vorwissen auch früher einsetzbar. Die endgültige Entscheidung, in welcher Klasse die Unterrichtseinheit eingesetzt wird, obliegt an dieser Stelle der jeweiligen Lehrkraft, die ihre Klasse am besten kennt und somit einschätzen kann. Es folgt das entsprechende Stundenbild, welches Aufschluss über die genauen Inhalte und deren Vorgehensweise gibt. Außerdem wird angegeben, welche Fertigkeiten mit den einzelnen Übungen trainiert werden und was die Lernziele dabei sind. Ergänzt werden diese Informationen durch eine grobe Zeiteinteilung und die Angabe von eingesetzten Methoden und Medien.

2.1 Stundenbild

Zeit	Inhalt/Vorgehensweise	Fertigkeit/Lernziel	Methode/Medien
10'	Begrüßung; Ankündigung des Inhalts Brainstorming „i gusti del gelato“: SuS sammeln Eissorten und unterteilen sie in die Kategorie „gelato al latte“ oder die Kategorie „gelato alla frutta“ und schreiben sie an die Tafel	Wortschatz; Wiederholen und Festigung des Vokabulars im Bereich „cibo e bevande“; SuS sollen 10 Eissorten aufzählen können	Lehrervortrag, L-S-Gespräch Brainstorming im Plenum Tafelbild durch SuS
20'	Filmausschnitt „gelato al pistacchio“ aus dem Film <i>Pari e dispari</i> (1978): Den SuS wird eine (mit leichtem Humor gespickte) kommunikative Situation vorgespielt, in der ein Mann bei einem Eisverkäufer nach den verfügbaren Sorten fragt und ein Eis bestellt; SuS erhalten ein Arbeitsblatt mit Verständnisfragen zum Filmausschnitt	Globales Verstehen; Selektives Verstehen SuS sollen Informationen zum Inhalt identifizieren und wiedergeben können	Internetzugang/ Beamer; Filmausschnitt auf Youtube Arbeitsblatt
10'	Erstellen eines Rollenspiels „in gelateria“: SuS erstellen nun ein Rollenspiel zur kommunikativen Situation „Eis bestellen“	SuS verwenden den vorangegangenen Input (lexikalisch, grammatikalisch) und sollen diesen in einer exemplarischen kommunikativen Situation anwenden können	evtl. Blatt und Stift
10'	Vortrag: SuS tragen die ausgearbeiteten Szenen im Plenum vor	SuS sollen die für die Handlungssituation typischen Sprechakte ausüben können	

2.2 Anmerkung

Wie bereits erwähnt, wurde bei diesem Praxisbeispiel versucht, dem Wunsch der Behandlung von Filmen im Italienischunterricht nachzugehen. Aufgrund der Thematik wird gleichzeitig das Interesse an dem Thema „Essen“, welches die Untersuchung ebenso ergeben hat, aufgegriffen. Will man einem weiteren Wunsch der Schülerinnen und Schüler folgen und ist es schulorganisatorisch möglich, könnte man einen Ausflug in einen italienischen Eissalon damit verbinden. Den Ergebnissen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler zufolge wäre dies bestimmt ein besonders motivationsfördernder Aspekt. Außerdem kann man dem Erstellen eines Dialogs im Eissalon durchaus einen gewissen Praxisbezug, im Sinne von, dass das Gelernte auch im wirklichen Leben einsetzbar ist, zuschreiben, denn zumindest einige der Schülerinnen und Schüler waren schon einmal im Italienurlaub oder werden dies in näherer Zukunft sein. Somit gehört diese Situation zwar nicht zum alltäglichen Leben, dennoch ist die Aussicht auf ein praktisches Anwenden gegeben.

Der verwendete Filmausschnitt aus dem Film *Pari e dispari* aus dem Jahr 1978 ist auf Youtube unter dem Suchbegriff „Pari e dispari gelato al pistacchio“ zu finden und somit leicht zugänglich. Das dazugehörige Arbeitsblatt „gelato al pistacchio“ mit Link zum Video (siehe Anhang) besteht aus acht Aussagen, bei denen entschieden werden muss, ob diese richtig oder falsch sind. Ergänzend könnte die Lehrkraft in einem weiteren Schritt die Lernenden dazu auffordern, die falschen Aussagen richtig zu stellen. Im Anschluss an die Richtig-Falsch-Fragen folgen zwei Bedeutungsfragen, bei denen den im Film verwendeten Phrasen die richtige Bedeutung zugeordnet werden soll. Dabei gibt es drei Antwortmöglichkeiten.

3 Unterrichtseinstiege

Häufig entscheidet es sich bereits am Beginn der Stunde, ob eine Unterrichtseinheit „erfolgreich“ ablaufen wird. In den ersten paar Minuten ist damit gemeint, ob es gelingt, das Interesse und die Neugier der Schülerinnen und Schüler zu wecken und somit auch die Motivation zu erhöhen. Pugliarelli (2011, 4) zufolge lohnt es sich gerade im Fremdsprachenunterricht dem Stundeneinstieg besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um auf abwechslungsreiche Art an Vorwissen und Erfahrungen

anzuknüpfen, auf neue Inhalte einzustimmen, Grundwissen zu wiederholen, echte Gesprächsanlässe zu bieten, die Fantasie der Lernenden anzuregen, sie aus festgefahrenen Unterrichtsabläufen zu reißen sowie schülerzentriertes und kompetenzorientiertes Arbeiten zu ermöglichen.

Im Anschluss sollen ausgewählte Vorschläge zu Unterrichtseinstiegen in unterschiedliche Themen aus Pugliarellis Ideensammlung „55 Stundeneinstiege Italienisch. Einfach, kreativ, motivierend“ aus dem Jahr 2011 vorgestellt werden. Außerdem ist anzumerken, dass sich die Aktivitäten auch zur Auflockerung an anderer Stelle des Unterrichts einsetzen lassen oder auf die komplette Einheit ausgeweitet werden können.

3.1 Stundeneinstieg zur Landeskunde

Die Ergebnisse der Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“ haben bereits gezeigt, dass Landeskunde als Thema bei den meisten Schülerinnen und Schülern durchaus beliebt ist. Dennoch kann auch hier ein motivierender Stundeneinstieg nicht schaden und dazu beitragen, die Motivation hinsichtlich dieses Themas zu halten oder im besten Fall zu steigern.

“Un giorno un gesto” (Pugliarelli 2011, 29)

Lernjahr: ab 1.Lj.

Dauer: ca. 3 Min.

Voraussetzungen: keine

Material: keines

Durchführung:

- Die Lehrkraft stellt eine typische italienische Geste dar.
- Die Schülerinnen und Schüler erraten und versprachlichen die entsprechende Bedeutung.

Beispiel: *C'è da fare o no?* = Unentschlossenheit: Mit dem Daumen und dem Zeigefinger wird ein L geformt, dann dreht man das Handgelenk hin und her. Der Daumen wechselt dabei von rechts nach links.

Hinweis: Als Anschlussübung kann man die Lernenden dazu auffordern, sich selbst eine Geste für einen bestimmten Gemütszustand auszudenken.

„Alla scoperta dello stivale“ (Pugliarelli 2011, 27)

Lernjahr: ab 1.Lj.

Dauer: ca. 5 Min.

Voraussetzung: SuS sind mit der Italienkarte vertraut

Material: 2 Arbeitsblätter mit der Italienkarte, auf denen jeweils unterschiedliche Regionen angegeben bzw. ausgelassen sind

Durchführung:

- Zwei nebeneinandersitzende Lernende bekommen zwei unterschiedliche Arbeitsblätter und ergänzen die fehlenden Regionen.
- Nach zwei Minuten tauschen die Partner Blätter und kontrollieren die Richtigkeit der Ergänzungen.

Hinweis: Als Hilfestellung kann eine Liste der fehlenden Regionen auf den Blättern stehen. Je nach Vorwissen ist diese hinzuzufügen oder wegzulassen.

3.2 Stundeneinstieg zur Literatur

Um nicht nur auf jene Aspekte einzugehen, die sich bei den Schülerinnen und Schülern bereits großer Beliebtheit erfreuen, sondern auch gezielt auf jene Bereiche, die bei den Lernenden als unbeliebt gelten, sollen nun Möglichkeiten zum Stundeneinstieg mit Literatur und Texten dargestellt werden. Die Zahlen haben deutlich gezeigt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung Literatur als jenes Thema bewertet haben, dass am wenigsten Interesse wecken kann. Lediglich 3% sind sehr und 14% eher an literarischen Themen interessiert. Umso wichtiger ist es an dieser Stelle, motivierende Unterrichtseinstiege zu bieten, die es im Idealfall schaffen, die Motivation auch für die anschließende Arbeit mit dem tatsächlichen Text aufrecht zu erhalten. Ähnliches gilt für die Unterrichtseinstiege zur Grammatik, die in Anschluss an jene zur Literatur präsentiert werden, denn die Untersuchung hat auch hier mit 14%, die „völlig“ zustimmten, dass ihnen Grammatikübungen gefallen und sie motivieren, einen recht schwachen Wert ergeben.

„Indovinelli“ (Pugliarelli 2011, 35)

Lernjahr: ab 2.Lj.

Dauer: ca. 3 Min.

Voraussetzung: SuS kennen das beschriebene Wort

Material: keines

Durchführung:

- Die Lehrperson sagt oder schreibt zwei bis drei Sätze zu einem für die Unterrichtseinheit sinntragenden Wort.
- Die Lernenden müssen das Wort erraten.

Beispiele:

La vita: *È il più grande dono che tu abbia mai ricevuto./Si può perdere in un attimo./A volte ti sembra bella, altre volte invece brutta.*

Il tempo: *Quando passa, tutti cambiano./Quando non ce l'hai, devi accelerare il passo./Non si ferma mai.*

Gli amici: *Quando non ne hai, la tua vita è noiosa./Se ti vogliono bene, ti aiutano in ogni difficoltà./Di solito avete molte cose in comune.*

Hinweis: Die Begriffe werden so gewählt, dass sie mit den zu behandelnden Texten und Ausschnitten aus literarischen Werken in Verbindung gebracht werden können. Im Anschluss können die Lernenden selbst Rätsel formulieren.

„Giornalisti per caso“ (Pugliarelli 2011, 41)

Lernjahr: ab 3.Lj.

Dauer: ca. 7 Min.

Voraussetzung: SuS kennen vorgegebene Wörter und Merkmale von Schlagzeilen

Material: Tafel oder Beamer

Durchführung:

- Die Lehrperson gibt Stichworte vor, die sich auf einen noch zu lesenden Text beziehen.
- Die Lernenden sollen dazu in Gruppen eine möglichst originelle Schlagzeile formulieren.
- Nach der Präsentation einiger Schlagzeilen wird der Text gelesen.

Hinweis: Ein Alternativvorschlag wäre, die Schülerinnen und Schüler die möglichen Verbindungen zwischen den angegebenen Begriffen erraten zu lassen.

3.3 Stundeneinstieg zur Grammatik

„Slogan pubblicitari“ (Pugliarelli 2011, 26)

Lernjahr: ab 3.Lj.

Dauer: ca. 7 Min.

Voraussetzung: SuS sind mit dem Komparativ vertraut

Material: evtl. Bilder der jeweiligen Gegenstände

Durchführung:

- Die Lehrperson nennt oder zeigt ein Objekt.
- Die Lernenden sollen einen kurzen, markanten Werbeslogan dafür finden und dabei Formen des Komparativs oder Superlativs verwenden.
- Einige Vorschläge werden im Plenum vorgelesen.

Beispiel: *una pasta* → *Spaghettone, la pasta più lunga sul mercato*

Hinweis: Als Anschlussmöglichkeit kann man tatsächliche Werbeslogans vorstellen und über italienische Produkte sprechen. Eine Alternative wäre auch, zuerst einen Slogan zu präsentieren und die Lernenden erraten zu lassen, um welches Produkt es sich handelt.

„Semaforo italiano“ (Pugliarelli 2011, 23)

Lernjahr: ab 3.Lj.

Dauer: ca. 8 Min.

Voraussetzung: SuS sind mit dem Konjunktiv vertraut

Material: drei Farbkärtchen (grün, weiß, rot)

Durchführung:

- Lehrperson schreibt drei Themengebiete an die Tafel.
- Allen drei Farben wird ein Ausdruck, der den Konjunktiv auslöst zugeteilt.
- Die Lehrkraft hält ein Kärtchen hoch und die Lernenden äußern sich unter Verwendung des Konjunktivs zu den ausgewählten Themen.

Beispiel:

Themengebiete: *l'ambiente, il fumo, i mammoni*

Konjunktivauslöser:

- grün = *È giusto che/è bene che ...*
- weiß = *Non sono sicuro che (se) ...*
- rot = *Non penso che/ È terribile che ...*

Hinweis: Die Themen können entweder bereits Besprochenes oder noch zu Besprechendes sein.

4 Beispiel für eine standardisierte mündliche Reife- und Diplomprüfung

4.1 Thema „Essen“



I. Discorso individuale in forma di monologo (4 minuti)

- Descrivi e metti a confronto le due immagini
- Dà alcuni esempi di junk food e cibo sano
- Argomenta cosa preferisci tu

II. Attività a coppie (8 minuti)

Secondo voi mangiare è una parte essenziale del benessere?

Discutete dei punti seguenti:

- junk food/cibo sano: i pro e i contro
- abitudini alimentari
- qualità del cibo e provenienza
- ingredienti (aggiunti)
- costi

Riassumete le conclusioni alle quali siete arrivati.

4.2 Anmerkung

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich das den Vorgaben der standardisierten Reife- und Diplomprüfung entsprechende Beispiel nicht nur als solches in der letzten Schulstufe verwenden lässt, sondern auch schon in den Klassen davor seinen Platz finden kann. Die einzelnen Operatoren oder Bulletpoints können dabei dem jeweiligen Leistungsniveau angepasst werden. Grundsätzlich ist außerdem zu sagen, dass es durchaus Sinn macht, Aufgaben in diesem Format bereits früh einzusetzen, um die

Schülerinnen und Schüler an den Aufbau und Ablauf dieser zu gewöhnen. Die schwarz-weißen Bildsymbole können durch beliebige farbige Fotos, die für mehr Input sorgen und somit auch mehr Sprechkanäle bieten, ersetzt werden. Im Zuge dieser Arbeit wurde aus Gründen des Urheberrechts bewusst darauf verzichtet.

Bedenkt man die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung, sollten die Lernenden besonders am zweiten Teil, dem Dialog, Gefallen finden. Immerhin hat das Item „Mündliche Dialoge“ bei der Befragung die besten Werte aller abgefragten Übungsformen erzielt. Zu Übungszwecken könnte man zudem den ersten Teil des Beispiels als Partnerübung durchführen, anstatt in angegebener Einzelarbeit. Mit 81% aller Befragten, die angaben, dass ihnen Partnerübungen gefallen oder sehr gefallen und diese sie motivieren, ist das die bei den Schülerinnen und Schülern beliebteste Arbeitsform.

4.3 Weitere Übungsmöglichkeiten

Abschließend sollen weitere Übungsmöglichkeiten zum Thema „Essen“ aufgelistet werden, die den Vorgaben der standardisierten Reife- und Diplomprüfung entsprechen. Dabei werden neben einer mündlichen Aufgabe auch Schreibanlässe geboten.

1) Recentemente sei stato/-a in un ristorante italiano a Vienna. Hai deciso di scrivere un blog per condividere le esperienze che hai fatto in questo ristorante.

- **descrivi** l'ambiente ed il personale
- **racconta** la scelta che offriva il menù
- **descrivi** il piatto che hai scelto e la qualità del cibo

Scrivi 120 parole.

2) Per la giornata delle porte aperte tu e un tuo compagno italiano siete responsabili di organizzare il buffet.

Parlate dei punti seguenti:

- tipo di cibo e bevande offerti
- preparazione dei piatti
- qualità ed origine dei prodotti (p.es. biologici, ...)

- prezzi
- donazione dei soldi guadagnati ad un'istituzione caritativa

3) La redazione ti chiede di scrivere un articolo sul tema per la rivista della scuola.

- **Descrivi** le abitudini alimentari degli studenti
- **Commenta** il significato del cibo per la salute e la società
- **Dà** dei consigli per una buona mensa scolastica

Scrivi circa 200 parole.

5 Leistungsmessung

Generell kann bei der Ermittlung und Beschreibung von Leistungen auf folgende Verfahrensarten zurückgegriffen werden: diagnostische, formative oder summative Verfahren, die je nach Zielsetzung zu wählen sind. Diagnostische Leistungsmessungsverfahren haben die Aufgabe, Stärken und Schwächen einzelner Lernenden oder einer ganzen Lerngruppe zu ermitteln. Bei der formativen Leistungsermittlung steht hingegen der Lernprozess- und Fortschritt im Mittelpunkt und liefert Informationen bezüglich bereits erreichter Lernschritte, weiterer Lernbedürfnisse sowie Hinweise auf die Effizienz des Unterrichts. Mit summativen Verfahren ist wiederum eine punktuelle Leistungsermittlung gemeint, etwa am Ende einer Unterrichtseinheit, die Auskunft über die erreichten Lernziele gibt (vgl. Arras/Kecker 2016, 394f).

Neben der Weiterentwicklung durch standardisierte Testungsverfahren hat vor allem die formative Leistungsentwicklung in den letzten Jahren an Bedeutung für den Unterricht gewonnen und dabei das Verständnis von Evaluation neu geprägt. Die Leistungsbeurteilung liegt nicht mehr nur im Überprüfen von im Unterricht erreichten Resultaten, sondern versteht sich vielmehr als Instrument zur Entwicklung und Steuerung des Lernprozesses und als Lernen selbst, beispielweise in Form von Selbstevaluation (vgl. Oscarson 2014, 713).

5.1 Selbstevaluation

Arras und Kecker zufolge (2016, 396f) ist die Bedeutung der Selbstevaluation als Konzept zu Entwicklung von Lernerautonomie für die Fremdsprachenunterrichtspraxis unstrittig. Häufig stehen Lehrkräfte dem Instrument der Selbstevaluation jedoch kritisch gegenüber, da sie entweder die Fähigkeit der Lernenden anzweifeln, sich kompetenzgemäß einzuschätzen, oder diese Verfahren als zusätzliche Belastung des Unterrichts in Form von mechanischen Checklisten sehen.

Untersuchungen (vgl. Oscarson 2014, 717-719) haben aber gezeigt, dass Selbstevaluation durch Checklisten oder Kompetenzskalen in der Tat zuverlässige Ergebnisse liefern können. Dabei muss allerdings sichergestellt sein, dass „die dargestellten sprachlichen Anforderungen auf einer konkreten aufgabenbezogenen Ebene operationalisiert werden und die Lernenden damit vertraut sind“ (Arras/Kecke 2016, 397). Außerdem sollte der Einsatz solcher Instrumente nicht als lästige routinemäßige Pflichterfüllung wahrgenommen werden.

Laut Oscarson (2014, 714) bilden folgende Faktoren die Voraussetzung dafür:

- Transparenz der Lernziele und der Bewertung
- Authentische Aufgaben
- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung der Lerninhalte

Außerdem wäre es wünschenswert, dass Instrumente formativer Leistungsermittlung möglichst auf die im Unterricht eingesetzten Lernaufgaben zugeschnitten sind (vgl. Grotjahn 2009, 6f).

5.2 Sprachenportfolios

Aufgrund der im Zuge der Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“ durchgeführten Erkenntnis, dass 86% aller befragten Schülerinnen und Schüler „völlig“ oder „eher“ zustimmen, dass ihnen der Italienischunterricht gefällt, wenn sie einen Lernfortschritt erkennen können, soll in nachfolgendem Kapitel die Möglichkeit des Sprachenportfolios mit seinen Vorzügen, aber auch Bedenken präsentiert werden.

Unter dem Begriff des Sprachenportfolios ist in der Fremdsprachendidaktik eine Sammlung von Dokumenten in regelmäßigen Abständen gemeint. Diese Dokumente umfassen Selbsteinschätzungen, individuelle Sprachenbiographien und selbst

erstellte fremdsprachige Arbeitsbeispiele, die helfen sollen, einen gewissen Sprachstand festzuhalten und den eigenen Lernprozess darzustellen. Generell kann ein Sprachenportfolio nicht nur zur Selbstevaluation und zur selbstständigen Lernplanung verwendet werden, sondern auch zu Dokumentations- und Evaluationszwecken anderer (vgl. Burwitz-Melzer 2016, 416f).

Die Funktionen des Sprachenportfolios lassen sich in zwei Kategorien einteilen (vgl. Burwitz-Melzer 2006):

- dokumentierende Funktion: Bestimmte Lernentwicklungen werden unter bestimmten Bedingungen und in einem bestimmten Zeitraum dokumentiert. Dabei dient das Portfolio als Beleg für bereits erbrachte und aktuelle sprachliche Leistungen sowie interkulturelle Erfahrungen.
- pädagogische Funktionen: Steigerung der Lernendenautonomie durch kontinuierliche Selbsteinschätzung, wichtige Planungshilfe für den eigenen Lernprozess

Zudem besteht das Sprachenportfolio aus drei verschiedenen Teilen. Der „Sprachenpass“ beinhaltet eine Sammlung an Zeugnissen, Sprachqualifikationen und Belegen über absolvierte Auslandsaufenthalte. Dadurch werden interkulturelle Erfahrungen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar. Im Zuge der bei der hier im Fokus stehenden Sichtbarmachung von Lernfortschritten, ist dieser Teil des Sprachenportfolios von nicht so großer Bedeutung. Ähnliches gilt für den Teil der „Sprachlernbiographie“, wo die Lernenden Deskriptoren zu den einzelnen Kompetenzbereichen vorfinden, die in Form von Könnens-Beschreibungen formuliert sind. In diesem Bereich findet anhand von Checklisten die Beschreibung des eigenen Kompetenzstandes statt und der Selbstevaluationsprozess wird in Gang gesetzt. Der dritte Teil, das „Dossier“ ist ebenso eine formative Art der Selbsteinschätzung und vereint dabei die produktorientierte Dokumentationsfunktion und die prozessdiagnostische Funktion. Die Portfolioeigner sammeln darin besonders gute, aktuelle Arbeiten zum Nachweis ihres Sprachlernstandes. Dadurch häufen sich im Laufe der Zeit Dokumente ihres Lernprozesses an, an denen man eine Entwicklung erkennen kann und die einen Lernfortschritt belegen. In Österreich wurden vom Sprachen-Kompetenz-Zentrum in Graz jeweils ein nationales Portfolio-Modell für die Grundschule, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II entwickelt. Dabei greifen Portfolio und Standards ineinander, da sich die Bildungsstandards und Lehrpläne für

Fremdsprachen in Österreich auf den GeR, Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, beziehen (vgl. Burwitz-Melzer 2016, 417f).

Hinsichtlich der Bedenken gegenüber der Zuverlässigkeit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, die des Öfteren von den Lehrkräften angezweifelt wird, kommt Ballweg (2015) dennoch zu dem Schluss, dass neuere Studien insgesamt gezeigt haben, dass eine Selbsteinschätzung als durchaus realistisch angesehen werden kann, wenn eine angemessene Anleitung und Begleitung gegeben ist. Das führt allerdings zur Problematik des großen Zeitaufwands, der dafür aufgebracht werden muss. Erschwerend kommt hinzu, dass die Deskriptoren des Portfolios von einigen Lehrkräften in recht zeitintensiven Verfahren auf schuleigene Lehrwerke und den individuellen Unterricht angepasst werden, um diese besser verständlich zu machen (vgl. Burwitz-Melzer 2016, 419).

Kehrt man nun zum Ausgangsanliegen, dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach dem Sichtbarmachen von Lernfortschritten, zurück, der im Zuge der empirischen Untersuchung festgestellt wurde, lässt sich abschließend Folgendes festhalten: Selbst wenn das Sprachenportfolio aus zeittechnischen Gründen oder anderen Hürden nicht in ganzer Form mit seinen drei Teilen im Italienischunterricht umsetzbar ist, so wäre es dennoch ein Ansatz, sich auf das Teilgebiet „Dossier“ zu konzentrieren und dieses in den Unterricht mit aufzunehmen. Denn, wie bereits gesagt, wird genau dort der Lernfortschritt am besten sichtbar und somit erfüllt das „Dossier“ das Anliegen der Befragten nach erkennbaren Entwicklungen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Rolle der Motivation und der Bedeutung von Motiven beim Fremdsprachenerwerb, die anhand einer empirischen Untersuchung im Italienischunterricht dargestellt werden. Dabei soll beantwortet werden, welche Einflussfaktoren im Prozess des Fremdsprachenerwerbs tatsächlich maßgebend sind und inwiefern die Ergebnisse im Geschlechter-, Alters- sowie Schultypenvergleich differieren. Genauso sollen die Konsequenzen und motivationsfördernde Aspekte für den tatsächlichen schulischen Italienischunterricht erarbeitet werden.

Der erste Abschnitt besteht, neben eingänglichen Begriffsdefinitionen und Motivationstheorien, aus einer Klassifikation von Motiven, die sich an Apelt (1981) orientiert und um neuere Erkenntnisse erweitert wurde. Es werden das Gesellschafts-, Eltern-, Nützlichkeits-, Lehrer-, Wissens-, Neugier-, Kommunikations- und Geltungsmotiv behandelt. Im Anschluss daran werden folgende Faktoren, die den Fremdsprachenerwerbsprozess beeinflussen können, besprochen: Alter, Geschlecht, soziale Bedingungen, Begabung, Einstellung, Erfahrung, Atmosphäre, Interesse und Erfolg.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen bedarf es einen Blick in die Ergebnisse des zweiten Abschnitts, der empirischen Untersuchung „Motivation im Italienischunterricht“, die mittels Fragenbogen durchgeführt wurde. Dabei wurden allgemeine Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, Motivationsgründe, Faktoren für einen „guten“ Italienischunterricht, Übungs- und Arbeitsformen, Themengebiete und eine Selbsteinschätzung erfragt. An der Befragung nahmen insgesamt 200 Schülerinnen und Schüler einer berufsbildenden höheren Schule in Wien und eines Gymnasiums in Kärnten teil.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Analyse der Daten einerseits recht allgemeingültige Rückschlüsse zulässt, andererseits jedoch Abweichungen zwischen den Einzelkategorien festgestellt werden können. So sind etwa die Wahlmotive „Italienisch ist eine schöne Sprache“ und „Italien als Nachbarland ist leicht erreichbar“ bei allen Befragten zunächst etwa gleichermaßen vertreten. Immerhin stimmen zwischen 80-90% diesen Aussagen „völlig“ oder „eher“ zu. Beim Erfragen des Eltern- und Lehrermotivs können hingegen durchaus Unterschiede bei der Auswertung festgestellt werden. Während es für die jüngeren Teilnehmerinnen und

Teilnehmer noch von größerer Bedeutung ist, dass ihre Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer mit ihnen zufrieden sind, nimmt diese Haltung mit steigendem Alter ab. Dennoch spielt die Lehrperson im gelungenen Italienischunterricht eine wichtige Rolle und fungiert somit als maßgebender Einflussfaktor. 92% der Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass ihnen der Italienischunterricht gefällt, wenn die Lehrperson sympathisch ist. Dieses Ergebnis zieht sich wiederum durch alle Geschlechter, Altersklassen und Schultypen. Weitere wichtige Faktoren sind eine entspannte Arbeitsatmosphäre, Methodenvielfalt und erkennbare Lernfortschritte. Als beliebteste Arbeitsform gilt die Partnerübung, bei den Übungsformen stehen Lieder an erster Stelle. Bei diesen differieren vor allem die Ergebnisse im Geschlechtervergleich. Bei den Mädchen fühlen sich 63% durch Lieder sehr motiviert, bei den Burschen trifft dies auf 47% zu. Größere Zustimmung seitens der männlichen Teilnehmer ist hingegen beim Erfragen der für die Lernenden interessanten Themen und der Kategorie „Sport“ zu verzeichnen. Hier bekunden 73% der Burschen und 41% der Mädchen ihr Interesse am Thema „Sport“ als Gegenstand des Italienischunterrichts. Bei der abschließenden Selbsteinschätzung sind es tendenziell die Mädchen, die sich und ihre Leistungen positiver einschätzen. Auffälligkeiten im Schultypenvergleich zeigen sich etwa bei den Ergebnissen zum Thema „Arbeitswelt“. Während in der berufsbildenden höheren Schule mit 51% mehr als die Hälfte aller Befragten dafür Interesse aufbringt, sind es in der allgemeinbildenden höheren Schule mit 36% deutlich weniger. Interessanterweise ist jedoch beim vorab abgefragten allgemeinen Nützlichkeits- bzw. Berufsmotiv Gegenteiliges der Fall: Hier sind es mehr Schülerinnen und Schüler der AHS, die zustimmen, dass Italienisch im späteren Berufsleben nützlich sein kann.

Abschließend wird im dritten Teil der Arbeit auf die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung Bezug genommen und es werden adäquate Vorschläge für den tatsächlichen Italienischunterricht vorgestellt. Zu den Überlegungen zählen dabei eine Unterrichtseinheit mit einer Filmsequenz, um dem Wunsch nach Filmen nachzukommen und Unterrichtseinstiegsideen für beliebte Themen wie Landeskunde, aber auch weniger beliebte Themen, wie dies bei Literatur und Grammatik der Fall ist. Zudem kommt ein Muster für eine standardisierte mündliche Reifeprüfung mit erweiterten Übungsmöglichkeiten und es wird das sogenannte „Dossier“ als Instrument zum Sichtbarmachen von Lernfortschritten vorgestellt.

Riassunto in italiano

La mia tesi dal titolo “Motive und Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Dargestellt anhand einer empirischen Untersuchung im Italienischunterricht” si occupa di un tema della glottodidattica, cioè della motivazione nell’apprendimento e insegnamento di una lingua straniera. Visto che in futuro farò l’insegnante, anche se negli ultimi anni all’università l’argomento è stato trattato poco, ma avendo già fatto dell’esperienze in classe e avendo capito l’importanza di essa e sia le possibilità che le restrizioni che può creare, ho deciso di dedicare la mia tesi finale a questo tema.

Sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Quali fattori influenzano la motivazione nell’apprendimento di una lingua straniera?
- Quali sono i motivi personali degli alunni? Ci sono delle differenze di età, sesso e tra i vari tipi di scuola?
- Quali esercizi o attività aumentano la motivazione degli alunni e quali hanno l’effetto contrario?
- Quali sono le conseguenze per la lezione a scuola?

L’obiettivo di questa tesi dunque è trovare risposte a queste domande appena formulate e dare esempi pratici per aumentare la motivazione nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera.

La tesi è suddivisa in tre parti:

- parte A: La prima parte ha la funzione di una base teorica. Prima di tutto vengono spiegati i termini usati. Poi segue una classifica dei vari tipi di motivi della motivazione e un elenco di altri fattori che possono avere influenza sulla motivazione.
- parte B: La seconda parte considera il lavoro empirico tramite un questionario che esamina la motivazione degli alunni nelle lezioni d’italiano a scuola. Prima di passare all’analisi dei risultati di esso vengono forniti informazioni sulla realizzazione e sui metodi.
- parte C: La terza parte prende spunto dall’analisi del questionario. Grazie ai risultati offre proposte e idee per la lezione in classe.

Parte A

La motivazione è un concetto molto ampio e complesso perciò esistono problemi di definizione. Comunque è un termine generale per l'insieme dei fattori, sia interni che esterni, che portano l'individuo alle sue azioni, al suo comportamento e qualunque altra attività.

La *motivazione primaria* è fondamentalmente di tipo fisiologico. I bisogni di essa sono quelli basici come la fame o la sete. La *motivazione secondaria* invece è basata su modelli sociali ed è di tipo psicologico-cognitivo. Un'altra distinzione molto comune è quella della *motivazione intrinseca* e della *motivazione estrinseca*. Come rivelano già i termini, per la prima è importante il rinforzo interno, per la seconda invece quello esterno. Sebbene per tanti studiosi la motivazione intrinseca sia quella preferibile ci sono altri studi che confermano il grande impatto che può avere anche la motivazione estrinseca.

I motivi stessi che durano nel tempo e guidano il comportamento dipendono dal singolo individuo. Dipendentemente dall'intensità, dallo scopo e altri aspetti esterni portano o a più o a meno risultati. È stato Apelt (1981) che ha creato un catalogo con i motivi più importanti nell'apprendimento di una lingua:

➤ motivo della società:

Il motivo della società riguarda il rapporto di tutti i fattori sociali e l'apprendimento di una lingua straniera che subisce l'influsso di essi.

➤ motivo dei genitori:

Il motivo dei genitori sostiene che i genitori hanno il potere di aumentare o diminuire la motivazione del loro figlio. Più cresce l'alunno meno prevalente diventa.

➤ motivo dell'utilità:

La motivazione può dipendere dall'utilità di quello che deve essere imparato. Più utile sembra una cosa nel futuro più si aumenta anche la motivazione di impararla. Uno studio europeo del 2012 dimostra che l'88% pensa che sapere una lingua straniera sia molto utile, mentre il 98% lo pensa per i propri figli.

➤ motivo dell'insegnante:

Il motivo dell'insegnante riguarda l'importanza dell'insegnante nell'apprendimento di una lingua straniera. In classe una delle funzioni principali

dell'insegnante è motivare gli alunni e mantenere la motivazione. In più l'insegnante può essere la ragione per la mancanza di essa.

➤ motivo del sapere:

Il motivo del sapere è uno dei motivi basilari dell'essere umano ed è in forte rapporto con esperienze e emozioni vissute. È prevalente soprattutto per i principianti.

➤ motivo della curiosità:

La curiosità fa parte della motivazione intrinseca e viene definita ciò tra quello che uno sa già e quello che vuole sapere. Ed è anche compito dell'insegnante suscitare la curiosità degli alunni.

➤ motivo della comunicazione:

La comunicazione è la funzione principale della lingua. La condizione per il motivo della comunicazione è un forte bisogno di comunicare. Per quanto riguarda la lezione a scuola sono molto importanti l'autenticità e una comunicazione vera vicino alla realtà.

➤ motivo della stima:

Significa il fatto di essere apprezzato. Il motivo della stima però può essere anche definito nel senso di potere e nel realizzare i propri sogni.

Visto che la motivazione nell'apprendimento di una lingua è un concetto abbastanza complesso ci sono numerosi fattori che possono essere responsabili per la presenza o la mancanza di essa. Segue una scelta dei fattori principali:

➤ età:

Studi di Grotjahn e Schlak (2013) hanno confermato che di solito gli alunni più vecchi hanno dei vantaggi per quanto riguardano la morfologia, il lessico e la pragmatica. Questi vantaggi derivano dalle risorse cognitive più ampie, dalla conoscenza di altre lingue straniere e da un sapere generale più vasto. Gli alunni più giovani invece sono avvantaggiati nella pronuncia e nella abilità dell'ascolto. In ogni caso comunque per sfruttare al massimo ci vuole l'input adatto da parte dell'insegnante.

➤ sesso:

Tanti vecchi studi sostenevano che il profitto era più alto tra le ragazze rispetto ai ragazzi. Gli studi più attuali però non confermano l'ipotesi che le ragazze siano più brave nell'apprendimento di una lingua straniera visto che non ci sono

dei risultati consistenti. Il contesto socioculturale invece ha un ruolo molto importante e il sesso non dovrebbe essere considerato isolatamente.

➤ condizioni sociali:

Le condizioni sociali appartengono al gruppo dei fattori esterni che possono influenzare l'apprendimento di una lingua straniera. Gli studiosi dunque sono d'accordo che i fattori sociali sono uno degli aspetti più importanti. All'epoca invece, prima del cosiddetto *social turn*, fu predominante la prospettiva cognitiva.

➤ talento:

Il concetto del talento e il suo significato nell'apprendimento di una lingua straniera sono molto complessi perciò nella scienza c'è un problema di definizione di esso. Ricerche moderne comunque trattano il talento come fattore che nel tempo e tramite l'esperienza può svilupparsi e cambiare. L'ipotesi che si trattasse di una caratteristica stabile e congenita ormai è diventata antiquata.

➤ atteggiamento:

Non sorprende che l'atteggiamento positivo può essere favorevole nel processo di imparare una lingua straniera. L'atteggiamento positivo però non porta necessariamente a risultati migliori.

➤ esperienze:

Studi di Martens e Kuhl (2009) hanno confermato il rapporto molto stretto fra le esperienze di vita e il successo. Il successo non viene percepito nel senso di un singolo evento, ma è più importante il come, cioè le esperienze tramite le quali uno è arrivato al punto di successo.

➤ atmosfera:

L'atmosfera influenza sia consciamente che inconsciamente. In classe è il compito dell'insegnante il garantire un'atmosfera stimolante.

➤ interesse:

Il fattore dell'interesse ha due valenze, una cognitiva e una affettiva-motivante. Lavorando con contenuti interessanti l'alunno capita a trovarsi in uno stato emozionale positivo. Perciò la valenza affettiva viene chiamata anche valenza emotiva.

➤ successo:

I momenti di successo hanno la possibilità di influenzare la motivazione in modo positivo. La stessa cosa vale però anche per i momenti di fallimento: essi possono diminuire la motivazione nell'apprendimento di una lingua straniera.

Parte B

La seconda parte della tesi considera lo studio empirico. Per motivi di efficienza nonché motivi economici è stato scelto il questionario anonimo come strumento di realizzazione. Nella sua forma finale il questionario dispone di 55 domande che sono suddivise in sei categorie. Le prime sei domande riguardano l'atteggiamento generale nell'apprendimento di una lingua straniera. Poi seguono 12 domande sul perché gli alunni imparano l'italiano. La terza categoria chiede informazioni sulla lezione in classe e nella quarta e quinta categoria gli alunni devono valutare, prima vari tipi di esercizi e forme di lavoro, e poi temi diversi. Le ultime sette domande riguardano l'autovalutazione, seguita dalla possibilità di lasciare delle note su qualsiasi altro aspetto della lezione d'italiano.

Per rispondere alle domande c'erano le seguenti possibilità:

- 1) completamente d'accordo
- 2) d'accordo
- 3) incerto
- 4) in disaccordo
- 5) in completo disaccordo

In totale 200 alunni tra gli 11 e i 19 anni hanno compilato il questionario. Hanno partecipato due scuole, un istituto tecnico per l'economia e il turismo a Vienna e un liceo in Carinzia. Per motivi di privacy non possono essere forniti più informazioni.

Tipologia di sesso:

- 131 "femminile" = 65%
- 65 "maschile" = 33%
- 4 "non-binario" = 2%

Tipologia di scuola:

- istituto tecnico: 163 = 81,5%
- liceo: 37 = 18,5%

La rilevazione dei dati è stata realizzata nel periodo da dicembre 2017 a marzo 2018. La elaborazione invece è stata effettuata tra gennaio e marzo 2018 tramite il programma Windows Excel. In seguito, viene presentata una scelta dei dati e risultati più importanti.

Alla domanda di un interesse generale di imparare una lingua straniera il 66% è completamente d'accordo. Il 21% comunque è d'accordo, il 9% incerto ed il 3% in disaccordo. Soltanto 1% è in completo disaccordo e assolutamente non interessato di imparare una lingua straniera. Notevole è la differenza fra le ragazze e i ragazzi. Mentre il 71% delle ragazze è molto interessato, solo il 55% dei ragazzi pensa uguale.

Da paragonare sono i risultati delle domande "Parlando una lingua straniera mi diverto" e "Partecipo a lezione perché mi diverto". Sarebbe auspicabile che i risultati positivi della prima siano più meno come quelli della seconda domanda. Significherebbe che a lezione la motivazione esistente viene confermata e mantenuta. Nel caso ideale dovrebbe persino aumentare. L'analisi dei dati però mostra che non è così, anzi, mentre il 44% conferma che si diverte parlando una lingua straniera, solo il 18% è completamente d'accordo nel fatto che partecipa a lezione perché si diverte. Comunque è un risultato allarmante che la lezione a scuola diminuisca il divertimento nell'imparare una lingua straniera.

I risultati delle domande della seconda categoria come "L'italiano è una bella lingua", "L'italiano è facile da imparare" e "L'Italia è facilmente raggiungibile", dimostrano i motivi per cui gli alunni hanno scelto l'italiano come lingua straniera. Infatti, due di queste affermazioni sono le principali ragioni della scelta dell'italiano. Il 58% percento è completamente d'accordo che l'italiano è una bella lingua, mentre nella questione della raggiungibilità il risultato è il 54%. Sommando i risultati di quelli che sono d'accordo o completamente d'accordo, in tutti e due casi, si arriva tra l'80 e il 90%. Soltanto due ragazzi dell'istituto tecnico non pensano che l'italiano sia una bella lingua.

Sono gli stessi due che non sono assolutamente interessati nell'apprendere una lingua straniera.

L'ipotesi che l'italiano sia facile da imparare, quindi il motivo della scelta di esso, non viene confermata. Solo il 13% è completamente d'accordo, la maggior parte invece, cioè il 36%, è incerta. Paragonando i due tipi di scuola i dati rivelano che gli alunni del liceo sono i più convinti che l'italiano sia facile da imparare. Questa tendenza può essere giustificata col fatto che alcuni degli alunni del liceo hanno avuto il primo contatto con l'italiano già nella scuola elementare o perfino all'asilo.

Le altre domande della seconda categoria riguardano sia la motivazione intrinseca che quella estrinseca con fattori come l'insegnante, i genitori e i colleghi di classe. Per esempio il 68% vuole che siano contenti i propri genitori. Per gli alunni più giovani è tendenzialmente più importante non deludere i genitori, crescendo poi con gli anni, questo motivo perde d'importanza. Ancora più forte però è il motivo dell'insegnante. L'85% è d'accordo o completamente d'accordo nel voler evitare problemi con l'insegnante. Riprendendo il motivo della stima, l'indagine mostra che sono di nuovo i più giovani che hanno più bisogno di apprezzamenti da parte degli altri colleghi di classe. Non importa però essere migliori degli altri.

Riferendosi al motivo dell'utilità il 46,5% è completamente d'accordo e il 22,5% è d'accordo che l'italiano può essere utile nel futuro mondo di lavoro. Soltanto il 5% non ne è convinto per niente.

I fattori principali di una lezione d'italiano che piace agli alunni sono i seguenti: Per il 70% è molto importante che sia simpatica l'insegnante. Un altro 20% ne è d'accordo. Questo risultato sottolinea ancora una volta l'importanza del ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una lingua straniera. Altri fattori prevalenti sono l'atmosfera stimolante e una varietà dei metodi.

L'86% condivide l'opinione che gli piace la lezione quando è riconoscibile un progresso. Per l'83% è importante poter usare quello che viene imparato a scuola anche in situazioni reali della vita quotidiana. Questi fattori dunque sono da prendere in considerazione nella preparazione delle lezioni e nella scelta dei metodi e dei materiali.

La preferita tra le modalità di lavoro è col 48% il completo consenso nel lavoro di coppia, seguito dal lavoro di gruppo col 42%. Il gioco di ruolo raggiunge il 33%. Per quanto riguarda il lavoro individuale la maggior parte, il 28%, ha scelto l'opzione "incerto".

Il "vincitore" tra i tipi di esercizi sono le canzoni. Le canzoni comunque sono più amate dalle ragazze. Il 63% è completamente d'accordo che le canzoni gli piacciono e motivano. Tra i ragazzi le canzoni raggiungono il 47%. Sebbene ci sia una differenza notevole le canzoni rimangono il tipo di esercizio preferito anche tra i maschi. Un altro tipo di esercizio con il feedback positivo invece sono i dialoghi orali. Il 25% è completamente d'accordo e il 28% è d'accordo nel fatto che gli piacciono i dialoghi orali.

L'esercizio meno popolare invece sono le presentazioni orali. Il 28% è in completo disaccordo che le presentazioni orali possono essere motivanti. Altri tipi di esercizio non tanto amati sono scrivere testi e esercizi di grammatica. Il 14% pensa che la grammatica non è assolutamente piacevole. Benché sia uno dei risultati peggiori c'è comunque un altrettanto 14% che è convinto del contrario.

Considerando i temi che piacciono agli alunni, uno dei temi preferiti è la musica. Il 45% è completamente d'accordo che è interessato alla musica. Sono però ancora più alunni che prediligono temi attuali. L'attualità è il criterio più importante per loro. Soltanto il 3% non ne è d'accordo. Per quanto riguarda la differenza fra i tipi di scuola il motivo dell'attualità è prevalente all'istituto tecnico. Le differenze tra i sessi invece non sono considerevoli.

Dopo la musica e i temi attuali seguono la civiltà col 43%, lo sport col 51% e il mondo del lavoro col 49% di popolarità. Analizzando le dati nelle singole categorie c'è da annotare che col 73% i ragazzi sono molto più interessati nello sport che le ragazze. Non vuol dire però che in generale alle ragazze non piace lo sport o che sono meno sportive, ma soltanto che al 41% non piace lo sport come tema nelle lezioni dell'italiano.

Il tema con i risultati peggiori è, sia tra le ragazze e i ragazzi che tra il liceo e l'istituto tecnico, la letteratura. Il mondo del lavoro viene favorito dagli alunni dell'istituto tecnico. Il 51% lo considera interessante, al liceo invece solo il 36%. Tra i temi più desiderati

da parte degli alunni i quali hanno nominato il cibo e vari aspetti della civiltà, per esempio la cultura, la politica e la storia.

L'ultima parte del questionario riguarda l'autovalutazione degli alunni. Riassumendo si può dire che sono le ragazze che tendono a valutarsi in modo più positivo, soprattutto le ragazze del liceo. Ciò può essere basato sul fatto che alcune di loro hanno avuto il primo contatto con l'italiano già prima.

Concludendo gli alunni hanno avuto la possibilità di lasciare commenti o desideri individuali. I desideri principali sono i seguenti: più canzoni e film, un clima migliore, gite e viaggi e più input in generale.

Parte C

La terza parte della tesi è basata sull'analisi dei risultati del questionario e dà proposte concrete per la lezione dell'italiano in classe.

Esaudendo il desiderio di film a lezione, viene fornita una proposta di un'unità didattica che comprende una sequenza di un film. Si tratta di una scena del film *Pari e dispari* del 1978 in cui un signore vuole comprare il gelato al pistacchio, il che però non c'è. Prima di far vedere la scena, che si può facilmente trovare su Youtube cercando "Pari e dispari gelato al pistacchio", vengono raccolti tra gli alunni i vari gusti del gelato. Quest'ultimi devono distinguere fra le categorie "gelato al latte" e "gelato alla frutta" e saper nominare almeno dieci gusti. Il brainstorming viene realizzato sulla lavagna. Poi viene fatto vedere la scena, accompagnato da un esercizio di comprensione. Gli alunni devono rispondere se le affermazioni sul foglio sono vere o false. Ci sono otto domande del tipo "vero/falso" e due domande sul significato dei modi di dire usati nel film. Alla fine gli alunni preparano un gioco di ruolo di una situazione in gelateria per poi presentarlo. L'unità comunque non esaudisce soltanto il desiderio di film ma corrisponde anche a uno dei temi preferiti, il cibo. Un'idea per aumentare ancora di più la motivazione sarebbe combinare l'unità in classe con una gita in una gelateria italiana. In più, c'è un certo aspetto pratico, visto che è abbastanza probabile che alcuni degli alunni sono già stati in Italia per le vacanze o ci andranno nei prossimi anni.

Le prossime proposte concernano i primi dieci minuti di una lezione che possono essere determinanti riguardo la motivazione per quello che segue dopo. Perciò Pugliarelli (2011) offre una scelta di attività, che tra l'altro tratta temi della civiltà, aspetti della grammatica o che danno una base per poi lavorare con i testi.

Per non considerare soltanto i temi già popolari da parte degli alunni quindi vengono presentate, oltre a due proposte che trattano la civiltà, anche due idee alla volta per il lavoro con la letteratura e la grammatica. Nel caso ideale la motivazione tramite questi esercizi aumenta talmente tanto che può essere mantenuta per quello che segue dopo. Per averne un'idea più chiara vengono descritti due degli esercizi proposti:

- “Giornalisti per caso”: L'unica condizione è che gli alunni conoscano le caratteristiche dei titoli di prima pagina. L'insegnante comunque nomina delle parole chiave che si riferiscono al testo ancora non letto. In piccoli gruppi gli alunni devono formulare un titolo di prima pagina su ciò. Dopo la presentazione del titolo, viene letto il testo.
- “Slogan pubblicitari”: La condizione per questo esercizio è che gli alunni sappiano le forme del comparativo. Inoltre ci sono due possibilità di realizzarlo: O l'insegnante nomina o fa vedere un oggetto e gli alunni devono inventare uno slogan pubblicitario usando il comparativo o superlativo, o vengono presentati degli slogan esistenti e gli alunni devono indovinare di quale prodotto si tratta.

Concludendo, oltre a una proposta per l'esame di maturità orale standardizzata e ulteriori esercizi orali e scritti, viene ripreso il desiderio da parte degli alunni di visualizzare i loro progressi. L'idea concreta è raccogliere per un certo periodo i lavori riusciti particolarmente bene in un cosiddetto “dossier”. Il dossier è un tipo di autovalutazione e documentando il processo nell'apprendere una lingua straniera dimostra lo sviluppo e il proprio progresso. Il dossier fa parte del cosiddetto “Sprachenportfolio”, un portfolio delle lingue straniere che in aggiunta al dossier dispone di una biografia individuale e un pass delle lingue con eventuali certificati e le qualificazioni linguistiche.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2016): *Sprachlerneignung*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. voll. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 257-262.
- Apel, H. J. (2002): *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apelt, W. (1966): *Untersuchungen zur Motivation im Englischunterricht*. In: *Fremdsprachenunterricht*, 1, 25-29.
- Apelt, W. (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Arras, U./Kecker, G. (2016): *Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. voll. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 393-398.
- Artieda, G./Muñoz, C. (2013): *The role of age and literacy in adult foreign language learning*. In: Berndt, A. [Hrsg.], 163-180.
- Assejew, W. G. (1976): *Motivation des Verhaltens und Formung der Persönlichkeit*. Moskau (russ.)
- Ballweg, S. (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Bandura, A. (1977): *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*. In: *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Block, D. (2003): *The social turn in second language acquisition*. Washington D.C.
- Brandstätter, V. [u.a.] (2013): *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Brunstein, J. C. (2006). *Implizite und explizite Motive*. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. [Hrsg.]: *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer, 235–253.
- Buchinger, C. (2012): *Der Weg zur nachhaltigen Lernmotivation beim schulischen Französischerwerb unter besonderer Berücksichtigung der Nachhilfe*. Wien: Diplomarbeit.

Burstall, C. (1974): *Attitudes towards foreign language learning in early adolescence*. In: *Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)* (ed.), 67-75.

Burwitz-Melzer, E. (2006): *Motivation durch Selbsteinschätzung. Fremdsprachenportfolios für die Klassen 3 bis 10*. In: Küppers, A./Quetz, J. [Hrsg.]: *Motivation Revisited*. Berlin, 91-102.

Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.] (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völl. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.

Burwitz-Melzer, E. (2016): *Sprachenportfolios*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völl. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 416-420.

Busemann, A. (1953): *Pädagogische Jugendkunde. Eine Einführung*. Frankfurt.

Carr, J./Pauwels, A. (2006): *Boys and foreign language learning. Real boys don't do languages*. Basingstoke/New York.

Carrasco, J. B./Baignol, J. (2004): *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.

Carroll, J. B. (1975): *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Stockholm/New York: Almqvist & Wiksell/John Wiley & Sons. (International Studies in Evaluation, 5)

Csikszentmihalyi, M./Schiefele, U. (1993): *Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 207-221.

Deci, E./Ryan, R. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 223-237.

Decke-Cornill, H./ Volkmann, L. (2007): *Gender studies and foreign language teaching*. Tübingen.

Decke-Cornill, H./Küster, L. (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.

- Disick, R. S. (1976): *Die Entwicklung positiver Einstellungen im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe*. In: Solmecke, G. [Hrsg.]: *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn.
- Dolschak, B. (2008): *Personelle Motive und aktuelle Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Exemplarisch dargestellt an der empirischen Untersuchung „Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten“*. Wien: Diplomarbeit.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Dörnyei, Z./Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited*. New York/London.
- Dubrowin, M. L. (1978): *Motivation im Fremdsprachenunterricht und Lehrmaterialien*. In: *Fremdsprachen in der Schule*, 28-32 (russ.).
- Duff, P. A. (2012): *Second language socialization*. In: Duranti, A./Ochs, E./Schiefele, B. B. [Hrsg.]: *The handbook of language socialization*. Malden, 564-586.
- Düwell, H. (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil: Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 113)
- Düwell, H. (2002): *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: *französisch heute*, 33, 166-181.
- Egger, E. (1978): *Sprachenlernen: Bedürfnisse des Individuums in verschiedenen Lebens- und Lernsituationen*. In: *The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*. Brüssel, 9-16.
- Ellis, R. (2008): *The study of second language acquisition*. 2.Aufl. Oxford.
- Faulstich-Wieland, H. (2004): *Geschlechteraspekte in der Bildung*. Berlin.
- Freudenstein, R. (1975): *Motivation zum 'Anfassen'. Lernpsychologische Folgerungen für ein handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, 81-85.

Fuchs, S. (2013): *Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts. Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Frankfurt a.M. [u.a].

Funkkolleg Pädagogische Psychologie (1972). Studienbegleitbriefe. Weinheim: Beltz.

Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Girard, D. (1977): *Motivation: The Responsibility of the Teacher*. In: *English Language Teaching Journal*, 2, 97-102.

Graumann, C. F. (1974): *Motivation*. Frankfurt a. M./Bern-Stuttgart: Akademische Verlagsanstalt/Hans Huber. (Einführung in die Psychologie, 1)

Grotjahn, R. (2009): *Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 4-8.

Grotjahn, R./Schlak, T. (2013): *Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick*. In: Berndt, A. [Hrsg.], 13-45.

Grotjahn, R. (2016): *Alter*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. voll. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 250-254.

Günther, K. (1964): *Rationeller Russischunterricht durch systematische und zielstrebige Wortschatzarbeit*. Berlin.

Guyer, G. (1956): *Wie wir lernen*. Zürich/Stuttgart.

Heckhausen, J./Heckhausen, H. (2010): *Motivation und Entwicklung*. In: J. Heckhausen, J./Heckhausen, H. [Hrsg.]: *Motivation und Handeln*. 4. Aufl. Berlin: Springer, 427–488.

Henning, W. (1978): *Lernmotive bei Schülern*. Berlin.

Hentig, H. von (1968): *Didaktik und Linguistik*. In: *Sprache und Erziehung*, 83-110 [= 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik].

Herrmann, P. (2010): *Blockaden lösen. Systemische Interventionen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Horwitz, E. K. (2010): *Research timeline. Foreign and second language anxiety*. In: *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Hulstijn, J. H. (2015): *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam.
- Hutt, C. (1972): *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Kieweg, W. (2003): *Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37/36, 4-10.
- Kirchler, E./Walenta, C. (2010): *Motivation*. Wien: Facultas.
- Klages, L. (1951): *Grundlagen der Charakterkunde*. Bonn.
- Krapp, A. (1992): *Das Interessenskonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption*. In: Krapp, A./Prenzel, M. [Hrsg.]: *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff, 297-329.
- Krapp, A. (2001): *Interesse*. In: Rost, D. H. [Hrsg.]: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Weinheim: PVU, 268-293.
- Lado, R. (1976): *Wollen und Lernen – Motivation*. In: Solmecke [Hrsg.]: *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn.
- Lambert, W. E./Klineberg, O. (1967): *Children's Views of Foreign Peoples: A Cross-National Study*. New York: Appleton.
- Langer, J./Schurig, M. (1974): *Thesen zur Politik im Fremdsprachenunterricht*. In: *curriculum konkret*, 72-81.
- Lantolf, J. P./Thorne, S. (2006): *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford.
- Lasabagaster, D./Doiz, A./ Sierra, J. M. (2014): *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.

- Lederer, E. (2011): *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2. lebenden Fremdsprache basierend auf Ergebnissen einer empirischen Untersuchung an zwei österreichischen Schulen*. Wien: Diplomarbeit.
- Leupold, E. (2004): *Motivieren gegen den Wind? Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung und Folgerungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57, 66-75.
- Linck, J. A. [u.a.] (2013): *Hi-LAB: a new measure of aptitude for high-level language proficiency*. In: *Language Learning*, 63/3, 530-566.
- Lindgren, H. C. (1976): *Educational Psychology in the Classroom*. New York [u.a.].
- Lompscher, J. (1997): *Selbstständiges Lernen anleiten*. In: *Friedrich Jahresheft*, 46-49.
- Martens, J. U./Kuhl, J. (2009): *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. 3. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maszl, G. (2007): *Motive und Motivation von Französischlernern*. Wien: Diplomarbeit.
- McClelland, D. G./Atkinson, J. W./Clark, R. A./Lovell, E. L. (1953): *The achievement motive*. New York.
- McClelland, D. C./Koestner, R./Weinberger, J. (1989): *How do self-attributed and implicit motives differ?* In: *Psychological Review*, 96/4, 690–702.
- Montessori, M. (1999): *Kinder richtig Motivieren*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Moyer, A. (2013): *Foreign accent: The phenomenon of non-native speech*. Cambridge.
- Müller-Neumann, E./Nüssli E./Sutter, H. (1989): *Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung der Motivationsstruktur an Sprachkursen der Volkshochschule*. Heidelberg: AfeB.
- Nakata, Y. (2006): *Motivation and Experience in Language Learning*. Oxford [u.a.]: Lang.

Nerlicki, K./Riemer, C. (2012): *Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 49/2, 88-98.

Nikolov, M./Mihaljević Djigunović, J. (2011): *All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119.

Ohm, U. (2004): *Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben*. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 47-64.

Oscarson, M. (2014): *Self-assessment in the classroom*. In: Kunnan, A. J. [Hrsg]: *The companion to language assessment*. Vol. 2. Chichester, UK, 712-729.

Otte, H. (1996): *Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen*. Wien: Peter Lang. (Studien zur Pädagogik: Andragogik und Gerontagogik, 28)

Persy, E. (2003): *Motivation im Lehr- und Lernprozess*. In: Bábosik, I. [Hrsg.]: *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang, 77-90.

Peters, R.S. (1960): *The concept of motivation*. London.

Pfänder, A. (1911): *Motive und Motivation*. In: *Münchener philosophische Abhandlungen*. Leipzig.

Pidgeon, D. A. (1970): *Expectation and Pupil Performance*. Stockholm.

Pietzuch, A. (2016): *Soziale Faktoren*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. voll. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 271-275.

Polletti, A. (2000): *Vokabeln – ein zentrales Problem des Französischunterrichts?* In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 34/45, 4-10.

Pugliarelli, S. (2011): *55 Stundeneinstiege Italienisch. Einfach, kreativ, motivierend*. Donauwörth: Auer.

Raith, T. (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Tübingen: Narr. (Giessner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Reinfried, M. (2002): *Motivationsförderung im Französischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen*. In: *französisch heute*, 33, 182-197.

Rheinberg, F. (2004): *Motivationsdiagnostik*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe. (Kompendien Psychologische Diagnostik, 5)

Riemer, C. (2002): *Wie lernt man Sprachen?* In: Quetz, J./von der Handt, G. [Hrsg.]: *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: Bertelsmann, 49-82.

Riemer, C. (2010): *Motivation*. In: Hallet/Königs [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168-172.

Riemer, C. (2016): *Affektive Faktoren*. In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. voll. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke, 266-271.

Robinson, P. (2002): *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy*. In: Robinson, P. [Hrsg.]: *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam, 113-135.

Robinson, P. (2007): *Aptitudes, abilities, contexts and practice*. In: DeKeyser, R. M. [Hrsg.]: *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge, 256-286.

Robinson, P. (2012): *Individual differences, aptitude complexes, SLA processes and aptitude test development*. In: Pawlak, M. [Hrsg.]: *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Oxford, 57-76.

Rohmann, H. (2010): *Lernerexterne Faktoren*. In: Krumm, H.-J. [u.a.] [Hrsg.]: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, 885-893.

Sambanis, M. (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

Sauer, H. (1971): *Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht. Konsequenzen für Curriculum-Reformen.* In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 24, 133-143.

Scharf, A. (1961): *Leistungssteigerung aus anderer Sicht. Zur Rolle der Stimulation im Russischunterricht.* In: *Fremdsprachenunterricht*, 3, 158-166.

Schiefele, H. (1963): *Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht.* München: Ehrenwirth.

Schiefele, H. (1974): *Lernmotivation und Motivationslernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre.* München: Ehrenwirth.

Schiftner, C. (1996): *Didaktik und Methodik im Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen. Eine kontrastive Erhebung.* Wien: Diplomarbeit.

Schiftner, C. (1998): *Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern.* Wien: Dissertation.

Schliep, M. (1975): *Leistungsmotiv und Ursachenerklärungen der Grundschule.* Dortmund: Diss.

Schmenk, B. (2002): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung.* Tübingen.

Schmenk, B. (2015): *Jenseits von Ganzheitlichkeit? Bildungspotenziale im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht.* In: Küster, L./Lütge, C./Wieland, K. [Hrsg.]: *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.

Schmenk, B. (2016): *Geschlecht.* In: Burwitz-Melzer, E. [Hrsg.] [u.a.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke, 254-257.

Schumann, J.H. (1975): *Affective factors and the problem of age in second language acquisition.* In: *Language Learning*, 25, 209-235.

Schwerdtfeger, I. C. (1996): *Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.* In: *Info DaF*, 23/4, 431-442.

Schwerdtfeger, I. C. (1997): *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen*. In: *Info DaF*, 24/5, 587-606.

Sernas, V. (1976): *Skizzen zur Linguodidaktik*. Wilnjus.

Skehan, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*. London.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford.

Solmecke, G. (1976): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh. (Informationen zur Sprach und Literaturdidaktik, 6)

Stelzhammer, A. (2003): *Die Rolle der Motivation im Spracherwerb. Der Spanischunterricht an der AHS*. Wien: Diss.

Stern, W. (1950): *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag.

Sunderland, J. (2000): *Issues of language and gender in second and foreign language education*. In: *Language Teaching*, 33/4, 203-223.

Tanzmeister, R. [Hrsg.] (2008): *Lehren – Lernen – Motivation: Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens.

Tarassow, E. F. (1975): *Soziale Interaktion in der sprachlichen Kommunikation*. In: *Probleme der Psycholinguistik*. Berlin, 39-45. (Sprache und Gesellschaft, 7)

Tolman, E. C. (1959): *A psychological model*. In: Parson/Shils [Hrsg.]: *Toward a general theory of action*, 4, Cambridge, 278-361.

Van den Branden, K. (2006): *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Walz, U. (1960): *Soziale Reifung in der Schule*. Berlin/Hannover/Darmstadt.

Watzdorf, R. (1976): *Untersuchungen zur Exploration als Methode der Schülerbeurteilung. Dargestellt am Beispiel der Erfassung von Lernmotiven jüngerer Schüler*. Potsdam: Diss.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. [Hrsg.]: *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 203-268.

Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Williams, M./Burden, R. L./Al-Bahama, S. (2001): *Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory*. In: Dörnyei, Z./Schmidt, R. W. [Hrsg.]: *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai. Second Language Teaching and Curriculum Centre, 171-184.

Wulf, C. [Hrsg.] (1978): *Wörterbuch der Erziehung*. München/Zürich.

Zellinger, E. (1956): *Psychologie als Wissenschaft*. München: Habilitationsschrift.

Onlinequellen

Bundesministerium für Bildung (2016): *Ergebnisse der schriftlichen standardisierten Reifeprüfung aus dem Haupttermin 2015/16 für AHS*.
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2016/20160628_ahs.pdf?6ar4p4
[14.4.2018]

Bundesministerium für Bildung (2017): *Ergebnisse der schriftlichen standardisierten Reifeprüfung aus dem Haupttermin 2016/17 für AHS*.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2017/20170626.pdf?6ar4p5> [14.4.2018]

Eurobarometer Spezial (2006): *Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung*.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
[26.3.2018]

Eurobarometer Spezial (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf
[26.3.2012]

Anhang

MOTIVATION IM ITALIENISCHUNTERRICHT

Alter: ____

Lernjahr: ____

Schultyp: ____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ nicht-binär

1) Allgemeine Einstellung:	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Grundlegend habe ich Interesse daran, eine neue Sprache zu lernen.					
Es macht mir Spaß, eine Fremdsprache zu sprechen.					
Am liebsten würde ich gar keine Fremdsprache lernen.					
Ich bin an Italien, der italienischen Kultur und den Bewohnern Italiens interessiert.					
Ich beteilige mich am Unterricht, weil er mir Spaß macht.					
Oft habe ich keine Lust auf den Italienischunterricht.					

2) Meine Motivation – warum ich lerne:	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Italienisch ist eine schöne Sprache.					
Italienisch ist leicht zu lernen.					
Italien als Nachbarland ist leicht erreichbar.					
Neues zu lernen macht mir Spaß.					
Ich möchte, dass meine Eltern mit mir zufrieden sind.					
Ich will, dass mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist.					
Ich will keine Probleme mit meinem/r Lehrer/in.					
Es ist mir wichtig, dass mich meine Mitschüler/innen für eine/n gute/n Schüler/in halten.					
Ich möchte besser als meine Mitschüler/innen sein.					
Ich lerne, damit ich keine schlechten Noten bekomme.					
Ich lerne, damit ich nicht zur Nachhilfe muss.					
Italienisch kann im späteren Berufsleben nützlich sein und meine Möglichkeiten erhöhen.					

3) Der Italienischunterricht gefällt mir, wenn ...	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
... der/die Lehrer/in sympathisch ist.					
... die Atmosphäre im Unterricht entspannt ist.					
... der Unterricht abwechslungsreich ist.					
... ich einen Lernfortschritt erkennen kann.					
... ich das Gelernte anwenden kann.					
... die ganze Zeit etwas zu tun ist.					
... wir uns im Unterricht bewegen.					
... ich als einzige/r die richtige Lösung weiß.					
... mich der/die Lehrer/in für eine/n der besten Schüler/innen hält.					

4) Diese Übungen und Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich:	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Hörverständnisübungen					
Lesetexte					
Lautes Lesen					
Fragen schriftlich beantworten					
Fragen mündlich beantworten					
Texte verfassen					
Mündliche Dialoge					
Kurze Präsentationen					
Grammatik					
Vokabel					
Lieder					
Rollenspiele					
Einzelarbeit					
Partnerübung					
Gruppenarbeit					

5) Diese Themen interessieren mich:	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Landeskunde					
Aktuelles					
Sport					
Musik					
Literatur					
Arbeitswelt (z.B. Bewerbung, CV)					

Wunschthemen: _____

6) Selbsteinschätzung	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich bin im Italienischunterricht gut.					
Prinzipiell fällt mir Sprachen lernen leicht.					
Im Unterricht bin ich überfordert.					
Im Unterricht bin ich unterfordert.					
Ich arbeite immer fleißig mit.					
Mündliche Leistungsüberprüfungen fallen mir leicht.					
Bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen habe ich gute Ergebnisse.					

Was ich mir sonst noch vom Italienischunterricht wünschen würde:

Vielen Dank für deine Mithilfe!

GELATO AL PISTACCHIO (dal film *Pari e dispari*, 1978)



<https://www.youtube.com/watch?v=ZCZ9TRXtCuc> [4.4.2018]

Rispondi con vero (V) o falso (F) come nell'esempio:

- 0) *Il gelataio non vuole vendere un gelato all'uomo con la palla.* F
- 1) L'uomo con la palla chiede quali gusti ci sono.
- 2) Il gelataio ha diversi gusti, ma purtroppo non ha il pistacchio.
- 3) L'uomo con la palla si arrabbia quando scopre che non può avere un gelato al pistacchio.
- 4) L'uomo con la palla chiede per una seconda volta un gelato con il pistacchio.
- 5) L'uomo con la palla non ama la vaniglia, il cioccolato, la fragola.
- 6) L'uomo con la palla chiede un gelato con cinque gusti.
- 7) Il gelataio si arrabbia perché ha dimenticato di mettere il pistacchio sul cono.
- 8) Alla fine il cliente non vuole più il gelato.

Che cosa significa l'espressione "ma che sei sordo?"

- a) Non riesci a sentire?
- b) Non ti senti bene?
- c) Non sei attento!

Che cosa significa l'espressione "mi raccomando"?

- a) Mi rilasso.
- b) Mi piace molto.
- c) Per me è importante.

Lösungsblatt GELATO AL PISTACCHIO (dal film *Pari e dispari*, 1978)



<https://www.youtube.com/watch?v=ZCZ9TRXtCuc> [4.4.2018]

Rispondi con vero (V) o falso (F) come nell'esempio:

- | | |
|---|--------------|
| 0) Il gelataio non vuole vendere un gelato all'uomo con la palla. | <u> F </u> |
| 1) L'uomo con la palla chiede quali gusti ci sono. | <u> F </u> |
| 2) Il gelataio ha diversi gusti, ma purtroppo non ha il pistacchio. | <u> V </u> |
| 3) L'uomo con la palla si arrabbia quando scopre che non può avere un gelato al pistacchio. | <u> F </u> |
| 4) L'uomo con la palla chiede per una seconda volta un gelato con il pistacchio. | <u> V </u> |
| 5) L'uomo con la palla non ama la vaniglia, il cioccolato, e la fragola. | <u> F </u> |
| 6) L'uomo con la palla chiede un gelato con cinque gusti. | <u> V </u> |
| 7) Il gelataio si arrabbia perché ha dimenticato di mettere il pistacchio sul cono. | <u> F </u> |
| 8) Alla fine il cliente non vuole più il gelato. | <u> F </u> |

Che cosa significa l'espressione "ma che sei sordo?"

- a) *Non riesci a sentire?*
- b) Non ti senti bene?
- c) Non sei attento!

Che cosa significa l'espressione "mi raccomando"?

- a) Mi rilasso.
- b) Mi piace molto.
- c) *Per me è importante.*