



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Motivierungsstrategien in der  
DaZ-Erwachsenenbildung“

verfasst von / submitted by

Christine Schwab, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / UA 066 814  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	5
1.1 Motivierungsprozess als Leitfrage.....	5
2. Motivation in der L2-Forschung .....	8
2.1. Das theoretische Umfeld der L2-Motivation .....	8
2.1.1 Ein Modell der Motivation - Rubikon .....	10
2.1.2 L2-Motivation in der Didaktik .....	12
2.2 Unterschiedliche Perspektiven auf die L2-Motivation .....	13
2.2.1 Einstellungen und Orientierungen als Ausgangspunkt .....	13
2.2.2 Selbstbestimmungstheorie und Attributionstheorie .....	14
2.2.3 Motivation im Wechselspiel zwischen Individuum und Situation.....	16
2.2.4 L2-Motivation im Verlauf der Zeit und im sozialen Kontext .....	17
2.2.5 Motivierung aus der Perspektive der Lehrenden.....	19
2.3 Motivierungsstrategien .....	21
2.3.1 Klarheit der Instruktion .....	22
2.3.2 Lernzielstruktur und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit .....	22
2.3.3 Lernendenautonomie .....	23
2.3.4 Gruppendynamik .....	25
2.3.5 Formen des Feedbacks .....	28
2.4 Forschungslücke .....	29
2.4.1 Besonders relevante Studienergebnisse.....	29
2.4.2 Hypothesen .....	31
3. DaZ-Kurse und Motivierung – eine Online-Umfrage.....	34
3.1 Motivation in der empirischen Sozialforschung.....	34
3.2 Forschungsdesign: Von der Theorie zur Online-Befragung.....	34
3.2.1 Auswahl der Motivierungsstrategien.....	36
3.2.2 Gründe für das Nicht-Anwenden der Motivierungsstrategien .....	36
3.2.3 Erstellen der Online-Befragung.....	43
3.2.4 Pretest der Online-Befragung .....	45

3.2.5 Datenerhebung und Zielgruppe .....	47
4. Ergebnisse der Online-Befragung .....	48
4.1 Beschreibung der Stichprobe .....	48
4.2 Beschreibung der Kursgruppen .....	50
4.3 Erhobene Daten über die Motivierungsstrategien .....	51
4.4 Einsatz der Motivierungsstrategien unter bestimmten Voraussetzungen .....	60
4.5 Begründung der Nicht-Anwendung der Motivierungsstrategien.....	63
5. Interpretation der Ergebnisse und Überprüfung der Hypothesen .....	65
5.1 Interpretation der Ergebnisse zum Einsatz der Motivierungsstrategien .....	65
5.2 Interpretation der Ergebnisse zu Voraussetzungen der Motivierung.....	74
5.3 Interpretation der Ergebnisse zu den Gründen der Nicht-Anwendung.....	79
5.4 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse .....	83
5.5 Ausblick .....	86
5.6 Schlussbetrachtung .....	88
Literaturverzeichnis.....	90
Verzeichnis der Abbildungen, Diagramme und Tabellen.....	93
Anhang .....	95
a) Online-Fragebogen.....	95
b) Liste der Variablen.....	99
c) Tabellen.....	102
d) Leitfragen für Interviews.....	104
Zusammenfassung.....	107

# 1. Einleitung

Wer sich aus der Sicht der Fremd- und Zweitsprachendidaktik mit der Erwachsenenbildung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auseinandersetzt, dem bietet sich häufig ein recht komplexes Umfeld an Lehr- und Lernprozessen. Je nach individuellen Lernenden-Faktoren und Kontexten des Lehrens können recht unterschiedliche Szenarien und Dynamiken entstehen. Ausschlaggebend sind beispielsweise unterschiedliche Erstsprachen der Lernenden, heterogene Ausgangsniveaus, verschiedene Kontexte des Sprachenlernens (Kontakt mit Erstsprachlern, sprachliches Umfeld, Familie), unterschiedliche Bildungsniveaus und zum Teil auch unterschiedliche Grade der Alphabetisierung im Deutschen. Des Weiteren ist am Ende einer Kursmaßnahme in der Erwachsenenbildung häufig eine Abschlussprüfung vorgesehen, sodass die Ziele zwar in vielen Fällen feststehen, obwohl die Wege der Lernenden, den sie gemeinsam mit den Lehrenden bestreiten, aber durchaus unterschiedlich verlaufen können. Somit treten nicht nur unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale aufeinander, sondern es entsteht auch eine jeweils individuelle Gruppendynamik, die unter anderem von diesen verschiedenen Größen beeinflusst wird. Ziel der Gruppe ist dabei allerdings jeweils ein erfolgreicher Abschluss des Projektes. Auf dem Weg dorthin wiederum – durch alle Mühe und Anstrengung beim Lernen und Üben von Sprache mit ihren verschiedenen Fertigkeiten und Aspekten hindurch – ist nicht zuletzt die *Motivation* ein wesentlicher Faktor, der maßgeblich über diesen Erfolg des Kurses entscheiden kann. Inwiefern darauf die Lehrenden Einfluss nehmen (können), ist die Leitfrage dieser Forschung.

## 1.1 Motivierungsprozess als Leitfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Einblick in die Praxis der DaZ-Erwassenenbildung zu bekommen, insbesondere soll es um die Methoden der Lehrenden gehen, die sie einsetzen, um die Lernenden zu motivieren beziehungsweise die Motivation in der Gruppe aufrecht zu erhalten. Das Erkenntnisinteresse liegt also darin zu zeigen, welche Strategien von den Lehrenden tatsächlich eingesetzt werden, oder warum nicht. Zu diesen Strategien zählen nicht nur didaktische Strategien im engeren Sinn, sondern auch affektive Faktoren und Gruppenprozesse, auf die der/die Lehrende Einfluss nehmen kann.

Der Begriff der Motivation mit seinen vielschichtigen Komponenten birgt dabei eine gewisse Ungenauigkeit, weil er in der Alltagssprache häufig genannt wird und sich dabei aber auf verschiedene Prozesse beziehen kann. Motivation wird außerdem häufig in erster Linie als stark individueller Faktor in der Lehr- und Lernforschung betrachtet. Auch wenn Lernende ähnliche Lernumgebungen vorfinden, so entwickeln sie dennoch häufig ganz unterschiedliche ausgeprägte Motivation(en). (Vgl. Riemer 1997) In dieser Forschungsarbeit sollen aber nicht diese persönlichen Beweggründe und Einstellungen im Zentrum stehen. Vielmehr ist das Ziel, zu ergründen und aufzuzeigen, wie Lehrende in der Erwachsenenbildung die Motivation ihrer Lernenden beeinflussen. Das heißt also, dass jene Faktoren der Motivationsprozesse interessant sind, auf die prinzipiell von außen durch die Lehrperson eingewirkt werden kann.

Zunächst betrifft dieses Forschungsinteresse also die theoretische Ebene: Welche motivationsfördernden Maßnahmen können Lehrende überhaupt einsetzen, und welche Strategien zur Motivierung ergeben sich dadurch? Dieser Bereich soll vor allem im Theorieteil behandelt werden, und stellt auch die Grundlage für das zu entwickelnde Datenerhebungsinstrument dar.

Im Anschluss sollen im empirischen Teil der Studie die zentralen Forschungsfragen beantwortet werden:

**F1: Welche Motivierungsstrategien werden von Lehrenden in der DaZ-Erwachsenenbildung eingesetzt?**

**F2: Unter welchen Umständen werden diese Motivierungsstrategien von DaZ-Lehrenden häufiger eingesetzt?**

**F3: Unter welchen Umständen werden den Lehrpersonen bekannte Strategien nicht eingesetzt?**

Diese Forschungsfragen sollen in dieser Studie durch die Befragung von Lehrenden im Bereich DaZ in der Erwachsenenbildung geklärt werden. Auf die Vorgangsweise der Datenerhebung wird im Kapitel drei verstärkt eingegangen.

Auf theoretischer Ebene gilt es zunächst, die Interventionsmöglichkeiten der Lehrenden in Bezug zur Motivierung der Lernenden aufzuzeigen und im Fachgebiet zu verorten. In der empirischen Untersuchung soll anschließend sichtbar werden, was Lehrende aus eigener Sicht tun, um die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Gleichzeitig soll auch gezeigt werden, unter welchen Umständen solche Motivierungsstrategien eingesetzt werden, und es sollen Gründe genannt werden, warum die Umsetzung schwierig ist oder warum es trotzdem zu Motivationsproblemen innerhalb der Lernendengruppen kommt.

Das ist deshalb von Interesse, da die L2-Forschung bereits viele Konzepte rund um die Motivation erarbeitet hat, die versuchen, die Motivierungsprozesse zu beschreiben (Vgl. z.B. Gardner & Lambert 1972, Deci & Ryan 1985, Williams & Burden 1997, Dörnyei 2005). Tatsächlich liegen aber noch nicht viele Daten über die Umsetzung dieser in der Praxis des DaZ-Unterrichts vor. (Vgl. Riemer 2015) Im Zuge der vorliegenden Befragung sollen Lehrende zum Ausdruck bringen können, welche Gründe aus ihrer Sicht für den Einsatz von bestimmten Motivierungsstrategien sprechen.

Hintergrund dieser Fragestellung ist es, einen Aufschluss darüber zu erhalten, wie der Unterricht in Hinblick auf die Motivierung der Lernenden aus der Perspektive der Lehrenden noch weiter verbessert werden kann. Dabei sind die spezifischen Motivierungsstrategien, die von Lehrenden eingesetzt werden, von Interesse.

Als indirekte Zielsetzung kann die Evaluation des Wissens der Lehrenden über bestimmte Motivierungsprozesse genannt werden. Durch die Befragung über die unterschiedlichen Motivierungsstrategien soll sichtbar werden, welche Konzepte und Theorien bei den Lehrenden bekannt und auch als relevant erachtet werden. Damit kann als Folge der Befragung ein Wissenszuwachs an Strategien bzw. eine Reflexion über das eigene Unterrichtsverhalten erzielt werden, was ebenfalls der unmittelbaren Verbesserung des Unterrichts dienen kann.

## **2. Motivation in der L2-Forschung**

Die Motivation als affektive Komponente im Sprachlernprozess wurde vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten von der L2-Lernforschung unter Berücksichtigung von psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten verstärkt untersucht. (Vgl. Riemer und Schlak 2004, S. 2) Dabei gilt Motivation besonders im Kontext des Sprachenlernens – im Vergleich zu anderen Lernhandlungen – als wesentlich. (Vgl. Ushioda 2008, S. 19)

Claudia Riemer (2003) bezeichnet Motivation als jenen Faktor des Fremdsprachenlernens, „der durch entsprechende didaktische Maßnahmen oder andere externe Einflüsse („Motivierung“) zu beeinflussen ist – anders als andere soziale oder kognitive Faktoren, (...)“ (Riemer 2003, S. 73). Somit ist für viele Fremdsprachendidaktiker klar, dass durch entsprechendes Lehrendenverhalten, Unterrichtsorganisation, Lernmaterialien, sowie unterschiedliche Medien und Sozialformen auf die Motivation der Lernenden positiv Einfluss genommen werden kann. (Vgl. Riemer 2003, S. 73)

In diesem Kapitel sollen Konzepte der Motivation und Motivierung im Bezug zur Lehrperson dargestellt, und Strategien für DaZ-Trainer\_innen in der Erwachsenenbildung identifiziert werden.<sup>1</sup>

### **2.1. Das theoretische Umfeld der L2-Motivation**

Um das Phänomen der Motivation kurz zu definieren kann man den Terminus der Leistungsbereitschaft heranziehen oder sie als „eine Bereitschaft zur Investition von Mühe und Anstrengung“ (Riemer 2003, S. 75) bezeichnen. Dieser Definitionsversuch bietet für viele mögliche Szenarien in der L2-Forschung eine angemessene Erklärung. Motivation leitet sich des Weiteren ab von Lat. „movere“, was so viel wie bewegen bedeutet. Damit wird sofort die Komponente des Handelns und des Handlungswillens sichtbar. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 81)

Eine aktuelle Definition von Motivation in der Lernforschung versteht diese als „psychischen Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (Dresel und Lämmle 2011, S. 81), womit auch

---

<sup>1</sup> Teile des Kapitels zum Forschungsstand wurden bereits im Seminar Masterarbeit (WS 2018/19) erarbeitet und eingereicht.

verschiedene chronologische Phasen des Phänomens aufgezeigt werden. Allein ein Wunsch (Initiierung), etwas zu erreichen, reicht noch nicht unbedingt aus, um eine Handlung, die zu diesem Ziel führt, auch wirklich in die Tat umzusetzen. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 82) Diese prozessorientierte Betrachtung des Phänomens wurde aus psychologischer Sicht auch im sog. Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen 1987) dargestellt, auf das weiter unten noch näher eingegangen wird.

Motivation kann auch als affektiver oder emotionaler Faktor im L2-Lernprozess bezeichnet werden. Sie bildet dabei einen von vielen unterschiedlichen Affekten, wozu noch Selbstbewusstsein, Angst, Risikobereitschaft, oder die sozialen Beziehungen zählen. (Vgl. Arnold 2009, S. 145) Affekte werden von den Beziehungen der Lehrenden und Lernenden untereinander, aber auch von inneren Einstellungen und Wahrnehmungen geprägt und nehmen so Einfluss auf den Prozess des Spracherwerbs.

„Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt.“  
(Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 4)

Als wichtigste Faktoren der L2-Motivation gelten die Lernenden-Persönlichkeit, die Lernumgebung und der/die Lehrende. (Vgl. Riemer 2013) Sowohl persönliche Einstellungen, Orientierungen und Erfahrungen in der Biografie des Lernenden, als auch äußere Bedingungen wie die Lernumgebung, sozio-kulturelles Milieu und veränderliche Komponenten wie Unterrichtsform, -inhalte und -materialien sowie die Persönlichkeit, Haltung und methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrperson wirken auf die Motivation ein. Sie kann sich im Verlauf des Lernprozesses verändern und steht auch in Wechselwirkung mit der eigenen Leistung und mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. (Vgl. Riemer 2013, S. 161)

Für den Bereich des L2-Lernens bedeutet das, dass wir dieses Zusammenspiel des Individuums mit den situativen Gegebenheiten wie Lernumgebung, Lernendengruppe, und Lehrenden als gleichwertig berücksichtigen müssen. So kann in einer Situation ein Ziel erstrebenswerter scheinen, und in einer anderen wiederum andere. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 82)

Die Qualität von Lern- und Leistungsmotivation wirkt sich auf den gesamten Sprachlernprozess aus. Lernende, die motiviert sind, sind sich ihrer Lernziele bewusst und können deshalb Lernhandlungen setzen, die genau diesen Zielen entsprechen. Darüber hinaus planen sie ihre Lernhandlungen und teilen sich ihren Lernstoff ein. Motivierte Lernende bemühen sich um gute Bedingungen und Ressourcen für das Lernen, sie nehmen sich Zeit, um in einer angenehmen Lernumgebung zu lernen. Um Über- oder

Unterforderung zu vermeiden, versuchen sie die Schwierigkeitsgrade gemäß den Lernzielen anzupassen, und sie vermeiden Aufschiebeverhalten. Noch dazu setzen sie passende Lernstrategien ein, und strengen sich auch in adäquatem Ausmaß an. Motivierte Lernende vermeiden irrelevante Gedanken und bevorzugen lernbegünstige Emotionen wie Lernfreude. Durch diese Handlungen wird ein Lernzuwachs und Leistungsgüte erreicht. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 84)

Diese Konsequenzen für den Lernprozess anhand der Handlungstheorie der Lernmotivation sind nicht nur für das schulische Lernen bedeutsam, sondern auch wünschenswert für die moderne Wissensgesellschaft, deren Voraussetzung eine ausgeprägte Lernmotivation ist. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 84)

### **2.1.1 Ein Modell der Motivation - Rubikon**

Zahlreiche Forscher\_innen aus verschiedenen Disziplinen versuchten mit unterschiedlichsten theoretischen Ansätzen das Phänomen der Motivation in Modellen zu veranschaulichen. Jenes, das am häufigsten zitiert wird, um ein grundlegendes Verständnis für die Prozesse der Motivation zu bekommen, ist das sogenannte Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen 1987). Es enthält die Teilbereiche der Motivation wie Initiierung einer Handlungsoption, Planungsphase, Ausführung und Bewertung der Handlung. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Motivationsprozess immer in dieser chronologischen Abfolge vor sich geht, von der Idee bis zum Handeln, das schließlich auch noch bewertet wird. Genauer umfassen die Phasen des Rubikon-Modells das Abwägen (Prädezisionale Phase), Planen (Präaktionale Phase), Umsetzen (Aktionale Phase) und Bewerten (Postaktionale Phase) einer Handlung. Die Bezeichnung „Rubikon“ bezieht sich dabei auf die entscheidende Phase, in der bewertet wird, ob ein Ziel überhaupt wünschenswert wäre, und ob das Individuum das Gewünschte durch eigenes Handeln beeinflussen könnte. Dies wird mit der Metapher des Überquerung des Flusses Rubikon durch Julius Cäsar und dem darauffolgenden Bürgerkrieg verdeutlicht. Handlungsabsichten in die Tat umzusetzen bedarf also der Überschreitung einer motivationalen Schwelle. Auch der abschließenden Phase des Bewertens wird viel Raum beigemessen, da hierbei für künftige Handlungen Schlüsse über Erfolg und Misserfolg gezogen werden. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 83)

Aus psychologischer Sicht spielen bei der Lernmotivation auch das eigene Streben nach Wirksamkeit (Wirkungsstreben) und damit die Organisation dieser Aktivitäten zur Erreichung der Ziele, sowie das individuelle Leistungsstreben eine Rolle. (Vgl.

Heckhausen und Heckhausen 2018, 1-3) In diesem Zusammenhang spricht die Motivationspsychologie auch von der sogenannten Volition, die in enger Verbindung mit der Motivation steht. Damit sind jene Regulierungsprozesse gemeint, die eine Person einsetzt, um eine Handlung zu planen und umzusetzen. (Vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 8)

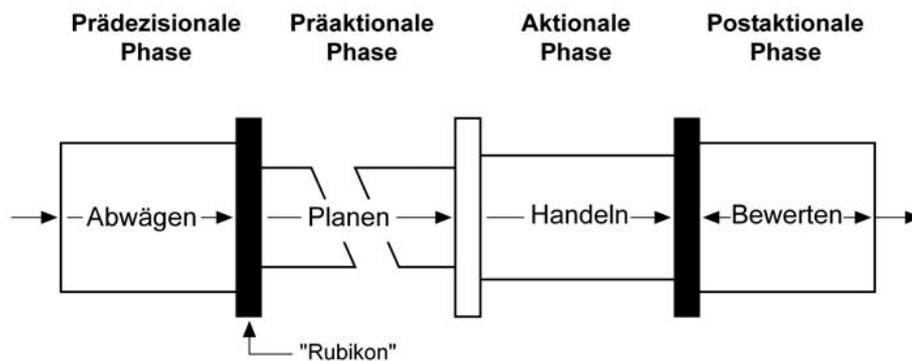


Abbildung 1: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Dresel und Lämmle 2011, S. 83)

Das Rubikon-Modell (Abb. 1) beschreibt also die motivationalen und volitionalen Komponenten des Verhaltens, um ein Ziel tatsächlich zu erreichen. Dabei werden zwei wichtige Übergänge betont, die für die Realisation einer Handlung bedeutend sind: die Intentionsbildung und die Handlungsinitiierung. Der erste liegt zwischen den Phasen des Abwägens und des Planens der Handlung. Das Abwägen ist dabei ein motivationaler Prozess, und die beiden darauffolgenden Phasen sind bereits volitional. Der zweite wichtige Übergang ist dann jener vom Planen zum Handeln. Nach Abschluss oder Abbruch (wegen Misserfolg) der Handlung wird dann die Intention deaktiviert (Intentionsdeaktivierung). Es gibt also erneut einen Umbruch von der volitionalen zur motivationalen Phase der Bewertung und Ursachenerklärung. (Vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 8)

Die Abfolge dieser dargestellten Teilprozesse der Motivation zeigt die Komplexität zielgerichteten Handelns. Dadurch wird sichtbar, warum es punkto Motivation häufig zu Problemen im menschlichen Verhalten im Allgemeinen und insbesondere beim Zweitsprachenlernen kommen kann. Der/die Lernende muss nach diesem Modell nämlich zunächst in der Lage sein, ein Lernziel für sich selbst als wichtig zu erachten, und er/sie muss sich selbst als fähig sehen, dieses Ziel auch umzusetzen. Beide Punkte können nicht vorausgesetzt werden. Die Motivation ist dabei aber eben nicht nur von der Person allein geprägt, sondern auch von der Situation und der Umgebung abhängig.

## 2.1.2 L2-Motivation in der Didaktik

Obwohl die Vorzüge für den L2-Lernprozess unumstritten sind, ist es kein leichtes Unterfangen, Motivation aus didaktischer Sicht zu beschreiben. Schließlich gibt es eine Vielzahl an Komponenten im Unterrichtsgeschehen, die sich auf die Motivation auswirken können. So hieß es bereits in den 1980er Jahren in einem Werk über Motivierung im L2-Unterricht, „daß alles, was im Fremdsprachenunterricht geschieht, in irgendeiner Weise mit der Motivation der Lernenden zu tun hat, sie kurz- oder langfristig behindert oder fördert.“(Solmecke 1983, S. 279) Hinzu kommt, dass wir für die Sprachlernmotivation bestimmte Besonderheiten feststellen können: Motivation ist abstrakt und nicht direkt beobachtbar, sie ist ein multidimensionales Konstrukt und nicht einfach zählbar, und sie ist dynamisch und veränderbar. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 197–198)

„Motivation kann man nicht direkt ‚sehen‘, sondern nur anhand von Indikatoren im Verhalten, Denken und emotionalen Erleben erschließen. Sie ist also ein hypothetisches Konstrukt.“ (Dresel und Lämmle 2011, S. 81)

Durch beobachtetes Verhalten der Lernenden können Schlüsse über den jeweiligen Grad der Motiviertheit gezogen werden, aber dies sind eben nur Beobachtungen, die immer eine gewisse Ungenauigkeit mit sich bringen. Mögliche Indikatoren für motiviertes Lernendenverhalten wären beispielsweise, dass sie sich für das Lernen zu Hause Zeit nehmen. Motivierte Lernende beginnen im Unterricht sofort mit einer neuen Aufgabe, und sie lassen sich nicht durch andere Aktivitäten ablenken. Zudem zeigen sie insgesamt kein oder wenig Aufschiebeverhalten. Unmotivierte Lernende hingegen lassen Zeit vergehen, ohne sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. (Vgl. Karagiannakis und Taxis 2017, S. 5) Des Weiteren muss in der Beobachtung zwischen der allgemeinen motivierten Grundhaltung und der tatsächlichen Motivierung in einer Unterrichtseinheit unterschieden werden. Je nach gewählten Inhalten, Unterrichtsabläufen und der Tagesverfassung kann die jeweilige Motivation der Lernenden variieren. (Vgl. Karagiannakis und Taxis 2017, S. 3–4)

Die L2-Motivation mit ihren Besonderheiten setzt sich also jeweils aus vielen verschiedenen Faktoren zusammen und lässt sich dabei schwer auf einzelne Ursachen zurückführen. Nur im Einzelfall können in der L2-Forschung, sofern die richtigen Fragen gestellt werden, die Summe aller Motive und somit die Motivation an sich untersucht und dargestellt werden. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 98–99)

## **2.2 Unterschiedliche Perspektiven auf die L2-Motivation**

Bevor auf verschiedene Motivierungsstrategien für den L2-Unterricht eingegangen wird, soll ein kleiner Einblick in die Forschungsgeschichte des Bereichs erfolgen. Das Thema der Motivation und Motivierung war in der Sprachlehr- und -Lernforschung schon immer von großer Bedeutung. So findet man bereits vor dreißig Jahren bei Solmecke die Bemerkung, dass die Forschung zur Motivierung noch weiter vorangetrieben werden müsste. (Vgl. Solmecke 1983, S. 7) Gerade in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren kann aber ein verstärktes Interesse der Forschung an diesem Bereich festgestellt werden. Beispielsweise zeigten Boo, Dörnyei und Ryan 2015, dass sich die Veröffentlichung von Studien zum Thema in einem Zeitraum von 10 Jahren vervierfacht hat. (Vgl. Boo et al. 2015, S. 148) Ein Grund dafür könnte sein, dass die Bedeutung von Bildung und Lernerfolg in der Gesellschaft stetig steigt und die Erkenntnis, dass Motivation für diesen Erfolg von zentraler Bedeutung ist, verstärkt auch das grundsätzliche Interesse daran. Laut Boo, Dörnyei und Ryan (2015) lassen sich drei wesentliche theoretische Bezugspunkte in der L2-Motivationsforschung feststellen:

- Zunächst herrschte eine sozialpsychologische Sichtweise vor,
- in den 1990ern bildete sich eine kognitionspsychologische Perspektive heraus,
- und im 21. Jahrhundert versuchte man zunehmend das Phänomen im Kontext, als soziodynamisch zu erklären. (Vgl. Boo et al. 2015, S. 146)

2011 besprechen Dörnyei und Ushioda sogar vier historische Phasen der Betrachtung des Motivationsphänomens in der L2- Forschung, da sie noch eine Art Übergangsphase feststellten (prozessorientierte Phase):

- die sozialpsychologische Periode (1959-1990)
- die kognitionspsychologische Periode (1990er Jahre)
- die prozessorientierte Periode (Jahrhundertwende)
- die soziodynamische Periode (heute) (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 39–40)

Diese chronologische Darstellung soll aber nicht bedeuten, dass die jeweiligen Konzepte einander komplett abgelöst hätten, und nicht auch parallel existierten.

### **2.2.1 Einstellungen und Orientierungen als Ausgangspunkt**

Für einen historischen Überblick über die verschiedenen Motivationstheorien gilt häufig die sozialpsychologische Theorie nach Gardner und Lambert (1972) mit der Unterscheidung zwischen der „integrativen“ und der „instrumentellen“ Motivation als Ausgangspunkt. Ersteres bezieht sich auf die aus dem Lernenden herauskommende

Motivierung, etwas Neues zu lernen. Weist die Motivation auch einen gewissen Nützlichkeitsaspekt auf, z.B. um die beruflichen Chancen zu verbessern, so kann man von instrumenteller Motivation sprechen. (Vgl. Riemer 2003, S. 73–74)

In der sozialpsychologischen Tradition wurde erstmals betont, dass starke Motivation, jedenfalls zu einem Lernerfolg führt. (Vgl. Ushioda 2008, S. 22) Die beiden Ausprägungen der Integrativität von instrumentellen und integrativen Orientierungen in diesem Konzept der Motivation werden dabei aber nicht als gegensätzlich, sondern im Zusammenspiel von äußeren und inneren Faktoren betrachtet. Ein Lernender, der integrativ motiviert ist und eine Zielsprache lernt, weil er Interesse an der dazugehörigen „Kultur“ hat und selbst plant, einmal dorthin auszuwandern, kann gleichzeitig auch instrumentell orientiert sein, wenn er die Sprache lernt, um dadurch seine späteren Berufschancen zu erhöhen oder wenn er ein anderes für sich nützliches Ziel verfolgt. (Vgl. Riemer 2013, S. 163–164)

Gardner und Lambert (1972) sprechen aus ihrer sozialpsychologischen Perspektive vor allem auch über die Bedeutung der „Einstellungen“ (attitudes) im Zusammenhang mit der Motivation und dem L2-Lernen. Schließlich werden dabei nicht nur Fähigkeiten und Wissen aufgebaut, sondern über Sprache werden auch eine bestimmte Kultur und subtile Aspekte des Verhaltens der Vertreter der Zielsprachenkultur vermittelt. (Vgl. Ushioda 2008, S. 19–20) Gardner hatte im Lauf der Jahrzehnte sein sozialpsychologisches Modell in ein sozialerzieherisches weiterentwickelt, wurde aber dennoch häufig dafür kritisiert, dass die Perspektive der Lernumgebung bzw. der Kontext des Lernens dabei zu wenig Beachtung fand. In den Neunzigerjahren, aber vor allem seit der Jahrtausendwende, wurden vermehrt auch die Interessen der Lehrenden in die Forschung miteinbezogen. Somit wurde die Lernumgebung als Faktor der Motivation für das L2-Lernen wichtiger. (Vgl. Ushioda 2008, S. 20)

### **2.2.2 Selbstbestimmungstheorie und Attributionstheorie**

Die Kognitionspsychologie hat bisher verhältnismäßig die meisten und gängigsten theoretischen Auseinandersetzungen mit der Motivation hervorgebracht. Mit der kognitiven Wende der Psychologie der 90-er Jahre sollten L2-Lernende nicht mehr nur als Vertreter ihrer Kultur wahrgenommen werden, sondern auch individuelle und situative Elemente wurden wichtiger. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 46–47)

Man spricht in dieser Tradition von „intrinsischer“ (von innen) und „extrinsischer“ (von außen) Motivation. Diese beiden Pole sind allerdings nicht – wie häufig vereinfacht wird

– mit den integrativen und instrumentellen Orientierungen gleichzusetzen. So kann ein Lernender über starke integrative Motive verfügen, gleichzeitig aber wenig Freude im Lernprozess selbst (intrinsisch) verspüren. (Vgl. Ushioda 2008, S. 22)

Eine recht polarisierende These aus dieser Perspektive von Deci und Ryan (Self-Determination-Theory, 1985) geht dabei von den beiden Extremen Selbstbestimmung (Autonomie, freiwilliges Lernen) und Kontrolle in Bezug zur extrinsischen Motivation aus. (Vgl. Riemer 2003, S. 74) Die Regulierung der Lernhandlungen wird dabei in vier Stufen der extrinsischen Motivierung bis hin zur Amotivation (= Nicht-Motivation) eingeteilt. Ausgehend von der Selbstbestimmung wird bei der sogenannten integrierten Regulierung (Stufe 1) Lernen als Ausdruck individueller Bedürfnisse verstanden. Bei der identifizierten Regulierung (Stufe 2) wird dem Lernenden der Nutzen und die Anerkennung bewusst, die mit einer Lernaktivität in Verbindung stehen. Eine introjizierte Regulierung (Stufe 3) liegt vor, wenn der Lernende Aufgaben nur aus Pflichtgefühl erledigt, und bei der externalen Regulierung (Stufe 4) werden Lernhandlungen nur gesetzt, um Konflikte zu vermeiden. Schließlich ist die stärkste Ausprägung der Kontrolle erreicht (Amotivation), wenn eine Person keinen Zusammenhang zwischen der Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen kann. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 24; Riemer 2003, S. 74–75)

„Amotivierte Lerner sind eher passiv, beschränken sich auf das absolut Notwendige und entledigen sich der Aufgabe, sobald dies möglich ist.“ (Riemer 2003, S. 75)

In Bezug zur Self-Determination-Theory konnte bereits gezeigt werden, dass stark externale Regulierungen wie Strafe in Kontrast zu erwünschten intrinsischen Motivationen wie Lernfreude stehen, und somit maßgeblich einem Lernerfolg im Weg stehen können. Wünschenswert sind eher jene Prozesse, die den Grad der Selbstbestimmung erhöhen, anstatt die Kontrolle von außen. Um Motivation über einen längeren Zeitraum beizubehalten ist es wichtig, dass die Lernenden selbst von innen motiviert sind bzw. wissen, wie sie sich wieder motivieren können. Das setzt auch voraus, dass sie sich selbst als Verantwortliche für ihre Motivation sehen. Diese Fähigkeit wiederum können sie nicht entwickeln, wenn die Motivation ausschließlich external von Lehrenden reguliert wird. Erfolgreiche L2-Lernende schaffen es mithilfe der Lehrenden, ihre eigene Motivation von innen aufzubauen und damit umzugehen. Das heißt sie werden in der Entwicklung dieser motivationalen Fähigkeiten vom Lehrenden unterstützt. (Vgl. Ushioda 2008, 28 ff)

„At bottom, what seems crucially important is not whether these motivational factors are intrinsic or extrinsic to the learning process, but whether they are internalised and self-determined (emanating from within the learner), or externally imposed and regulated by others (teachers, peers, curricula, parents, educational, and societal expectations).“ (Ushioda 2008, S. 22)

An dieser Stelle interessant ist auch der Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg. So stellt sich die Frage, ob Motivation durch Erfolg entsteht, oder ob Erfolg erst die Motivation zum Weiterlernen bewirkt (Resultativhypothese), und wie sich die Zuschreibung des Erfolgs auf die eigene Leistung (Attributionstheorie) auf die weitere Steigerung der Motivation auswirkt. Bei den sog. Kausalattributionen geht es um die Selbstwahrnehmung einer Person und die Möglichkeiten durch Handeln auf die eigene Situation einzuwirken. Dabei wird zwischen internaler und externaler Lokation unterschieden. Je nachdem sieht sich die Person für ihr Verhalten selbst verantwortlich, oder sie weist diese Verantwortung von sich weg. Bei externalen Lokationen wäre ein Erklärungsversuch beispielsweise, die Aufgabe wäre zu schwer, oder die Lösung einer Aufgabe würde auf Zufall beruhen. Des Weiteren wird zwischen einer kontrollierbaren intentionalen und einer nicht kontrollierbaren internalen Dimension unterschieden. Letztere liegt dann vor, wenn der Lernende zwar die Ursache des Erfolgs oder Scheiterns bei sich sieht, darauf aber aufgrund seines Zustandes nicht einwirken kann. Ein Beispiel für intentionales Handeln wäre hingegen Fleiß. (Vgl. Riemer 2003, S. 75–76)

Diese Überlegungen zeigen, dass Erfolgserlebnisse wesentlich für die weitere Motivation sein können. Wenn Lernende ihre Erfolge auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln zurückführen können, wirkt sich dies nachhaltig motivationsfördernd aus. Haben sie hingegen das Gefühl, ihr Handeln in Bezug zum L2-Lernen würde nichts bewirken, so kann ein negatives Selbstbild verstärkt werden, was letztendlich auch zu erlernter Hilflosigkeit führen kann. (Vgl. Riemer 2013, S. 165)

### **2.2.3 Motivation im Wechselspiel zwischen Individuum und Situation**

Im Bereich der kognitionspsychologischen Betrachtung der L2-Motivation taucht immer wieder die Frage danach auf, welche Faktoren im gesamten Prozess der Motivation eine Rolle spielen. Modelle wie jenes von Zoltan Dörnyei („Framework of L2-Motivation“) zeichnen sich dadurch aus, dass verschiedene Dimensionen benannt werden: die entsprechende L2 für sich, der Lernende mit seinen Affekten und Kognitionen, und die spezifische Lernsituation. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 18) Innerhalb der dritten Dimension gibt es dabei noch die Unterscheidung zwischen kursspezifischen, lehrendenspezifischen und gruppenspezifischen motivationalen Komponenten. Alle Faktoren sind dabei als

gleichwertig zu betrachten, ändert sich eine Dimension, so ändert sich auch die Gesamtmotivation. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 51–53)

„In other words, each of the three levels of motivation exerts its influence independently of the others and has sufficient power to nullify the effects of the motives associated with the other two levels.“ (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 53)

Auch von Williams und Burden (1997) liegt ein sozial-konstruktivistisches Modell der L2-Motivation vor, das grundsätzlich alle Subjekte in ihren Kontexten individuell in den Blick nimmt. Sie haben dabei zwischen internalen und externalen Faktoren (im Bezug zum/zur Lernenden) unterschieden, die sich auf die L2-Motivation auswirken können. Beispiele für internale Faktoren wären Einstellungen, intrinsisches Interesse, Kompetenzbewusstsein, Selbst-Konzepte und auch Angst oder Selbstbewusstsein. Dem gegenüber stehen beispielsweise als externale Faktoren wie Lehrende/Eltern und Kollegen, Feedback, Lernerfahrungen und die Lernumgebung. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 53–54)

Die Frage, ob externe oder interne Einflüsse wichtiger im Prozess der L2-Motivation sind, wurde heute vielfach ersetzt durch den Gedanken des Zusammenspiels von inneren und äußeren Faktoren der Motivation, die in Summe einen „guten Sprachenlernenden“ ausmachen. (Vgl. Ushioda 2008, S. 22) Auch das Konzept der Lernendenautonomie geht auf diese kognitionspsychologischen Modelle zurück (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 55–60), die im nächsten Abschnitt bei den Motivierungsstrategien noch näher betrachtet wird. Immer wichtiger für die Erklärungsansätze wurde auch der Faktor der Zeit und die Perspektive auf den Gesamtprozess, was zur prozessorientierten Perspektive führte.

#### **2.2.4 L2-Motivation im Verlauf der Zeit und im sozialen Kontext**

Das Lernen einer Sprache zieht sich über einen längeren Zeitraum von mitunter einigen Jahren. Grundsätzlich muss zwischen der initialen Motivation, sich für eine Sache zu entscheiden, und der Motivation über einen längeren Zeitraum unterschieden werden. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 60–61) Hier soll nochmals an das bereits vorgestellte Rubikon-Modell erinnert werden, in dem bereits verschiedene temporale Unterscheidungen in Bezug zur L2-Motivation getroffen wurden (Kap. 2.1). Dörnyei und Otto (1998) haben in Anlehnung daran eine weitere Theorie entwickelt, und zwar unterscheiden sie zwischen drei wesentlichen Phasen auf der temporalen Achse der L2-Motivation. Sie sprechen von einer prä-aktionalen, einer aktionalen und einer post-aktionalen Phase. Hierbei werden ebenfalls die Planung und die Nachbetrachtung der

jeweiligen Lernaktivitäten, die auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet sind, betont. Dabei spielen Wünsche und Träume, und in Folge der Lernhandlungen Feedback und Bewertung des eigenen Fortschritts eine Rolle. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 65) Da Lernprozesse gerade in der L2 nicht immer einen klaren abgrenzbaren Beginn oder ein festes Ende haben, sind auch die prozessorientierten Erklärungsversuche nicht ausreichend, um das Phänomen umfassend zu beschreiben. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 69) Aktuell ist man in der L2-Forschung bei sog. soziodynamischen Modellen angelangt. Durch den „social turn“ in der L2-Forschung wird immer wichtiger, in welchem Kontext das Individuum lernt, aus welchen sozialhistorischen und soziokulturellen Bedingungen sich die Identität des L2-Lernenden formt und formen kann. Lineare Modelle treten in den Hinter- und dynamische Modelle und Perspektiven in den Vordergrund. „Moderne“ Konzepte der Motivation versuchen daher, die unterschiedlichen Komponenten wie Persönlichkeit, Umfeld und Situation prozesshaft und im Kontext zu beschreiben. Dabei ist auch die Bedeutung der englischen Sprache als lingua franca zu erwähnen, die unabhängig von kulturellen Gegebenheiten weltweit eine Rolle zu spielen begann. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 71–72) Losgelöst von „Einstellungen“ zu einzelnen Vertretern der englischen Sprache ist diese für einen Großteil der Menschen relevant, auch wenn sie sich nicht mit deren „Kultur“ im Sinne einer Länderspezifik identifizieren. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 85)

Ein zentrales Konzept der soziodynamischen Perspektive ist jenes des „L2-Motivational-Self“ (2005) von Zoltan Dörnyei. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, 79 ff) Ein Verständnis dieser Theorie ist für die vorliegende Arbeit deshalb interessant, weil sie einen komplexen Einblick in die Psyche und Identität des L2-Lernenden bietet. Für Lehrende ist es von Interesse, wie die Prozesse der Motivation im Lernenden grundsätzlich ablaufen könnten, um die eigene Rolle im Lerngeschehen als Teil des Großen und Ganzen besser verstehen zu können. Im Mittelpunkt steht dabei das „ideal L2 self“, „(...) ein Selbstkonzept, nach dem die Beherrschung der L2 bzw. Mehrsprachigkeit eine wünschenswerte Eigenschaft darstellt.“ (Riemer 2013, S. 167) Es geht in dieser Theorie um drei wesentliche Komponenten: Ein angestrebtes Selbst (ideales L2-Selbst), die Vorstellungen darüber, wie dieser angestrebte Zustand zu erreichen ist (Sollens-Selbstkonzept/Ought-to-L2-Self: Lernhandlungen, um ungewünschte negative Auswirkungen zu verhindern und um Erwartungen zu erfüllen) und die konkreten Umstände, in denen gelernt werden kann (L2-Lernerfahrung). (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 86) Die idealisierten Selbstkonzepte könnten dabei wieder der Integrativität Gardners zugeordnet werden und

die Sollens-Selbstkonzepte eher der extrinsischen oder instrumentellen Motivation. Gardner persönlich wollte die beiden Konzeptionen allerdings nicht vermischen. (Vgl. Riemer 2013, S. 167–168)

Das „L2 Motivational Self System“ zeigt zahlreiche Interventionsmöglichkeiten für Lehrende auf: Sie können an das Idealbild der Lernenden appellieren (hohe Erwartungen stellen, Bewusstmachen der Lernziele), mit den Sollens-Selbstkonzepten an die Handlungskomponente erinnern (Lernhandlungen um das Ziel zu erreichen) und schließlich die Lernumgebung direkt beeinflussen, indem sie für ein angenehmes Lernklima und die Einhaltung der Gruppenbedürfnisse sorgen.

### **2.2.5 Motivierung aus der Perspektive der Lehrenden**

„In effect, everything teachers say or do and how they communicate and behave in the classroom may potentially influence student motivation in different ways.” (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 28–29)

Lehrende sollten sich deshalb stets an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren, auch wenn die Verantwortung für die Motiviertheit dennoch bei den Lernenden selbst liegt. Lehrende nehmen im Bereich der Motivation aber auch als Individuum, nicht nur in ihrer Rolle als Lehrende, eine Schlüsselrolle ein. Das betrifft verschiedene Aspekte wie Persönlichkeit, Einstellungen, Enthusiasmus für das Fach und somit die eigene Motiviertheit als Lehrender, Nähe oder Distanz zu den Lernenden, Professionalität und Fähigkeiten sowie den Unterrichtsstil. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 28)

#### Lehrenden-Motivation

Die Motiviertheit der Lehrenden selbst kann also zur Lernenden-Motivation beitragen. Wenn sie der Meinung sind, die Motivation der Lernenden positiv zu beeinflussen, setzen sie auch dementsprechende Handlungen, um die Selbstbestimmung und Motiviertheit der Lernenden zu erhöhen. In Zusammenhang mit der Leistung spricht man auch vom sog. Pygmalion-Effekt, der beschreibt, dass Lehrende jene Lernenden, von denen sie weniger erwarten, auch weniger fördern. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, 185 ff)

„The general assumption that students who perceive their teachers as passionate and enthusiastic will feel more intrinsically motivated has also been supported by some empirical research.” (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 189)

Umgekehrt kann sich auch die Lernenden-Motivation wiederum auf jene der Lehrenden auswirken. Wenn Lehrende immer wieder mit unmotivierten Kursteilnehmer\_innen zu tun haben, so könnte sich ihre Erwartungshaltung diesbezüglich verändern und die eigene Amotivation gefördert werden. Wenn hingegen Lehrende die Lernenden-Motivation als

ein realisierbares und wünschenswertes Ziel ihres Unterrichts sehen, so steigen auch die Chancen, dass Lernende tatsächlich motiviert werden können. Besonders enthusiastische Lehrende können durch motivationsfördernde Interaktion die Lernenden mit ihrer intrinsischen Motiviertheit „anstecken“. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, 187 ff)

### Motivierendes Lehrendenverhalten

Der/die Lehrende hat einerseits durch Unterrichtsgestaltung und Anpassung der Materialien und Unterrichtsformen an die Lernenden hohe Interventionsmöglichkeit und gleichzeitig ist dieser Prozess besonders aufwendig, da Motivierung in unterschiedlichen Persönlichkeiten unterschiedliches Verhalten auslöst. (Vgl. Riemer 2010, S. 1152)

Im Bereich des Lehrenden-Verhaltens konnte beispielsweise John Hattie (2015) zeigen, dass sie nach zeitgemäßem Verständnis eher die Rolle des Regisseurs/der Regisseurin übernehmen sollten, als die des/der Moderator\_in. Lehrende sollten sich um die Führung des Unterrichts bemühen und gleichzeitig ihre Lernenden zur Mitarbeit animieren. Aktive Lehrende sehen das Lehren mit den Augen der Lernenden. (Vgl. Hattie 2015, S. 286–288) Durch diesen Unterrichtsstil wird über lange Sicht auch die Motivation der Lernenden gefördert. Mit der Analyse empirischer Befunde konnte Hattie zeigen, dass sich die gezielte aktive (Klassen-)Führung der Lehrpersonen auf die Lernerfolge der Gruppen auswirkt. (Vgl. Hattie 2015, S. 287)

Ein für die hier vorliegende Fragestellung interessantes Modell, da es konkrete Handlungsvorschläge für Lehrende bietet, liegt von Zoltan Dörnyei (2001) vor. Er identifizierte die Faktoren einer motivierenden Lehrpraxis im L2- Klassenzimmer und konkret entwickelte er 35 Strategien für erfolgreiches Motivieren der Lernenden durch die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. Das Modell „Motivational Teaching Practice“ sieht vier Bereiche mit insgesamt 35 Strategiebeispielen vor. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 29) Nimmt man einzelne Strategie-Formulierungen für sich, so tauchen auch bestimmte Themen immer wieder auf. Dazu zählen beispielsweise eine positive Grundhaltung zu den Lernenden, eine motivierende Präsentation der Lehrinhalte (Interesse wecken, unterschiedliche Sozialformen), die Betonung der Bedeutung der Lehrinhalte (für die eigene Biografie und im Kontext der Gruppe) und ein angemessenes Feedback. Dörnyei selbst geht es bei der Auflistung seiner Strategien übrigens nicht um die Vollständigkeit. Nicht die Quantität, sondern um die Qualität der getroffenen Maßnahmen spiele die maßgebliche Rolle, wie er anhand der Analogie des „good enough parenting“ erläutert. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 135–136) Weiters stellt Dörnyei fest, dass

dieses Konzept der Motivierungs-Strategien nicht für alle Lernendengruppen und alle Situationen anwendbar ist. Sie dienen als Referenz, können aber je nach Kontext als passend oder aber als weniger effektiv gelten. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 30)

Der Einsatz von Motivierungsstrategien allein garantiert allerdings noch keinen Motivationszuwachs. Lehrende können nur eine Hilfestellung bieten, die Motivation der Lernenden positiv anzuregen. Darüber hinaus erfolgt Motivierung häufig bereits als Teil des Unterrichtens, ohne dass Lehrende bewusst oder aktiv darauf abzielen. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 135–136)

### **2.3 Motivierungsstrategien**

Die Bezeichnungen für den Begriff an sich gehen in der Literatur von „Motivation“ über „Motiviertheit“ bis hin zu „Motivierung“. In dieser Arbeit werden bewusst die Begriffe der Motivierung und der Motivierungsstrategien verwendet, da diese Bezeichnungen den Akt des Motivierens Anderer miteinbeziehen.

Aus der Literatur zum motivationsfördernden L2-Unterricht geht bisweilen hervor, dass er sich durch die Einhaltung der Lernenden-Autonomie (Methodenvielfalt, Aufgabenorientierung, verschiedene Medien, Vermittlung von Lernstrategien und Sprachbewusstheit), der ausreichenden Berücksichtigung der Heterogenität der Gruppen (Anpassen der Inhalte an Interessen und Können der Lernenden) und der Beachtung der Gruppenprozesse auszeichnet. Dabei spielen ein gutes Arbeitsklima und eine gute Beziehung zu den Lernenden eine wesentliche Rolle und die Lernziele sollten über den Leistungszielen stehen. Nicht zuletzt lebt der motivierende Unterricht von der Haltung der Lernfreude (Lehrende und Lernende) und auch von der Eigenmotivation der Lehrenden. Im Wesentlichen werden in dieser Forschungsarbeit daher folgende Bereiche der Motivierung berücksichtigt:

- Klarheit der Instruktion (Vgl. Dörnyei 2013, Dresel und Lämmle 2011, Wlodkowski 2008)
- Lernzielstruktur und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit (Vgl. Dresel und Lämmle 2011)
- Berücksichtigung der Lernenden-Autonomie (Vgl. Ushioda 2011, 2008; Nodari und Steinmann 2010)
- Gruppendynamik (Vgl. Dörnyei und Malderez 2002, Dörnyei 2013; Philippov 2013)
- Unterschiedliche Formen des Feedbacks (Vgl. ebd.)

Die Reihung der einzelnen Strategie-Bereiche (1-5) ergibt sich aus der Perspektive, wenn man das Kursgeschehen von den kleineren Details hin zu den größeren Zusammenhängen betrachtet und soll keine Wertung darstellen.

### **2.3.1 Klarheit der Instruktion**

Als ein wesentlicher Faktor des gelingenden L2-Unterrichts in Hinblick auf die Motivation gilt es, die Lernenden stets genau darüber zu instruieren, was sie tun sollen. Je klarer diese Anweisungen, desto besser für die Motivation, um an einer Aufgabe konzentriert weiterzubearbeiten. Gerade für den Bereich der L2 ist es wesentlich, dass Lernende dem Kursgeschehen tatsächlich folgen können. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 25–26) Bei Dresel und Lämmle (2011) wird das Prinzip der didaktischen Klarheit als Teil des Prinzips der „Förderung von Interessen und selbstbestimmter Motivation“ im Bereich der Bedürfnisse nach Kompetenzerleben betrachtet: „Klare, strukturierte und verständnisorientierte Instruktion“ (Dresel und Lämmle 2011, S. 131). Dörnyei wiederum spricht von einem von seiner eigenen Theorie losgelösten Konzept, das als Voraussetzung für einen motivierenden Unterricht gelten kann. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 26) Er bezieht sich auch auf Wlodkowski (1986), der eine Checkliste für das Lehrerverhalten diesbezüglich entworfen hat. (Vgl. Wlodkowski 2008, 85-86)

Im weiteren Sinne spielt hier auch der Aspekt der Transparenz eine Rolle, der auch von John Hattie (2015) mit seinen Meta-Analysen über den optimalen Unterricht gezeigt wird. Je mehr Lernende darüber Bescheid wissen, was wieso und auf welche Art und Weise im Unterricht geschieht, umso besser für die Qualität des Unterrichts und die damit einhergehende Motivation: Wenn die Lernenden genau instruiert sind, was sie lernen sollen, wird Motivation automatisch gefestigt. (Auch Feedback ist ein wesentlicher Faktor der „Transparenz“.) Als Lehrperson kann man aus der Sicht der Motivierungs-Didaktik nicht genug Informationen darüber geben, wo die Lernenden im Moment stehen oder welche Inhalte noch auf sie zukommen werden.

### **2.3.2 Lernzielstruktur und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit**

Auch die Strategien der sog. Lernzielstruktur fallen in den Bereich der Didaktischen Prinzipien (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 132) und betreffen die allgemeine Ausrichtung des L2-Unterrichts. Lehrende sollten stets die Inhalte und Ziele des Kursgeschehens in den Mittelpunkt stellen, im Gegensatz zur Leistungszielstruktur, wo es stärker um die Beurteilung (Noten, Leistung) der Lernenden geht. Die Aufmerksamkeit

wird bei der Lernzielstruktur überwiegend auf die (inhaltlichen) Ziele des Unterrichts gelenkt, Vergleiche mit den anderen Lernenden werden hingegen vermieden. Die Leistung der Lernenden ist nur insofern von Bedeutung, dass sie ihre eigene Leistungskurve (Verbesserung) und ihr eigenes Lernen reflektieren. Somit werden die Lernenden auf die eigene Einflussnahme auf den Lernfortschritt aufmerksam und auch selbstbewusster, was das eigene Lernen betrifft. Dadurch kann wiederum im Sinne der Attributionstheorie die Motivation erhöht werden. Außerdem können durch eine reine Leistungsmotivation negative Emotionen hervorgerufen werden, was den L2-Lernprozess hemmen kann. Auch die Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 128–129) für das Fremdsprachenlernen wird in der vorliegenden Arbeit in diesen Bereich der Motivierungsstrategien miteinbezogen, da es inhaltlich eine gute gemeinsame Linie bildet. Lehrende sollten dabei den Lernenden stets in Erinnerung rufen, warum eine Lernhandlung sinnvoll ist. Gerade in beruflichen Kontexten, in denen sich die Lernenden zur Teilnahme verpflichten, erscheint es besonders wesentlich, die Kursziele mit den individuellen Zielen in Beziehung zu setzen, um die Lernmotivation zu erhöhen.

### **2.3.3 Lernendenautonomie**

Ein Aspekt, der in der Literatur immer wieder in Verbindung mit Motivationsstrategien genannt wird, ist jener der Lernendenautonomie. Der Ansatz propagiert viele der bekanntesten Motivierungsstrategien wie Vielfalt an Methoden und Sozialformen und selbstbestimmte Auswahl der Themen. Auch die Vermittlung von Lernstrategien und die Reflexion über Lernprozesse zählen zur Lernendenautonomie, weil sie die Lernenden in ihrer Selbstbestimmung fördern und ihnen dazu verhelfen können, „autonom“ zu handeln. (Vgl. Nodari und Steinmann 2010; Kniffka und Siebert-Ott 2012)

Für das Lernen Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung versteht man unter Lernendenautonomie, dass die Lernenden nach und nach zu einer autonomen Lernarbeit herangeführt werden sollen. Das heißt allerdings nicht, dass sie sich selbst überlassen werden. Lehrende berücksichtigen mit ausgewählten Materialien die Interessen und Lebenswelten der Lernenden und rufen zu einem bewussten Reflektieren über Lernprozesse auf. Auch der Einsatz von „echten“ oder „kommunikativen“ Materialien (Aufgabenorientierung) sowie verschiedener Medien kann dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu erhöhen beziehungsweise aufrecht zu erhalten. (Vgl. Schmenk 2012)

Damit sich Lernende selbst motivieren können, benötigen Sie eine Art Selbst-Regulierung („self-regulation“) (Ushioda 2008, S. 22). Sie müssen ihre Lernziele kennen und wissen, welche Herausforderungen sie dabei unterstützen, diese zu erreichen. Studien zeigen, dass gerade das „Durchhalten“ im L2- Lernen eine schwierige Aufgabe ist, und die anfängliche Euphorie für eine Sprache durch die wachsenden Herausforderungen sinkt, wenn der Lernerfolg auf sich warten lässt. (Vgl. Ushioda 2008, S. 26) Lehrende können Lernende in dieser Selbstbestimmung unterstützen, damit sie die nötigen individuellen Bedürfnisse, Ziele und Interessen auf autonome Weise verfolgen können. (Vgl. Ushioda 2008, S. 27)

„A fundamental pedagogical principle in promoting learner-regulated motivation rather than teacher-regulated motivation is that learning needs to be driven by learners' own personal needs, goals, and interests.“ (Ushioda 2008, S. 27)

Somit kann die Motivierung nur dann gelingen, wenn auch tatsächlich die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Lernenden berücksichtigt werden. Dafür muss der/die Lehrende allerdings in der Lage sein, diese Bedürfnisse überhaupt zu erkennen und entsprechende Lernziele zu definieren. Diese Anpassung der Lerninhalte nicht nur von Lernenden zu Lernenden, sondern auch im Verlauf der Zeit, verlangt ein hohes Maß an Professionalität. Lernende sollen dazu bewegt werden, die Ziele des Unterrichts als wesentlich und nützlich anzusehen, um in der Zweitsprache handlungsfähig zu werden. Aus der Sicht der Lehrenden ist es daher essenziell, die Lernziele stets transparent zu machen, und einen motivationsfördernden Unterricht im Sinne der Lernenden-Autonomie aufrecht zu erhalten. (Vgl. Ushioda 2011, S. 224)

Motivierung ist im Sinne der Lernendenautonomie also weniger als ein Set an Strategien, das von außen auf Lernende einwirkt zu verstehen, sondern als Befähigung, sich selbst zu motivieren und den Lernweg selbst mitzubestimmen. Daher müssen Lernende in den Prozess eingebunden werden. Lehrende können beispielsweise ihre Lernenden dabei unterstützen, ihre geplanten Lernaktivitäten zu reflektieren und durch konstruktives Feedback die Frustrationen minimieren, um im langen Prozess des Lernens motiviert zu bleiben. Die Motivierungsstrategien aus der Lernendenautonomie sind besonders umfangreich, da dieser Ansatz der L2-Forschung bisher viele methodisch-didaktische Anregungen hervorgebracht hat. Dabei müssen aber nicht alle dieser Methoden auch tatsächlich zur Anwendung kommen. Relevant ist dabei eher, welche Strategien und wie sie in der jeweiligen Situation für alle Beteiligten (Lernende, Lehrende, Institution) umsetzbar und angemessen einfließen können. (Vgl. Ushioda 2011)

### 2.3.4 Gruppendynamik

Gruppendynamische Prozesse beeinflussen das Lernen in L2-Kontexten erheblich und können die Motivation als affektiven Faktor stark beeinträchtigen. Lehrende können durch bestimmte methodische Maßnahmen für ein gutes Gruppenklima und eine positive Entfaltung der Gruppendynamik sorgen (Vgl. Dörnyei und Malderez 2002, S. 167–168), wie zum Beispiel durch den Einsatz verschiedener affektiver Strategien (Vgl. Philippov 2013), durch den ausreichenden Kontakt der Lernenden untereinander (verschiedene Sozialformen, Partnerarbeiten, Kennenlernspiele) und möglicherweise das Finden von sog. Gruppenregeln (Vgl. Dörnyei 2013).

Neben den Lehrenden wirken sich auch die Lernendengruppe („peer groups“), die Institution, das Elternhaus, sowie kulturelle und gesellschaftliche Faktoren als Teil der Lernumgebung auf die individuellen Motivierungsprozesse aus. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, 29 ff)

Aus der Perspektive der Lernendengruppe lassen sich verschiedene Motivierungsstrategien feststellen, die sich eben mit den Besonderheiten des Lernens in Gruppen befassen.

#### Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen kann sich auf die Motivation der gesamten Lernenden-Gruppe positiv auswirken. Ähnlich wie bei der Ausrichtung der Klassenziele an den Lern- anstatt der Leistungsziele (Kapitel 2.3.2), treten dabei die Lehrinhalte in den Vordergrund und in Anlehnung an die Lernendenautonomie (Kapitel 2.3.3) werden die Individuen mit ihren Stärken hervorgehoben. (Vgl. Crandall 2002, S. 234–235) Bei dieser Form der Zusammenarbeit in Kleingruppen wird die Verantwortung für das Gelingen der Aufgaben den einzelnen Lernenden übertragen, die Mitglieder arbeiten gemeinsam an einer Lösung und werden als gleichwertig betrachtet. Hingegen kommt es bei der kompetitiven Ausrichtung unterrichtlicher Aktivitäten zu einer Konkurrenz und lediglich die besten Lernenden werden belohnt. Kooperatives Lernen ermöglicht nicht nur eine bessere Zusammenarbeit der Lernenden, sondern stärkt auch das motivationale System („motivational system“) in der Gruppe. (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 27–28)

#### Motivierungsstrategien durch Berücksichtigung der Interaktionsrituale

Philippov (2013) schlägt auf Basis der Interaktionsrituale nach R. Collins verschiedene Motivierungsstrategien vor, die die affektiven Prozesse innerhalb einer Lernendengruppe

berücksichtigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass emotionale Energie (EE) das Handeln der Menschen und somit die Gruppendynamik stark beeinflusst. Grundlegend geht man bei dieser soziologischen Perspektive auf das Lernen davon aus, dass Menschen stets ein Bedürfnis nach sozialem Austausch und Übereinstimmung mit anderen mitbringen (Solidarität). Je nachdem, ob jemand Freude oder Spannung verspürt, ändern sich die Antriebe für seine/ihre Handlungen. Die emotionale Energie kann auch durch bestimmte Aktivitäten im Unterricht erhöht werden. Mit dieser erhöhten positiven emotionalen Energie steigt also auch die Leistungsbereitschaft der Lernendengruppe. (Vgl. Philippov 2013, S. 270–271). Nach einigen Experimenten zu dieser emotionalen Energie empfiehlt Philippov folgende Strategien im Bereich der Lernumgebung, um die affektive Lernmotivation zu fördern:

- Freies ungezwungenes Bewegen im Unterrichtsraum, auch taktile Kontakte möglich
- Synchroner Aktivitäten, um Fokus der Aufmerksamkeit zu schaffen
- Distanz zur Außenwelt, zum Alltag (homogene Stimmung, Gefühl der Zugehörigkeit)
- Einsatz von Humor (Vgl. Philippov 2013, S. 270–271)

Diese Strategien sind eine Möglichkeit, die Spannung in einem Raum zu lösen oder eine angeregte Konzentration zu fördern, die das Denken und Lernen in einer sozialen Gruppe weniger langweilig erscheinen lassen. Solche Strategien, die direkt mit den affektiven Wahrnehmungen innerhalb einer Lernenden-Gruppe in Verbindung stehen, lassen sich sehr einfach umsetzen, und wirken sich dabei relativ unmittelbar auf die Motivierung in einer Situation aus, da die Motivation als affektiver Faktor im Sprachlernprozess eng an die Emotionen geknüpft ist. Lernförderliche emotionale Reaktionen beeinflussen auf diese Weise auch die Motivationsprozesse positiv.

Um diese affektiven Motivierungsstrategien zu durchschauen, ist es notwendig, sich mit der Konflikttheorie von R. Collins zu beschäftigen. Im Gegensatz zu anderen Soziologen gründet Collins seine mikrosoziologische Theorie auf eine affektive Theorie des sozialen Handelns. Die Dynamik der Emotionen wird dabei wichtiger für die menschliche Interaktion erachtet als Denken und Sprechen. Solidarität wird von ihm als eine Art der affektiven oder emotionalen Bindung betrachtet. Interaktionsrituale können sich auf bestimmte Situationen sozialen Handelns beziehen (intentionale Rituale) oder auch keine bestimmte Wirkung intendieren (Natürliche Rituale). (Vgl. Rössel 1999, S. 28)

Solche Rituale müssen für Collins drei Bedingungen erfüllen: Es müssen mindestens zwei Personen anwesend sein, ein gemeinsamer Fokus muss gegeben sein, und auch die Stimmung, mit der die Beteiligten in eine Interaktion hineintreten, bestimmt das Resultat

und die Wirkung des Interaktionsrituals. Werden diese Handlungen von Einzelnen gestört, so kann es zu unterschiedlich stark ausgeprägten negativen Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder kommen. (Vgl. Rössel 1999, S. 29)

Diese Überlegungen – auch wenn sie auf den ersten Blick ein wenig ungewöhnlich wirken – können einen weiteren Denkanstoß für die Prozesse in Lehr- und Lernsituationen darstellen. Denn sie bieten eine Perspektive, die Personen und Gemeinschaft in erster Linie auf einer emotionalen Ebene erfasst. Schließlich zählt die Motivation zu den affektiven Faktoren im Sprachlernprozess. (Kapitel 2.1) Zudem können Lehrende diese Prozesse mit wenigen einfachen Handlungen positiv beeinflussen. Lehrende sollten ihre eigenen Handlungen in Bezug zu diesen Interaktionen mit den Teilnehmer\_innen immer wieder reflektieren, damit sich die Gruppendynamik optimal entfalten kann. Ein Beispiel für Synchronität im DaZ-Unterricht wäre es, bei einer Aufgabe, die die starke Konzentration der Lernenden erfordert, als Lehrende\_r besonders darauf zu achten, dass diese Stille und Konzentration auch von allen Beteiligten eingehalten wird. Wendet sich eine Person einer anderen Beschäftigung zu (Ablenkungen durch Gespräche, Handy oder Einnehmen einer demonstrativ unkonzentrierten Körperhaltung), wird dieses „Interaktionsritual“ gestört. Der/die Lehrende sollte dann versuchen, die Beteiligten rasch wieder in die erwartete Aufmerksamkeit gegenüber der Aufgabe zu bringen. Dies kann beispielsweise durch freundliche Aufforderungen oder eigenes Vorbild (Lehrender wendet sich nicht anderen Aktivitäten zu) erreicht werden.

### Gruppenregeln

Voraussetzung für diese Methoden aus dem Bereich der Interaktion und grundsätzlich für eine gute Gruppendynamik ist es allerdings, als Gruppe über einen Verhaltenskodex zu verfügen, auf den sich alle gemeinsam geeinigt haben. Beispiele für eine solche Übereinkunft wären die Fragen, wie mit dem Nichterfüllen von erwarteten Hausübungen umgegangen wird, auf welche Art und Weise im Kurs miteinander gesprochen wird, oder dass der/die Lehrende alle Lernenden fair und gleich behandeln soll. Anregungen für solche Gruppenregeln („group norms“) finden sich auch bei Dörnyei (2001). Stehen die Regeln einmal fest, ist davon auszugehen, dass sich die Lernenden auch in dem Maße daranhalten, wie es der Lehrende tut. Es konnte beobachtet werden, dass die Normen, wenn sie einmal feststehen, von der Gruppe selbst „geregelt“ werden und ein Eingreifen der Lehrenden kaum nötig ist. Vorausgesetzt, diese Regeln wurden mit dem Einverständnis aller Beteiligten formuliert. (Vgl. Dörnyei 2013, S. 42) In einer

Diplomarbeit (Tischler 2013), die sich mit den sozialen Beziehungen im DaZ-Unterricht beschäftigte, konnte durch Interviews mit Lehrenden gezeigt werden, dass diese Verhaltensregeln gerade im Kontext mit Erwachsenen nicht immer notwendig sind. (Vgl. Tischler 2013, S. 89–90) Es hängt stark von den Bedürfnissen der einzelnen handelnden Personen (Lehrende, Lernende, Institution) ab, inwiefern diese Normen sinnvoll sind. Häufig sind diese Regeln oder auch Interaktionsrituale innerhalb einer Gruppe nicht explizit, sondern sie werden unausgesprochen praktiziert. Gerade aber wenn in Gruppen die Dynamik nicht wie erwartet abläuft, oder wenn einzelne Personen immer wieder durch ihr Verhalten das Lernen der anderen Teilnehmer\_innen beeinträchtigen, könnte so eine gemeinsame Abmachung aber durchaus eine Strategie sein, um die Motivation wieder zu erhöhen.

### **2.3.5 Formen des Feedbacks**

Regelmäßiges konstruktives Feedback der Lehrenden stellt einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung und Förderung der Motivation dar. (Vgl. Dörnyei 2013) Durch angemessene Rückmeldungen über die eigene Leistung können Lernende ihre Perspektive auf ihre eigenen Lernerfolge präzisieren und sind erst dann in der Lage, entsprechendes Fehlverhalten zu korrigieren oder auch leistungsfördernde Maßnahmen zu setzen. Die Rückmeldung auf das eigene Lernen ermöglicht es ihnen, im langwierigen Prozess des L2-Lernens motiviert zu bleiben beziehungsweise eine Richtung vorzugeben, was die nächsten Lernhandlungen betrifft. Betrachten wir die Motivation als Prozess, der dynamisch ist und von verschiedenen Elementen wie Persönlichkeit, Umgebung und Situation abhängig ist, dann ist der Lernende allein kaum in der Lage, stets den Überblick zu bewahren. Daher benötigt er Unterstützung des Lehrenden, der überwiegend in Form von Feedback Einfluss darauf hat, den Lernenden zu beraten und zu einer autonomen Lernhaltung zu ermutigen. Daher sind regelmäßige Feedbacks in angemessener Form unerlässliche Elemente der Motivierung. Diese Rückmeldung an die Lernenden können entweder in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgen. Konstruktives Feedback an den Lernenden ist aus kognitionspsychologischer Sicht als ein externaler Faktor der Motivation zu verstehen. Das Feedback spielt aber auch aus der prozessorientierten Perspektive eine wesentliche Rolle, da der/die Lernende durch die Rückmeldungen erst die weiteren Lernhandlungen planen kann (prä-aktionale und post-aktionale Phase, Kap. 2.2.4).

## **2.4 Forschungslücke**

In Bezug zur Motivierung stellt Claudia Riemer gerade aus der Lehrenden-Perspektive eine Forschungslücke fest: „(...) welche Unterrichtstätigkeiten und Materialien sie für motivierend halten und warum, was Lehrende bewegt, bestimmte Lehrerrollen zu verkörpern“ (Riemer 2015, S. 174). Gleichzeitig betont sie aber, dass diese Forschungen auch nicht ohne den Blick auf die Lernenden durchgeführt werden sollten: „(...) weil es sie nicht oder nicht ausreichend auf die Lern(er)perspektive gerichtet gibt (...)“ (Riemer 2015, S. 175).

Viele weitere Studien weisen mit der hier vorliegenden Arbeit Berührungspunkte auf, da das Thema der L2-Motivation in der Forschung von großem Interesse ist. Allerdings befassen sich die überwiegende Mehrzahl der Studien mit der Lernendenperspektive (Vgl. z.B. Riemer 2003, 2016; Ruck 2013; Schaaf 2013) und nicht mit jener der Lehrenden. Des Weiteren sind die Kontexte häufiger in der Schule bzw. bei Jugendlichen und Kindern (Vgl. z.B. Fischer 2013) und es wird vorrangig der Fremdspracherwerb untersucht, bzw. Deutschunterricht in einem anderssprachigen Land. (Vgl. z.B. Breckle 2013). Exemplarisch wird auf zwei Forschungsprojekte näher eingegangen, deren Ergebnisse direkte Schlüsse auf Motivierungsstrategien aus Sicht der Lehrenden zulassen.

### **2.4.1 Besonders relevante Studienergebnisse**

Claudia Riemer hat bereits 2003 die Motive von Schüler\_innen untersucht, die Englisch in der Schule lernten. Dabei wurde unter anderem der Frage nachgegangen, ob innere Einstellungen zur Fremdsprache oder die Nützlichkeit der Sprachkenntnisse im späteren Leben eine größere Motivation darstellen. Studierende aus aller Welt wurden gebeten, sog. Sprachlernbiographien zu verfassen. Dabei zeigte sich zunächst im Jahre 2003 als häufigste Motivation „Englisch als schulisches Pflichtfach“. Als weitere Motivierungsfaktoren konnten englischsprachige Popmusik oder die Lehrkraft und der Unterricht identifiziert werden. Motivationsverlust wurde hingegen mehrmals im Zusammenhang mit Unterrichtsgestaltung, Leistungsdruck und fehlenden praktischen Sprachanwendungsmöglichkeiten genannt. Auch Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse beeinflussten die Motivationsverläufe. Diese Ergebnisse zeigen erneut die Relevanz des motivierenden Unterrichts und der Lernumgebung in Verbindung mit der Bewusstmachung von Nutzen und eigener Einflussnahme auf das Sprachenlernen für die Sprachlernmotivation. (Vgl. Riemer 2003, S. 78–92) Vergleichbare Ergebnisse zeigten

sich viele Jahre später für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht. Nachdem Daten von Studierenden aus über 20 Ländern vorlagen, zeigte sich weiterhin der Trend zu extrinsischen oder instrumentellen Motivationen. (Vgl. Riemer 2016, S. 39)

„Gute Noten, die Anerkennung des Lehrers oder der Eltern sollen gewonnen werden, Gesichtsverlust soll vermieden werden. Erst wenn wahrgenommen wird, dass die Sprachkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts von Wert sind bzw. werden können, gelingt es, Formen stärker selbstbestimmter Motivation zu entwickeln.“ (Riemer 2016, S. 39)

Erst wenn die Lernenden also einen Nutzen außerhalb der Schule für sich selbst entdeckten, veränderten sie gemäß der Studie ihr Verhalten und ihre Motivation stieg. Auch dann, wenn sie sich Erfolge beim Lernen selbst zuschreiben konnten, erhöhte sich die Motivation. Weiters war zu erkennen, dass Lehrende und der Unterricht selbst eine zentrale Funktion als Motivator einnahmen. (Vgl. Riemer 2016, S. 39) Die Ergebnisse zeigen die stark instrumentelle Komponente der Motivation in verpflichtenden Kontexten, wie jenem der Schule. Dabei muss aber angemerkt werden, dass es sich bei dieser Studie um Fremdsprachenlernen, nicht um Zweitsprachenlernen handelte, und dass die Probanden zum Zeitpunkt des diskutierten Unterrichts Jugendliche waren.

Eine weitere für den Zusammenhang der Motivierungsstrategien sehr interessante Studie führten Dörnyei und Csizer Ende der 90er Jahre durch. Sie befragten 200 Lehrende für Englisch (in Ungarn) mit zwei Fragebögen nach der Beliebtheit von 51 verschiedenen Motivierungsstrategien. Im ersten Fragebogen wurden die Teilnehmer\_innen gebeten, die verschiedenen Strategien auf einer 7-stelligen Skala nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten (nicht wichtig – sehr wichtig). Beim zweiten Fragebogen wurden dieselben Strategien verwendet, allerdings wurden als Bewertungsskala die Pole fast nie – sehr oft zur Wahl gestellt. Die Lehrenden sollten also angeben, wie häufig sie die Strategien anwenden würden. Um Interferenzen zu vermeiden, konnten die Lehrenden jeweils nur einen Fragebogen ausfüllen. Aus den Ergebnissen konnten Dörnyei und Csizer zehn Ratschläge formulieren, um Lernende zu motivieren („Commandments for motivating language learners“). (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 134) Diese zehn Ratschläge betreffen das Lehrenden-Verhalten, Lernendenautonomie und die Lernatmosphäre. Die am wenigsten gebräuchlichen Strategien (gemessen an der Wichtigkeit) waren „promoting the learners’ goal-orientedness, modelling motivation through the teacher’s own behavior, providing the students with feelings of challenge and success, and giving clear instructions.“ (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 216)

Die verschiedenen Motivierungsstrategien wurden zum Zweck der Befragung in größere Teilbereiche gegliedert. Zu den im Fragebogen gelisteten Bereich der Zielorientiertheit

wurden beispielsweise die Durchführung einer Bedarfsanalyse, um die Lernziele und -bedürfnisse festzustellen und das Festlegen individueller Lernziele gezählt. Im Bereich des Lehrerverhaltens gab es Strategiebeispiele wie das Vorleben eines guten Beispiels oder die angemessene Vorbereitung auf den Unterricht. In der Kategorie „Task“ war eines der Strategiebeispiele die klare Instruktion und ein weiteres die Bewusstmachung von Zweck und Nutzen einer Aufgabe. Als unterrepräsentiert in Bezug zur Häufigkeit in der Anwendung im L2-Unterricht wurde schließlich der Bereich des Selbstvertrauens genannt. Dazu zählten Motivierungsstrategien wie das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, positives Feedback und Lob, sowie der natürliche Umgang mit Fehlern. (Vgl. Dörnyei und Csizer 1998, S. 221–222)

Interessant an diesem Ergebnis ist, dass gerade Strategien wie Klarheit der Instruktion oder das Verhelfen zu Erfolgserlebnissen in der Didaktik immer eine wichtige Rolle spielen und sie dennoch in der Umsetzung scheinbar immer wieder Schwierigkeiten bereiten bzw. nicht so häufig in der Praxis des Unterrichts ankommen, wie sie es eigentlich sollten. Dieses Ergebnis steht also in enger Beziehung zu der hier vorliegenden Fragestellung mit dem Einsatz der Motivierungsstrategien in der DaZ-Erwachsenenbildung. Diese Kluft zwischen Theorie und Praxis betrifft das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung.

#### **2.4.2 Hypothesen**

Mit der vorliegenden Studie soll aufgezeigt werden, welche Strategien zur Lernenden-Motivierung in den DaZ-Kursen für Erwachsene in Wien aus welchen Gründen und mit welcher Zielvorstellung zum Einsatz kommen. Dabei wird zunächst interessant, ob überhaupt ein Großteil der Lehrenden auf einer regelmäßigen Basis Motivierungsstrategien einsetzt und welche dabei besonders verbreitet sind.

##### **F1: Welche Motivierungsstrategien werden von Lehrenden in der DaZ-Erwachsenenbildung eingesetzt?**

*H1 Lehrende setzen häufiger die bekannten Motivierungsstrategien wie „Lernendenautonomie“ und „Klarheit der Instruktion“ ein, affektive Strategien kommen hingegen seltener zur Anwendung.*

Da viele Studien und Theorien zu Motivierungsstrategien in enger Beziehung zur allgemeinen Didaktik stehen (Vgl. Dörnyei 2013; Kniffka und Siebert-Ott 2012; Riemer 2016), wird erwartet, dass vor allem diese angewendet werden. Affektive Strategien wie Humor und Synchronität der Lernendengruppe (Vgl. Philippov 2013) sind hingegen noch

weniger bekannt. Bei diesen Motivierungsstrategien, die in der Theorie der Interaktionsrituale von R. Collins begründet sind, spielt die Emotionale Energie eine wesentliche Rolle. Diese Strategien sollen vor allem dabei helfen, eine angemessene Lernatmosphäre herzustellen. (Vgl. Philippov 2013)

## **F2: Unter welchen Umständen werden diese Motivierungsstrategien von DaZ-Lehrenden verstärkt eingesetzt?**

*H2.1 Je motivierter die Lehrenden ihre Teilnehmer\_innen einschätzen, desto seltener setzen sie Strategien zur Motivierung ein.*

*H2.2 Je heterogener die Gruppe der Teilnehmer\_innen, desto häufiger setzen Lehrende Strategien zur Motivierung ein.*

Jene Lehrenden, die ihre Lernendengruppe für besonders motiviert halten, sollten erwartungsgemäß auch weniger Strategien anwenden. Auch der Einfluss der Lernendengruppe als äußerer Faktor der Motivation (Vgl. Riemer 2013) ist hier relevant. Die Heterogenität der Gruppe in Bezug zu verschiedenen Größen wie Alter und/oder Kompetenzen könnte sich negativ auf die Motivation auswirken, weshalb dann der häufigere Einsatz von Motivierungsstrategien erwartet wird.

*H2.3 Je mehr Unterrichtserfahrung Lehrende aufweisen, desto mehr Motivierungsstrategien setzen sie im Unterricht ein.*

*H2.4 Die Bildungsabschlüsse der Lehrenden haben kaum eine Auswirkung auf die Häufigkeit des Einsatzes von Motivierungsstrategien.*

Diese beiden Hypothesen beziehen sich auf die Ausbildung und die Praxiserfahrung der Lehrenden. John Hattie konnte bereits zeigen, dass kein nennenswerter Zusammenhang zwischen der Art der Ausbildung der Lehrenden und dem Lernerfolg von Schülern besteht (Vgl. Hattie 2015, S. 133–134). Auch hier wird vermutet, dass sich die Häufigkeit des Anwendens von Motivierungsstrategien nicht in den Zertifikaten (Bachelor oder Master) der Lehrenden abbildet. Allerdings werden Effekte zwischen praktischer Unterrichtserfahrung und Motivierungsstrategien erwartet.

## **F3: Unter welchen Umständen werden den Lehrpersonen bekannte Strategien nicht eingesetzt?**

Hier sollen Lehrende zum Ausdruck bringen können, welche Gründe aus ihrer Sicht gegen den Einsatz von Motivierungsstrategien sprechen. Da zu diesem Aspekt noch keine Forschungsergebnisse vorliegen, ist noch eine Pilotierung nötig (siehe Kapitel 3).

*H3.1 Gründe für den seltenen Einsatz von Motivierungsstrategien liegen häufig in den Rahmenbedingungen wie Zeitmangel und Curricularen Vorgaben.*

Es wird ein Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen und dem Gestalten des Unterrichts vermutet. Trainer\_innen in der Erwachsenenbildung sind in vielen Fällen nicht angestellt und Vor- und Nachbereitungszeiten für den Unterricht werden häufig unzureichend vergütet. Auch Curriculare Vorgaben sowie das Ausmaß der Unterrichtseinheiten könnten die Abläufe erheblich beeinflussen. Curriculare Vorgaben bezieht sich dabei auf Lehrpläne, oder Vorgaben der Institutsleitung, was die Inhalte der Kurse betrifft. Durch straffe Zeitpläne (z.B. B1-Niveau innerhalb von 12 Wochen), oder die Verpflichtung zu bestimmten Unterrichtsmaterialien (z.B. Lehrbücher) könnte im täglichen Kursgeschehen die Flexibilität für zusätzliche (Motivierungs-)Aktivitäten fehlen. Dieser Punkt wird ebenfalls im Kapitel 3 mittels den Einzelinterviews mit DaZ-Lehrenden nochmals näher beleuchtet.

*H3.2 Wenn am Ende des Kurses eine Prüfung vorgesehen ist, kommen Motivierungsstrategien seltener zum Einsatz.*

Da durch die starke Prüfungsausrichtung häufig weniger Zeit zur Verfügung steht, ist damit zu rechnen, dass Lehrende weniger häufig Strategien zur Motivierung einsetzen. Des Weiteren ist durch gezieltes Prüfungstraining ohnehin die instrumentelle Motivation des Bestehens gegeben und es wird davon ausgegangen, dass weitere Aktivitäten zur Motivation deshalb ausgeklammert werden, da nicht die Lernziele, sondern die Leistungsziele im Vordergrund einer solchen unterrichtlichen Vorgehensweise stehen. Durch Verpflichtung zum Ablegen einer Prüfung oder in Kontexten die ausschließlich zur Prüfungsvorbereitung dienen, ist deshalb mit einem geringeren Einsatz von Motivierungsstrategien zu rechnen, da die Lehrenden dabei weniger auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden eingehen können, wenn strenge curriculare Vorgaben gelten.

*H3.3 Lehrende, die selbst weniger motiviert sind, setzen weniger Motivierungsstrategien ein.*

Diese Hypothese betrifft nicht zuletzt die Motivation der Lehrenden selbst. Sind sie begeistert und voller Freude über ihren Beruf und ihre tägliche Arbeit, so bringen sie eher die Kraft auf, auch ihre Lernenden zu motivieren.

„(...) the teacher's level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that can affect learners' motivation to learn.” (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 158)

Eine positive Lernatmosphäre und motivierte Lernende sind dann wichtiger für die Lehrpersonen, je mehr Motivation sie selbst aufbringen. Lehrende hingegen, die sich für ihre Arbeit weniger motivieren können, werden voraussichtlich auch weniger Motivierungsstrategien einsetzen.

### **3. DaZ-Kurse und Motivierung – eine Online-Umfrage**

In der vorliegenden Studie sollte der Frage nachgegangen werden, ob die DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung ausgewählte Motivierungsstrategien bereits häufig anwenden, und wenn nicht, aus welchen Gründen. Die Fragestellung ist relevant, weil es in der L2-Forschung zwar genügend Studien und Forschungsergebnisse zum Thema „Motivation“ gibt, aber dieses Thema dennoch oft genug unter Kolleg\_innen diskutiert wird. Diese Kluft zwischen Theorie und Praxis wird auch durch die Vielzahl an Untersuchungen zum Thema sichtbar: Beide Zugänge, die theoretische (Motivation) und die praktische Ebene (Motivating) werden zunehmend für Forschende interessant. (Vgl. Boo et al. 2015, S. 149)

#### **3.1 Motivation in der empirischen Sozialforschung**

Wenn Motivation als hypothetisches Konstrukt betrachtet wird, dem man sich nur durch Indikatoren annähern kann, das aber niemals direkt beobachtbar ist (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, Dörnyei und Ushioda 2011, Karagiannakis und Taxis 2017), hat dies weitreichende Konsequenzen für die Untersuchung dieser Phänomene (Vgl. Kapitel 2.1.). So muss dem Umstand, dass Lehrende nur durch das beobachtete Verhalten der Lernenden auf deren Motivierung schließen können, aber niemals sicher sein können, dass die resultierenden Einschätzungen auch der Realität entsprechen, im Zuge der empirischen Betrachtung Rechnung getragen werden. Denn erst die subjektive Einschätzung darüber, ob Lernende genügend motiviert sind, führt zu der Entscheidung, Motivierungsstrategien einzusetzen. Diese Überlegungen sollten bei der Entwicklung des Fragebogens und der Analyse der Daten berücksichtigt werden.

#### **3.2 Forschungsdesign: Von der Theorie zur Online-Befragung**

Wie bereits im ersten Kapitel angekündigt, stand eine standardisierte Befragung im Zentrum dieses Forschungsvorhabens. Um dieses Instrument zur Erhebung der Daten erstellen zu können, mussten auch die jeweiligen Kategorien gefunden werden, um die in dieser Studie relevanten Phänomene entsprechend beschreiben oder abbilden zu können. Um ein geeignetes Untersuchungsinstrument zu entwickeln, waren noch einige Zwischenschritte notwendig, bevor mit der eigentlichen Datenerhebung begonnen werden konnte. Im Kapitel zwei wurde bereits eine Auswahl an wesentlichen Motivierungsstrategien getroffen. Weiters mussten noch Gründe für das Nicht-Anwenden

dieser Strategien aus Lehrenden-Perspektive gefunden werden. Dies sollte noch mithilfe der Befragung einzelner DaZ-Lehrender erreicht werden. Erst anschließend konnte der Online-Fragebogen für die deskriptive Studie erstellt und mit der zentralen empirischen Untersuchung begonnen werden.

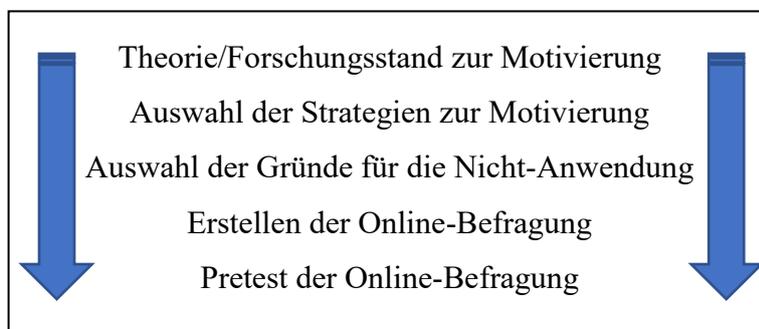


Abbildung 2: Gang der Untersuchung

Wie häufig im Feld der Sprachlehrforschung war es auch hier sehr schwierig, die Gütekriterien des empirischen Arbeitens Zuverlässigkeit (Reliabilität), Objektivität und Gültigkeit (Validität) in der empirischen Vorgangsweise vollständig zu erfüllen. (Vgl. Albert und Marx 2016, S. 33) Die soziale Wirklichkeit wird bei einer Befragung dieser Art mittels Aussagen und somit subjektiven Eindrücken und Wahrnehmungen der handelnden Personen abgebildet. Bei den zu untersuchenden Prozessen der Motivierung können bei der Generierung der Daten zahlreiche Störfaktoren auftreten. Ergebnisse aus Befragungen können beispielsweise mit der Tagesverfassung schwanken, was die Reliabilität und Validität der Untersuchung beeinträchtigt. Durch den vorgegebenen Fragebogen, der für alle Teilnehmer\_innen gleich ist, können die Daten aber mit höherer Wahrscheinlichkeit als objektiv gelten, im Gegensatz zu Interviews, wo die Daten mittels persönlicher Befragung durch einen Interviewer erhoben werden. Gleichzeitig ist aber bei der Online-Umfrage nicht gesichert, dass die Teilnehmenden die Befragung gewissenhaft durchführen und wahrheitsgetreu antworten. Zusätzlich kommt es bei jeder Art der Befragung zu einer Verfälschung des Materials, da auch die Probanden selbst nicht immer genau wissen oder beurteilen können, wie sie tatsächlich normalerweise reagieren, es handelt sich dabei jeweils um persönliche Einschätzungen. Dieser Umstand der Subjektivität kann nur durch die gezielte Planung der Befragung und durch Kontrollfragen bis zu einem gewissen Grad abgeschwächt werden und ist insbesondere bei der Analyse der Daten zu berücksichtigen.

### **3.2.1 Auswahl der Motivierungsstrategien**

Zunächst sollten die Motivierungsprozesse der L2-Forschung (F1: Welche Motivierungsstrategien werden von Lehrenden in der DaZ-Erwachsenenbildung eingesetzt?) durch eine Sichtung der Literatur und des Forschungsstandes dargestellt werden. Um mit einer sinnvollen Menge an Oberbegriffen in die weitere Phase der Forschung einzutreten, wurde eine Auswahl an Motivierungsstrategien getroffen (Vgl. Kapitel 2). Interessant sind dabei vor allem jene Aspekte der Motivierung Lernender, die in verschiedenen Konzepten immer wieder in teils anderen Worten genannt wurden, und die vor allem auch der gewählten Perspektive der Lehrenden entsprechen und durch das Lehrendenverhalten beeinflussbar sind. Weiters sind jene Motivierungsstrategien zu berücksichtigen, die in der vorliegenden interessierten Zielgruppe des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts bei Erwachsenen eine Rolle spielen könnten. Daher wurden die bereits besprochenen Bereiche Klarheit der Instruktion, Lernzielstruktur und Subjektive Bedeutsamkeit, Lernendenautonomie, Gruppendynamik und Feedback als wesentliche Rubriken für die Strategiebeispiele festgelegt (Vgl. Kapitel 2.3).

### **3.2.2 Gründe für das Nicht-Anwenden der Motivierungsstrategien**

Nach dem Festlegen der Motivierungsstrategien sollten im Sinne des Forschungsinteresses (F2: Warum werden diese Strategien von Lehrenden (nicht) eingesetzt?) Gründe aufgezeigt werden, warum Strategien zur Motivierung nicht angewendet werden. Dazu gibt es in der bisherigen Forschung in DaF/DaZ noch kaum Ergebnisse. Zur Pilotierung wurde eine Befragung mit einer geringen Zahl (bis zu drei) an ausgewählten Lehrenden durchgeführt. Der Gedanke dabei war es, dass diese Lehrenden möglicherweise noch weitere bisher nicht berücksichtigte Gründe nennen würden. Mit der offenen mündlichen Befragung mittels Leitfragen sollten Kategorien von Gründen für die spätere standardisierte Datenerhebung überprüft und ggfs. erweitert werden.

#### Offene Befragung

Das Vorgehen sollte als Generierung bzw. Erweiterung von Kategorien dienen, um diese in der weiteren empirischen Vorgangsweise zu berücksichtigen. Außerdem erschien es sinnvoll, den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln der Lehrenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu betrachten, um eine erste Einschätzung der Lage zu bekommen, wie beispielsweise andere Lehrende über die Motivation ihrer

Teilnehmer\_innen denken. Die Interviews wurden anschließend mit dem Programm „f4“ nach der HIAT transkribiert. Da vor allem die inhaltliche Ebene von Bedeutung war, wurde eine literarische Umschrift der mündlichen Äußerungen angefertigt. Pausen wurden durch Klammern, und je nach Länge mit einem, zwei oder drei Punkten gekennzeichnet. Auch verständliche Laute wie „mhm“ oder „ähm“ wurden transkribiert, um die Gespräche für die Analyse authentisch wiederzugeben.

Um in dieser ersten offenen Befragung dennoch einen Rahmen für die spätere Auswertung der Interviews zu bekommen und die wesentlichen bereits aus der Theorie bekannten Aspekte der Motivierung abzufragen, wurden Leitfragen erstellt. Die vier Hauptfragen lauteten:

- 1) Für wie motiviert halten Sie Ihre aktuelle Lernendengruppe?
- 2) Was tun Sie, um Ihre Lernenden weiter zu motivieren?
- 3) Was spricht dagegen, solche Motivierungsstrategien in den Unterricht einzubringen?
- 4) Hatten Sie es schon mit unmotivierten Lernenden zu tun und wie sind Sie damit umgegangen?

Für jede der Hauptfragen, die auch in dieser Reihenfolge abgefragt werden sollten, gab es auch noch Unterkategorien. Wenn die Befragten also einen relevanten Punkt nicht von sich aus besprachen, dienten diese weiteren Fragen als Möglichkeit, das Gespräch in diese Richtung zu lenken. Sollte ein Interviewpartner bereits von sich aus auf eine der folgenden Fragen zu sprechen kommen, so wurde der Ablauf dementsprechend geändert und gesprungen.<sup>2</sup> Ziel war es, das spätere Erhebungsinstrument „Online-Fragebogen“ besonders stark an der Realität der Unterrichtenden zu orientieren und zu überprüfen, inwiefern die theoretischen Konzepte zu den Strategien auch praxistauglich sind. Daher kamen hier offene, aber standardisierte Fragen zum Einsatz.

#### Ablauf der Einzelinterviews

Vor dem Interview wurden die Befragten über das ungefähre Thema des Forschungsvorhabens aufgeklärt, allerdings wurde auf nähere Erläuterungen über die Motivation und Motivierungsstrategien von Seiten der Forschenden verzichtet, damit es zu keinem verfälschten Blick auf die Situation kam. Die Lehrenden sollten so antworten, wie sie es aus ihrer täglichen Arbeit kennen und sich dabei auf ihre aktuellen Lernendengruppen beziehen. Da es sich bei der Motivation um ein recht umfangreiches

---

<sup>2</sup> Alle Fragen für diese Gespräche finden sich im Anhang.

und schwer zu definierendes Konstrukt handelt, sollte im Zuge der Befragung auch geklärt werden, welche individuelle Erklärung oder Vorstellung die Lehrenden von dem Begriff haben. Daher wurde zunächst über allgemeine Fragen zur Motivation über die Lernendengruppe und die bekannten Motivierungsstrategien das Gespräch eingeleitet (Fragen 1 und 2), bevor man zur relevanten Frage nach den Gründen für die Nicht-Anwendung kam (Frage 3). Die letzte Frage befasste sich schließlich nochmals mit dem Phänomen der „unmotivierten“ Lernenden, um auch diese „negative“ Perspektive einzunehmen und weitere Kommentare zur Wahrnehmung und Definition von „Motivierung“ und möglicherweise noch nicht genannte Motivierungsstrategien zu generieren.

Der in diesem Schritt der Forschung wesentliche Schritt war es, (neue) Kategorien für das Nicht-Anwenden der Strategien zu finden. Beispiele für die Gründe, dass Motivierungsstrategien nicht angewendet werden wären grundsätzlich: Zeitmangel, Curriculare Vorgaben, zu wenig Wissen über Motivierungsstrategien, Motivierungsstrategien werden nicht für notwendig erachtet. Im Zuge der offenen Interviews wurden vor allem „Zeitmangel“ und „Curriculare Vorgaben“ genannt. Die Lehrenden konnten keine weiteren Gründe nennen, die auch von Seite der Forschenden noch nicht berücksichtigt wurden. Für die eigentliche spätere Befragung hieß dies allerdings, dass die Kategorien für das Nicht-Anwenden der Motivierungsstrategien bereits feststanden. Diese Gespräche bestätigten die bisherigen Überlegungen und zeigten, dass die aus der Theorie gewonnen Motivierungsstrategien mit der Perspektive der Lehrenden in der Praxis relevant waren. Weiter unten erfolgt eine detaillierte Darstellung der Interviews, um die Ergebnisse für die bevorstehende Entwicklung des eigentlichen Erhebungsinstruments festzuhalten. Diese Zusammenfassung soll anhand der Leitfragen erfolgen.

#### Interview 1 (IV 1) – „Man kann ja nicht immer nur spielen.“ (20 Min. 56 Sek.)

Die erste befragte Lehrperson unterrichtet derzeit überwiegend junge Erwachsene, die sich auf ein Studium an einer österreichischen Universität in Wien vorbereiten. Sie sollen im Lauf von zwei Semestern alles Nötige erlernen, um die sog. „EPD“ (Ergänzungsprüfung Deutsch) absolvieren zu können. Diese ist ungefähr auf dem Sprachniveau B2 angesetzt. Des Weiteren unterrichtet die erste Lehrperson noch in einem Abendkurs für Erwachsene, die auf freiwilliger Basis einen Deutschkurs besuchen.

1) Für wie motiviert halten Sie Ihre aktuelle Lernendengruppe?

Die Befragte attestierte nicht nur ihren Kursteilnehmer\_innen, sondern auch sich selbst eine hohe Motivation, und betonte, dass sie davon überzeugt sei, durch diese eigene Motivation auch die Lernenden motivieren zu können.

„Aber, also ich versuch, erstens glaub ich selbst sehr motiviert zu sein und das auszustrahlen, zu zeigen, dass ich gerne helfen will und äh, ja, ich will, dass sie lernen.“ #00:04:04-1# (IV 1)

Interessant ist nun die Frage, ob in diesem Fall die Lernenden von sich aus stark motiviert sind, da sie unter dem Umstand der Freiwilligkeit (Erwachsene am Abend) oder der Aussicht auf ein Studium bereits unabhängig vom Kurs eine besonders starke (instrumentelle) Motivation ausgebildet haben, oder ob die Lehrende durch ihre (explizit genannte) starke Eigenmotivation und die vielen zur Anwendung kommenden Strategien erst so stark motivierend wirkt. Dies wird noch interessant in Verbindung mit Hypothese 3.4 ( Vgl. Kapitel 2.4), die auf den vermuteten Zusammenhang mit der Lernenden-Motivation und der Häufigkeit des Einsatzes von Motivierungsstrategien abzielt.

2) Was tun Sie, um Ihre Lernenden weiter zu motivieren?

Im Zuge des Interviews stellte sich heraus, dass die Befragte bereits viele der erwähnten Motivierungsstrategien anwendet. Dazu zählten Strategien aus der Lernendenautonomie, der Einsatz von Spielen und Humor sowie ein transparenter Unterricht und klare Anweisungen.

„(...) versuch ich halt im Unterricht, meinen Unterricht (seufzt) abwechslungsreich und Sachen zu machen, die sie auch interessieren. Ich - normalerweise mach ich auch am Beginn von einem Kurs auch immer so eine kleine Umfrage und ein Feedback, also was sie interessiert, welche Arten - also welche Methoden sie gernhaben, was sie , wie sie gern lernen - eben Partnerarbeit, oder allein, oder ob sie irgendwelche Wünsche haben besondere.“ #00:04:54-3# (IV 1)

Feedback würde es vor allem bei schriftlichen Aufgaben geben, so die Lehrende.

„Meistens mach ich das glaub ich bei schriftlichen Texten, also wenn sie mir Hausaufgabe zum Beispiel geben oder im Kurs was geschrieben haben. Dann ist halt leichter, weil dann kann ich unter den Text halt einfach was schreiben, und dann schreib ich darunter die Punkte, die mir aufgefallen sind, Verbposition und Adjektivdeklination oder so was.“ #00:10:59-5#

3) Was spricht dagegen, solche Motivierungsstrategien in den Unterricht einzubringen?

Auf die Frage, warum sie manchmal Strategien nicht anwenden würde, nannte die Lehrende „Zeitmangel“. Häufig würde ihr die Vorbereitungszeit fehlen, die Inhalte an die Gruppe anzupassen.

„Aber ich denk meistens is es eher dann die Zeit, also dass man keine Zeit zum Vorbereiten hat.“ #00:12:26-3# (IV 1)

„Irgendwo muss man sparen und dann glaub ich sind das auch solche Aktivitäten, die (...) wegfallen.“ #00:13:44-1# (IV 1)

4) Hatten Sie es schon mit unmotivierten Lernenden zu tun und wie sind Sie damit umgegangen? Dabei nannte sie den Umstand, dass es häufig nicht möglich sei, auf jeden individuell einzugehen. Sie meinte aber, dass sie bereit sei, das geplante Programm auch teilweise abzuändern, wenn in der Gruppe ein bestimmter Wunsch bestehe. Im Allgemeinen vertrat sie die Meinung, dass man Lernende zu nichts zwingen könne, und dass die Teilnehmer\_innen „von sich aus“ wollen müssten.

„Also dann bringt‘ s irgendwie nix, irgendwann kommt glaub ich so ein Punkt, wo man, ja, wenn dann derjenige nicht will, dann (lacht) will er nicht irgendwie.“ #00:18:03-2# (IV 1)

Sie suche bei Unstimmigkeiten das Gespräch und habe damit schon gute Erfahrungen gemacht. Auch die Gruppendynamik würde das Kursgeschehen und damit die Motivierung stark beeinflussen. Daher versuche sie immer wieder Partnerarbeiten rotieren zu lassen und Kennenlernspiele einzubauen, damit die Lernenden Hemmungen und Antipathien untereinander abbauen können.

#### Interview 2 (IV 2) – „Lernen ist halt auch Arbeit.“ (38 Min. 13 Sek.)

Interview zwei wurde mit einem DaZ-Trainer, der an einem privaten Kursinstitut tätig ist, geführt. Er leitet für gewöhnlich zwei Kurse parallel, die jeweils fünf Mal pro Woche für je drei Unterrichtseinheiten stattfinden. Die arbeitssuchenden Lernenden werden vom AMS zum Kursinstitut zugeteilt und haben der verpflichtenden Teilnahme am Deutschkurs zugestimmt, d.h. unentschuldigte Abwesenheit wird mit Leistungskürzungen (des AMS) sanktioniert.

1) Für wie motiviert halten Sie Ihre aktuelle Lernendengruppe?

Der Interviewpartner griff bereits zu Beginn der Befragung ein interessantes Thema auf und meinte, dass seine Lernenden bisher grundsätzlich motiviert waren, allerdings fehlte einigen immer wieder die Bereitschaft, auch tatsächlich etwas für den Lernerfolg zu tun (Siehe Zitat aus der Überschrift), wo er eben den Unterschied in der Motiviertheit ansetzen würde.

„Und ich glaub es scheitert ja auch net prinzipiell an der, an der Motivation. Die Motivation muss ja, also zu sagen, "Ich will lernen" ist ja was anderes als dann zu sagen, 'tschuldigung Lernen ist halt auch Arbeit.“ #01:12-08# (IV 2)

Somit sprach er indirekt auch von der Motivation als Handlung, wobei der Begriff der Volition (Kapitel 2.1) eine Rolle spielt, und somit die unterschiedlichen Persönlichkeiten. Allerdings merkte er an, dass bei vielen der Teilnehmer\_innen die Lebensumstände es

erschweren würden, sich jederzeit voll auf den Kursinhalt zu fokussieren. Dies betrifft einerseits die häufig schwierige Fluchtsituation, aber auch andere soziale Gegebenheiten wie die bisherige Lernerfahrung in Kurskontexten und die familiäre Situation (z. B. mit kleinen Kindern, gute Lernatmosphäre nicht immer möglich). Der Befragte bezog sich im Interview überwiegend auf fortgeschrittene Zweitsprachenlernende. Er meinte, dass meist ein Großteil der Teilnehmer\_innen grundsätzlich doch relativ stark motiviert sei.

2) Was tun Sie, um Ihre Lernenden weiter zu motivieren?

Der Lehrende sprach überwiegend über Lernendenautonomie und wie er versuchen würde, diese in den Teilnehmer\_innen zu wecken.

„Dass sie nicht lernen, sondern auf kreative Art und Weise, auf ansprechende Art und Weise, das machen. Dass sie ihre eigenen Erfahrungen konkret (.) miteinbringen können, soweit es geht, dass sie halt aus ihren Erlebnissen erzählen, dass sie aus sich herausgehen.“ #00:16:17-5# (IV 2)

Gerade auf einem höheren sprachlichen Niveau sei es aus seiner Sicht unerlässlich, dass die Lernenden Verantwortung für ihren eigenen Fortschritt übernehmen würden. Er bemühe sich diesbezüglich, soweit es seine zeitlichen und curricularen Ressourcen erlauben würden, die Inhalte und Materialien an die Lernendengruppe anzupassen, was allerdings aufgrund der Prüfungsausrichtung nicht immer gut umsetzbar sei. Er nannte als Beispiel, dass er in der Vergangenheit eine Gruppe betreute, die noch nicht so weit war, aber er hatte dennoch nur das Material für B2 zur Verfügung und musste dies durchziehen.

#00:20:50-2# „(...) versuch ich die Materialien, so gut wie möglich, vorzubereiten, ahm, interessant zu gestalten, anregend zu gestalten, ahm, ja und wieder immer halt individuell auf die Gruppe zugeschnitten, sag ich jetzt einmal, also auf die, ja, auf die Gruppe zugeschnitten, individuell ist jetzt falsch (lacht), der falsche Ausdruck. Aber jede Gruppe ist halt unterschiedlich, jede Gruppe braucht ah, einen unterschiedlichen Zugang, jede Gruppe hat unterschiedliche Probleme und einen ganz anderen Hintergrund, vor allem, weil wir ja ein sehr buntes Arbeitsfeld sind.“ (IV 2)

In Bezug zur Gruppendynamik meinte er, dass er damit kaum Probleme hatte, da er die Teilnehmer\_innen durch die täglichen Einheiten sehr gut kennen lernen würde. Durch Empathievermögen sei es ihm häufig gelungen, auf die Lernenden einzugehen, was ihm auch offensichtlich ausreichend Respekt verschafft hat. Nur in Suppliertunden hätte es diesbezüglich Probleme gegeben. Zum Bereich des Feedbacks an die Teilnehmer\_innen bemerkte er, dass dies meist bei schriftlichen Aufgaben erfolgen würde.

Im Gespräch fiel noch ein interessantes Thema und zwar jenes der Lernstrategie-Vermittlung. Der Befragte erwähnte von sich aus, dass es häufig zu Missverständnissen in der Erwartung, was „lernen“ überhaupt bedeutet, komme. Er selbst habe deshalb einmal freiwillige Workshops zum Thema „Lernen lernen“ an seiner Institution

angeboten. Denn er habe die Erfahrung gemacht, dass sich erwachsene Lernende häufig nicht im Klaren sind, wie sie effizient lernen können. Das liegt einerseits an unterschiedlichen Lernkulturen, aber auch an der Tatsache, dass sich Erwachsene neben dem Kurs noch mit anderen Problemen befassen und es nicht mehr wie bei Kindern, die eine Ausbildung machen, „nebenbei“ geht. Zu diesen freiwilligen Workshops hatten sich allerdings nur jene Lernenden bereit erklärt, die ohnehin sehr motiviert waren und sowieso gute Prüfungserfolge hatten, da jenen, die es benötigt hätten, grundsätzlich die Einsicht dazu gefehlt habe.

3) Was spricht dagegen, solche Motivierungsstrategien in den Unterricht einzubringen? Der Befragte nannte vor allem Curriculare Vorgaben (durch die Prüfungsausrichtung der Kurse) als Hindernis, einen im Hinblick auf die Teilnehmer\_innen immerzu optimal motivierenden Unterricht zu bieten, da die Inhalte von Vorneherein feststehen würden.

„Also ich hab mit einer, mit B2-Materialien eine B1-Gruppe unterrichtet aus dem einen Grund, weil wir weder die Ressourcen noch die Zeit haben, ahm, jetzt die ganzen Gruppenmaterialien selbst zu ahm, organisieren, bestimmen. Ja.“ #00:28:38-1# (IV 2)

4) Hatten Sie es schon mit unmotivierten Lernenden zu tun und wie sind Sie damit umgegangen? Wie bereits erwähnt, konnte der Lehrende keine wesentlichen Erfahrungen dazu äußern, da er sich über längere Zeit mit den Lernenden beschäftigen würde. Auch die Tatsache, dass die Teilnehmer\_innen auf den höheren sprachlichen Niveaus meist ohnehin sehr motiviert wären, bzw. an die Situation der Kurse gewöhnt, spielt für ihn hier eine Rolle.

Alles in allem können die Interviews als gute Ergänzung zum bereits vorgelegten Forschungsstand dienen. Sie untermalen die Wichtigkeit des Themas und die stark individuellen Ausprägungen des Phänomens. Gerade für die Arbeit mit erwachsenen DaZ-Lernenden konnte eine Vielzahl an Faktoren gezeigt werden, die sich auf die Motivation und auch Motivierung auswirken können (unterschiedliche Auffassungen über Lernen, Einflussfaktoren in der eigenen Biografie und Lebenssituation, damit einhergehend: Individualisierung der Lerninhalte durch die Lehrenden). Die getroffene Auswahl der Motivierungsstrategien und auch die Kategorien für das Nicht-Anwenden dieser scheinen den Untersuchungsgegenstand gut abzubilden, was es durch die Interviews zu untersuchen galt.

### 3.2.3 Erstellen der Online-Befragung

An dieser Stelle soll die Operationalisierung der Variablen aus den Hypothesen näher erläutert werden. Nach Sichtung des Forschungsstandes und unter Berücksichtigung der Einzelinterviews konnten bereits die wesentlichen Kategorien für den Online-Fragebogen identifiziert werden. Um die entsprechenden Begriffe aus den Hypothesen in die Formulierung des Erhebungsinstruments überzuleiten, wurden zunächst die wesentlichen Strategie-Beispiele formuliert. Für jede Rubrik (z.B. Lernendenautonomie, Feedback-Formen, etc.) wurden entsprechende Beispiele für das Lehrendenhandeln entwickelt. Diese Strategiebeispiele müssen dann für die spätere Darstellung anhand der Hypothesen mit den Angaben zu den Lernendengruppen (B) und den Lehrenden (C) abgeglichen werden.

Der Fragebogen sollte drei wesentliche Bereiche umfassen, um die entsprechenden Hypothesen (Kapitel 2) testen zu können: Zuerst geht es um den Einsatz der Motivierungsstrategien (A). Die Probanden (Lehrende) sollen angeben können, wie häufig sie bestimmte Strategien einsetzen (z.B. aus dem Bereich Lernenden-Autonomie, Gruppendynamik) bzw. warum sie dies teilweise nicht tun. Anschließend sollen im Mittelteil die für die Überprüfung der Hypothesen wesentlichen Einschätzungen der Lehrenden zu ihren Kursteilnehmer\_innen (B) erhoben werden. Auch demografische Daten zur Gruppe fallen in diesen Bereich. Am Ende folgten noch Angaben zu den Lehrenden selbst (C), z.B. Berufsausbildung und -erfahrung. Der Fragebogen und die Bezeichnungen der Variablen sind im Anhang zu finden.

#### A) Lehrendenverhalten und Motivierungsstrategien

Um in der schriftlichen Online-Befragung praxisnahe Situationen zu präsentieren, sollten die unterschiedlichen Motivierungsstrategien in Form von Lehrendenverhalten als Beispiele abgefragt werden. Ähnlich wie bei den „Ten Commandments“ (Vgl. Dörnyei/Csizer 1998) oder den „35 Motivierungsstrategien“ (Vgl. Dörnyei 2001) sollten die Kategorien in Aussagen aus Lehrendenperspektive münden, jedoch nicht im Imperativ, sondern in Aussagesätzen, die sich auf den Alltag der Lehrenden beziehen. Zur Beantwortung der Fragen wurde eine verbalisierte Ordinalskala mit vier Ausprägungen erstellt. Die Antwortkategorien weisen eine Rangordnung auf, deren Abstände zueinander aber nicht gleich sind. Als Skalenbreite wurde mit vier eine gerade Zahl gewählt, um bei der Befragung die „Flucht“ der Teilnehmenden, eher in der Mitte anzukreuzen, zu verringern. (Vgl. Porst 2014, 71 ff)

- trifft zu mehr als 75 % zu
- trifft zu mehr als 50 % zu
- trifft zu 50 % zu
- trifft zu weniger als 50 % zu

Diese Ausprägungen der Skala scheinen sinnvoll, da es bei der vorliegenden Fragestellung um die Häufigkeit geht, aber gängigere Bezeichnungen wie „trifft eher zu“ diese nicht miteinbeziehen und dem/der Befragten beim Ausfüllen wenig hilfreich sind. Auch für die Auswertung ist das Schema nützlich, da es vor allem interessant ist, wenn die einzelnen Motivierungsstrategien nur in der Hälfte (50%) der Fälle oder seltener eingesetzt werden. Es ist zunächst weniger relevant, ob die Lehrenden zu nahezu 100 % zu einer Aussage zum Verhalten zustimmen, oder ob es nur deutlich häufiger als in der Hälfte der Fälle zutrifft. Wurden die Optionen „trifft zu 50% zu“ bzw. „trifft zu weniger als 50% zu“ angekreuzt, so kam übrigens der Fragebogen-Filter zum Einsatz, und die Gründe für die Nicht-Anwendung der Motivierungsstrategien wurden abgefragt. Um Langeweile vorzubeugen, wurde der Filter des Online-Fragebogens so eingestellt, dass Lehrende nur dann gefragt wurden, warum sie eine Motivierungsstrategie nicht oder selten anwenden, wenn sie dies auch in der entsprechenden Kategorie angegeben hatten. Warum haben Sie diese Strategie nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?

- aufgrund Curricularer Vorgaben (z.B. inhaltliche Vorgaben der Institutsleitung wie Lehrmaterialien oder Zeitplan)
- aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung
- Aus Zeitmangel in der Kurszeit
- Strategie hier nicht sinnvoll
- Kenne diese Strategie noch nicht

Bei der Formulierung der Strategiebeispiele wurde auf eine sehr neutrale Ausdrucksweise Wert gelegt, um die Verfälschung durch Artefakte so gering wie möglich zu halten. Die Anzahl der Beispielhandlungen richtete sich nach dem Umfang der jeweiligen Strategiekategorien. Zum Thema Gruppendynamik gab es beispielsweise mehr Möglichkeiten, als beim Feedback. Um Effekte der Übermüdung zu vermeiden, wurde die Kapazität der Strategie-Beispiele aber mit maximal 30 begrenzt.

Als Problem wurde wahrgenommen, dass die Befragten im Zuge des Ausfüllens durchschauen könnten, dass sie bei Ankreuzen der entsprechenden Auswahlmöglichkeiten eine weitere Frage erhalten (Filterfrage), und dass das Ankreuzen der anderen eher sozial erwünscht sein könnte. Daher wurden einige wenige (um den

Umfang der Befragung nicht unnötig zu vergrößern) Fragen gegenteilig formuliert, um das Muster zu brechen, d.h. die Frage wurde so gestellt, dass die Antwort bei „trifft zu weniger als 50 %“ jene war, die „erwünscht“ war. Bei diesen Beispielen entfiel aber der Filter, um die Dauer der Umfrage nicht überzustrapazieren.

#### B) Über die Teilnehmer\_innen (Lernende)

Im Anschluss sollten demografische Daten der Befragten und ihrer Lernenden erfolgen, die für die Überprüfung der Hypothesen essenziell sind (z.B. Dauer der Berufstätigkeit, Bildungsabschluss, Gruppengröße, etc.). Diese sollten erst im zweiten und dritten Teil der Befragung erhoben werden, um die Konzentration für die Beantwortung der Fragen zu den Strategien nicht zu beeinträchtigen. Auch die Gefahr, dass die Befragten durch die Art der Fragestellung bereits Schlüsse auf die interessierten Zusammenhänge ziehen könnten, sollte damit verringert werden.

Bei Teil zwei über die Lernendengruppen gab es vielfach geschlossene Fragen. Die Lehrenden sollen angeben, wie sie ihre Teilnehmer\_innen in Bezug zur Motivation einschätzen, und es galt weiters hinsichtlich der Überprüfung der Hypothesen einige Daten über die Lernendengruppen zu erheben.

#### C) Demographische Daten über die DaZ-Lehrenden

Im Bereich der Lehrenden gab es geschlossene Fragen mit Drop-Down Auswahlmöglichkeiten (Einfachantwort, Nominalskalen) und Einschätzungsfragen mit den Auswahlkategorien wie weiter oben.

Um den Ablauf der Umfrage für die Proband\_innen angenehm zu gestalten, wurden auch immer wieder Texte eingeblendet, die über den Verlauf informierten bzw. die der Instruktion dienten. Zu Beginn der Erhebung sollte noch gesichert werden, dass die teilnehmenden Lehrenden auch tatsächlich in die Zielgruppe fielen. Daher wurde zur Überprüfung noch nach den Voraussetzungen für die Teilnahme gefragt. Bei Nicht-Erfüllen der Voraussetzungen wurde der/die Befragte sofort ausgeschlossen und die Befragung beendet. Auch am Schluss der Umfrage gab es eine Dankesnachricht für die Teilnehmer\_innen.

### **3.2.4 Pretest der Online-Befragung**

Nach Erstellung des Online- Fragebogens sollte dieser nochmals in einem Pretest erprobt und ggfs. überarbeitet werden. Dafür wurde die Testversion der Befragung online gestellt

und den Befragten die Möglichkeit für offenes Feedback gegeben. Dabei sollte die Verständlichkeit der Fragen und der Antwortmöglichkeiten, sowie die Durchführbarkeit im Allgemeinen getestet werden. Die Proband\_innen hatten auf jeder Seite des Fragebogens die Möglichkeit für Anmerkungen. Der Zeitraum des Pretests lag im Jänner 2019 (22.-29.1. 2019).

Der Fragebogen wurde bereits in dieser ersten Version gut angenommen und die persönlichen Rückmeldungen waren sehr positiv. Die Proband\_innen aus der Zielgruppe fanden sich mit den Auswahlkriterien zurecht. Dennoch gab es einige Hinweise, auf die hier kurz eingegangen werden soll.

Einerseits kamen mehrmals Anmerkungen zu den Strategien um das „Freie Bewegen“ bei Frage 22 und 23. Dies erschien den Lehrenden als ungewöhnlich. Auch zu den Fragen Nr. 2 und Nr. 6 gab es Notizen. Die Proband\_innen fanden die Strategie nicht sinnvoll bzw. merkten sie an, dass ihnen nicht klar war, worauf diese Frage abzielte. Da es sich bei diesen Beispielen auch um jene handelte, die „negativ“ formuliert wurden, war der beabsichtigte Effekt eingetreten, das gewohnte Muster zu brechen und so dem Phänomen der erwünschten Antworten entgegenzuwirken.

Viele der Anmerkungen beim Pretest beinhalteten auch Erklärungen der Befragten. Dadurch zeigte sich, dass die jeweiligen Proband\_innen ein sehr starkes Interesse am Thema der Motivation und Motivierung mitbrachten. Einige der Befragten füllten den Fragebogen beim Pretest auch ohne jegliche Anmerkung aus.

Am Fragebogen wurden nach dem Pretest nur einige minimale formale Änderungen durchgeführt. So wurde bei den Teilbereichen B) und C) noch die Reihenfolge der Items geändert und anstatt Aussagen einige Fragen formuliert, sodass eine einheitliche Form entstand. (z.B. Nr. 28: Statt der Aussage „Im Kurs finden pro Woche ... Einheiten statt.“ wurde eine Frage formuliert.) Darüber hinaus wurde noch der Begrüßungstext gekürzt, um die Befragten möglichst im Ungewissen zu lassen, was genau auf sie zukommen würde. Inhaltlich waren nach dem Pretest keine Änderungen am Erhebungsinstrument nötig.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Der Fragebogen, wie er im Anhang zu finden ist, stellt die finale Version des Erhebungsinstruments dar.

### 3.2.5 Datenerhebung und Zielgruppe

Nach dem Pretest erfolgte die tatsächliche Befragung mithilfe der quantitativen Analyse (Online-Befragung). Als Zielgruppe für diese Untersuchung wurden Lehrende definiert, die in Wien in einem Deutsch-als-Zweitsprache-Kurs Erwachsene unterrichteten. Dabei waren sowohl verpflichtende als auch freiwillige Kurssettings interessant. Wesentlich war, dass ihre Lernenden nicht mehr schulpflichtig waren.

Die hier analysierten Daten wurden im Zeitraum von vier Wochen im Februar und März 2019 erhoben (08.02.-08.03.2019). Der Link zur Umfrage auf dem Portal [soscisurvey.de](https://www.soscisurvey.de) wurde an verschiedene Kursanbieter für Deutsch als Zweitsprache in Wien verschickt, die diesen an ihre Mitarbeiter\_innen weiterleiten sollten. Dadurch, dass die DaZ-Trainer\_innen so per Zufall zur Umfrage gelangten, kann von einer willkürlichen Auswahl der Stichprobe gesprochen werden. (Vgl. Raithel 2008, S. 55–56) Die Teilnehmenden, die die entsprechenden Voraussetzungen erfüllten (erste Seite des Fragebogens) nahmen freiwillig teil. Daher sind die Ergebnisse später nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit der DaZ-Trainer\_innen. Es können lediglich Aussagen über die hier untersuchte Menge an Befragten gemacht werden. (Vgl. Raithel 2008, S. 56) Die gelieferten Daten einer solchen Online-Umfrage weisen zudem immer einen bestimmten Grad an Künstlichkeit auf und die Antworten spiegeln nicht eins zu eins die realen Handlungen in der sozialen Wirklichkeit wieder. Dieses methodologische Problem der Artefakte ist vor und während jeder Analyse der Daten zu beachten. (Vgl. Raithel 2008, 80 ff)

## 4. Ergebnisse der Online-Befragung

Nach der Durchführung der Befragungen sollten die Ergebnisse mit Excel statistisch ausgewertet und anhand der theoretischen Überlegungen und Forschungsfragen dargestellt und diskutiert werden. Dabei wurde einerseits deskriptiv gearbeitet, um die Zielgruppe und das Lehrendenverhalten im Bezug zur Motivierung grundsätzlich einmal darzustellen, aber auch Korrelationen waren im Hinblick auf die hier relevante Fragestellung interessant. Aufgrund der geringen Teilnehmer\_innenzahl und der Zufallsstichprobe sind keine Schlüsse auf die Grundgesamtheit möglich. Dennoch können die Daten für die Beschreibung einiger Tendenzen und für die Überprüfung der Hypothesen herangezogen werden. Zunächst sollen in den folgenden Abschnitten die Daten über die Stichprobe und die entsprechenden Lernenden-Gruppen, sowie die jeweiligen Ergebnisse zu den unterschiedlichen Motivierungsstrategien dargestellt werden. Die Interpretation der erhobenen Daten erfolgt im Kapitel 5.

An der Online-Umfrage im genannten Zeitraum von 08. Februar bis 08. März 2019 nahmen insgesamt 51 Trainer\_innen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Wien teil. Für die Analyse interessant waren jene Proband\_innen, die die Voraussetzungen erfüllten und den Fragebogen bis zur letzten Seite durchführten. Da in der vorliegenden Studie auch nur die DaZ-Trainer\_innen – und keine DaF-Trainer\_innen – von Interesse waren, mussten fünf der Teilnehmenden den Fragebogen bereits auf Seite zwei wieder beenden. Weitere sechs Proband\_innen brachen den Fragebogen ab. Somit entstand ein Datensatz von insgesamt 40 gültigen Fällen. Diese Daten wurden in einer Excel-Tabelle ausgeführt, um die hier relevanten statistischen Auswertungen durchführen zu können.

### 4.1 Beschreibung der Stichprobe

Was die Eigenmotivation und die Vorbereitung des Unterrichts betrifft, gaben 30 von 40 Befragten an, in mehr als 75 % der Fälle motiviert für ihre Arbeit zu sein. Somit können 75 % der Trainer\_innen dieser Erhebung als überwiegend motiviert gelten (Tabelle 1).

TR 01 Eigenmotivation	Wert	Häufigkeit
trifft zu mehr als 75 % zu	1	30
trifft zu mehr als 50 % zu	2	5
trifft zu 50 % zu	3	5
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 1: Eigenmotivation der Trainer\_innen

Weiters meinten 22 DaZ-Trainer\_innen, meistens gut für den Unterricht vorbereitet zu sein, und weitere 15 wählten hier die zweite Auswahlkategorie (Tabelle 2).

TR 02 Vorbereitung	Wert	Häufigkeit
trifft zu mehr als 75 % zu	1	22
trifft zu mehr als 50 % zu	2	15
trifft zu 50 % zu	3	3
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 2: Vorbereitung

Als weitere Faktoren zur Beschreibung der Stichprobe dienten die Bildungsabschlüsse der Lehrenden (Diagramm 1) sowie die Berufserfahrung (Diagramm 2).

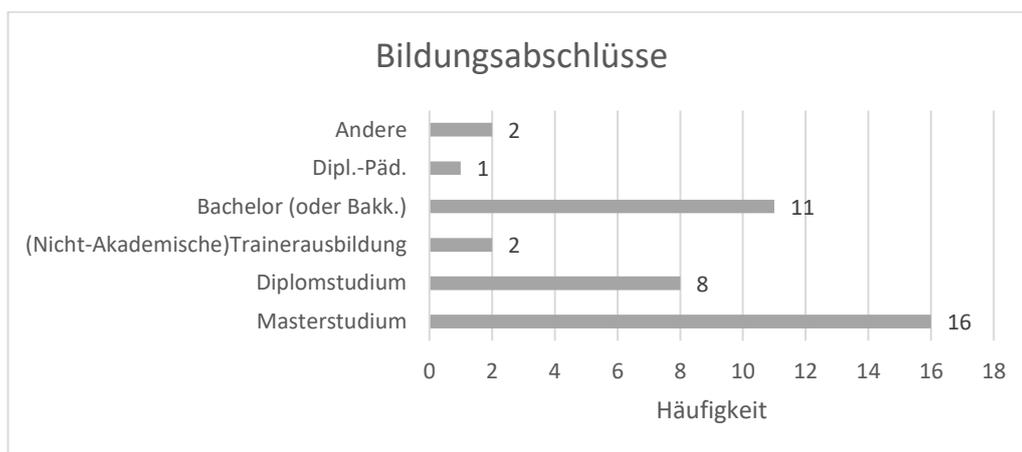


Diagramm 1: Bildungsabschlüsse der DaZ-Trainer\_innen

Somit hatten 60 % der DaZ-Trainer\_innen einen Master oder Diplomabschluss (24 Nennungen). Weitere 30 % der Proband\_innen (12 Nennungen) gaben einen weiteren Hochschul-Abschluss (Bachelor oder PH) an. Einzelne Trainer\_innen hatten Trainerausbildungen (2 Nennungen) oder eine andere Ausbildung (2 Nennungen). Die Befragten können daher als sehr gut qualifiziert bezeichnet werden, wenn der Großteil ein Master- oder Diplomstudium als höchste abgeschlossene Ausbildung nannte. Bei der Berufserfahrung (Diagramm 2) zeigte sich, dass 37,5 % (15 Nennungen) bereits mehr als fünf Jahre Berufserfahrung aufwiesen. 60 % der Befragten (24 Nennungen) gaben an, bereits drei Jahre oder länger als DaZ-Trainer\_in zu arbeiten.

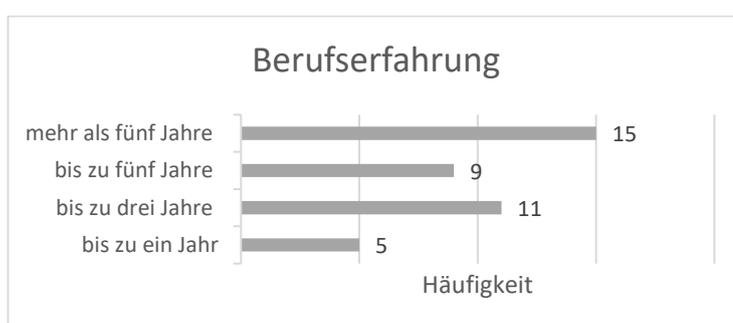


Diagramm 2: Berufserfahrung der DaZ-Trainer\_innen

## 4.2 Beschreibung der Kursgruppen

Die DaZ-Trainer\_innen machten im Zuge der Befragung Angaben zur Zusammensetzung ihrer Lernengruppen. Die Gruppengröße lag dabei meist zwischen zehn und 15 Personen (Tabelle 3).

<b>TN 01 Gruppengröße</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
bis zu 10 Personen	1	6
11-15 Personen	2	33
16-20 Personen	3	1
21-25 Personen	4	0
26 Personen und mehr	5	0

Tabelle 3: Gruppengröße

Der Umfang der Kurse betrug bei 67,5 % der Programme mehr als 10 Einheiten pro Woche (27 Nennungen). 62,5 % der Kurse (25 Nennungen) endeten außerdem mit einer Abschlussprüfung (Tabelle 4). Beim Durchschnittsalter der teilnehmenden Erwachsenen ergab sich ein Wert von 28,975 Jahren, der Altersunterschied innerhalb der Gruppen lag am häufigsten bei 20 bis 30 Jahren (Tabelle 5).

<b>TN 02 Kurseinheiten pro Woche</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
bis zu 3 Einheiten	1	5
bis zu 6 Einheiten	2	3
bis zu 10 Einheiten	3	5
bis zu 15 Einheiten	4	24
16 Einheiten und mehr	5	3

<b>TN 03 Prüfung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
ja	1	25
nein	2	15

Tabelle 4: Kurseinheiten und Prüfungsausrichtung

<b>TN 05 Altersunterschied</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>TN 04 Durchschnittsalter</b>	<b>Häufigkeit</b>
bis zu 10 Jahre	1	6	25	4
bis zu 20 Jahre	2	10	30	14
bis zu 30 Jahre	3	15	35	2
mehr als 30 Jahre	4	9	Durchschnitt	28,975

Tabelle 5: Alter der Kursteilnehmer\_innen

Das Sprachniveau der Gruppen konnte man als heterogen bzw. sehr heterogen bezeichnen. Insgesamt gab es 25 Nennungen über mehr als 50 %. Es gab auch einige Lehrende (sieben Nennungen), die ihre Gruppe als eher gleichmäßig einschätzten, was ihr Können betraf (Tabelle 6).

<b>TN 06 Heterogenität Sprachniveau</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	15
trifft zu mehr als 50 % zu	2	10
trifft zu 50 % zu	3	7
trifft zu weniger als 50 % zu	4	7

Tabelle 6: Heterogenität Sprachniveau

Generell waren die Gruppen also in Bezug zu Alter und sprachlichem Vermögen eher heterogen. In Bezug auf die Motivation waren die meisten Lehrenden der Meinung, ihre Gruppe wäre ausreichend motiviert. 80 % (32 Nennungen) der Befragten gaben an, dass mehr als die Hälfte ihrer Teilnehmer\_innen motiviert wären (Tabelle 7).

<b>TN 07 Motiviertheit Gruppe</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	16
trifft zu mehr als 50 % zu	2	16
trifft zu 50 % zu	3	6
trifft zu weniger als 50 % zu	4	2

Tabelle 7: Motiviertheit Gruppe

Bei der Heterogenität der Motivation waren 17 Lehrende der Meinung, dass dies auf ihre Gruppe sehr zutreffen würde (Tabelle 8).

<b>TN 08 Heterogenität Motivation</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	17
trifft zu mehr als 50 % zu	2	7
trifft zu 50 % zu	3	9
trifft zu weniger als 50 % zu	4	7

Tabelle 8: Heterogenität Motivation

Somit bestätigte sich durch diese Angaben jenes Bild, dass die DaZ-Kurse überwiegend heterogene Gruppen darstellten. Der Umgang der Trainer\_innen mit diesen Herausforderungen in Bezug zur Motivation sollte in der Studie erhoben werden.

### **4.3 Erhobene Daten über die Motivierungsstrategien**

Um einen Überblick über den abgefragten Einsatz der Motivierungsstrategien zu bekommen, sollen nun die Ergebnisse der einzelnen Rubriken und ausgewählten Variablen dargestellt werden.

#### KI – Klarheit der Instruktion

Bei Frage 1 gab es recht unterschiedliche Angaben. Zehn Lehrende erklärten nach eigenen Angaben das Kursprogramm sehr häufig, neun in mehr als 50 % der Fälle, 13 in der Hälfte der Zeit und acht in weniger als der Hälfte (Tabelle 9).

<b>KI 01 Infos über Kursprogramm</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	10
trifft zu mehr als 50 % zu	2	9
trifft zu 50 % zu	3	13
trifft zu weniger als 50 % zu	4	8

Tabelle 9: Infos über Kursprogramm

Als Grund für die Nicht-Anwendung nannten 27,5 % der Befragten, dass sie die Strategie an dieser Stelle für nicht sinnvoll hielten (Tabelle 10).

<b>KI 02 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	1
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	5
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	1
Strategie hier nicht sinnvoll	4	11
kenne diese Strategie noch nicht	5	3

Tabelle 10: Nicht-Anwendung "Infos über Kursprogramm"

Die nächsten beiden Motivierungsstrategien betrafen das Erklären der Aufgabenstellung. Die Frage wurde negativ formuliert, und dabei gaben mehr als drei Viertel der Befragten an (31 Nennungen), die Aufgabenstellung selten nur zwei Mal zu erklären (Tabelle 11).

<b>KI 03 Häufigkeit des Erklärens</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	3
trifft zu mehr als 50 % zu	2	2
trifft zu 50 % zu	3	4
trifft zu weniger als 50 % zu	4	31

Tabelle 11: Häufigkeit des Erklärens

Anders gefragt, gaben sogar 34 der Lehrenden an, die Aufgabenstellung so lange zu erklären, bis alle verstanden hatten, was zu tun sei (Tabelle 12).

<b>KI 04 ausreichendes Erklären</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	34
trifft zu mehr als 50 % zu	2	4
trifft zu 50 % zu	3	1
trifft zu weniger als 50 % zu	4	1

Tabelle 12: Ausreichendes Erklären

Auch was das Fragenstellen der Lernenden betrifft, war dies bei den Lehrenden in überwiegendem Ausmaß erwünscht. Diese Variable wurde von 35 Befragten mit „trifft zu mehr als 75 % zu“ angekreuzt.

<b>KI 08 Fragen stellen erwünscht</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	35
trifft zu mehr als 50 % zu	2	5
trifft zu 50 % zu	3	0
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 13: Fragen stellen erwünscht

In der Rubrik der Klarheit der Instruktion wurde weiters gefragt, ob die Trainer\_innen die Inhalte Schritt für Schritt erklären würden, was recht unterschiedliche Antworten ergab. 26 Personen wählten eine Antwortmöglichkeit von mehr als 50 % (Tabelle 14).

<b>KI 06 Schrittweise Anleitung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	11
trifft zu mehr als 50 % zu	2	15
trifft zu 50 % zu	3	8
trifft zu weniger als 50 % zu	4	6

Tabelle 14: Schrittweise Anleitung

Bei jenen Lehrenden, die dies nur in der Hälfte der Fälle oder seltener machten, wurden wiederum die Gründe für die Nicht-Anwendung erhoben. Dabei zeigte sich ebenfalls, dass die Mehrheit diese Strategie für nicht sinnvoll hielt (acht Nennungen).

<b>KI 07 Gründe für die Nicht-Anwendung der schrittweisen Anleitung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	3
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	1
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	2
Strategie hier nicht sinnvoll	4	8
kenne diese Strategie noch nicht	5	0

Tabelle 15: Nicht-Anwendung "Schrittweise Anleitung"

### LZ – Lernzielstruktur und Herstellung der Subjektiven Bedeutsamkeit

In dieser Rubrik gaben mehr als 30 Personen in 50 % der Fälle oder häufiger an, den Lernenden eine Lernzielstruktur zu vermitteln, indem sie die jeweils individuelle Leistung in den Fokus stellten.

<b>LZ 02 eigene Leistung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	26
trifft zu mehr als 50 % zu	2	9
trifft zu 50 % zu	3	3
trifft zu weniger als 50 % zu	4	2

Tabelle 16: Lernzielbestimmung

Anders gefragt, nämlich danach, ob die Lehrenden die Leistungen der Lernenden untereinander vergleichen würden, gab erneut die überwiegende Mehrheit (30 Nennungen = 75 % der Befragten) an, dies nicht zu tun (Tabelle 17).

<b>LZ 01 Leistung vergleichen</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	1
trifft zu mehr als 50 % zu	2	6
trifft zu 50 % zu	3	2
trifft zu weniger als 50 % zu	4	30

Tabelle 17: Leistung vergleichen

Ähnlich eindeutig war das Ergebnis bei der subjektiven Bedeutsamkeit. Bis auf eine Angabe waren die Lehrenden der Meinung, den Lernenden den Nutzen der Lerninhalte zu vermitteln (Tabelle 18).

<b>LZ 04 Subjektive Bedeutsamkeit</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	32
trifft zu mehr als 50 % zu	2	6
trifft zu 50 % zu	3	2
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 18: Subjektive Bedeutsamkeit

### LA – Lernendenautonomie

Der nächste große Cluster betraf die Motivierungsstrategien der Lernendenautonomie. Zuerst wurde gefragt, ob die Lernenden die Inhalte des Kurses mitbestimmen dürften. Über und unter der 50-Prozent-Marke teilten sich die Antworten hier regelmäßig auf (Tabelle 19).

<b>LA 01 TN bestimmen Inhalte mit</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	16
trifft zu mehr als 50 % zu	2	7
trifft zu 50 % zu	3	13
trifft zu weniger als 50 % zu	4	4

Tabelle 19: Mitbestimmung Lerninhalte

Als Gründe für die Nicht-Anwendung wurden hier vorwiegend „Curriculare Vorgaben“, aber auch „Zeitmangel in der Kurszeit“ und „Strategie hier nicht sinnvoll“ genannt.

Um ein genaueres Bild darüber zu bekommen, wie stark sich die Lerninhalte der DaZ-Kurse an den vorgegebenen Curricula orientierten, wurde auch explizit gefragt, in welchem Ausmaß dies erfolgte. Die Antworten waren gleichmäßig verteilt (Tabelle 21).

<b>LA 02 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	8
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	1
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	4
Strategie hier nicht sinnvoll	4	3
kenne diese Strategie noch nicht	5	1

Tabelle 20: Nicht-Anwendung „Mitbestimmung Lerninhalte“

<b>LA 03 Inhalte nur durch Curriculum</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	9
trifft zu mehr als 50 % zu	2	11
trifft zu 50 % zu	3	12
trifft zu weniger als 50 % zu	4	8

Tabelle 21: Inhalte durch Curriculum vorgegeben

Bei der nächsten Frage sollten die Lehrenden angeben, ob sie Lernstrategien vermitteln würden. Hier gaben 23 (57,5 %) der Befragten an, dies in mehr als 75 % der Fälle durchzuführen (Tabelle 22).

Auch der Einsatz authentischen Materials wurde abgefragt, und dabei gaben lediglich sechs Lehrende an, kein Kursbuch zu verwenden. Bei den Restlichen, die ein Kursbuch

verwendeten, gaben insgesamt 21 Befragte an, in mehr als 50 % der Fälle authentisches Material einmal wöchentlich einzusetzen (Tabelle 23).

<b>LA 04 Lernstrategien vermitteln</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	23
trifft zu mehr als 50 % zu	2	12
trifft zu 50 % zu	3	5
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 22: Vermittlung von Lernstrategien

<b>LA 06 Authentisches Material</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	10
trifft zu mehr als 50 % zu	2	11
trifft zu 50 % zu	3	8
trifft zu weniger als 50 % zu	4	5
kein Kursbuch in Verwendung	5	6

Tabelle 23: Authentisches Material

Tabelle 24 zeigt die Gründe für das Nicht-Anwenden des authentischen Materials: Sie lagen vorwiegend im Zeitmangel in der Kurszeit (sieben Nennungen).

<b>LA 07 Gründe für die Nichtanwendung authentischen Materials</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	1
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	3
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	7
Strategie hier nicht sinnvoll	4	2
kenne diese Strategie noch nicht	5	0

Tabelle 24: Nicht-Anwendung "Authentisches Material"

Beim Einsatz unterschiedlicher Medien gaben die meisten der Befragten an, dies häufig zu berücksichtigen (16 Nennungen). Die restlichen Antworten waren ungefähr gleichmäßig aufgeteilt mit acht, neun und sieben Angaben (Tabelle 25). Als Gründe für die Nicht-Anwendung unterschiedlicher Medien wurden hauptsächlich Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung sowie in der Kurszeit genannt (Tabelle 26).

<b>LA 08 Unterschiedliche Medien</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	16
trifft zu mehr als 50 % zu	2	8
trifft zu 50 % zu	3	9
trifft zu weniger als 50 % zu	4	7

Tabelle 25: Unterschiedliche Medien

<b>LA 09 Gründe für die Nicht-Anwendung unterschiedlicher Medien</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	0
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	7
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	8
Strategie hier nicht sinnvoll	4	1
kenne diese Strategie noch nicht	5	0

Tabelle 26: Nicht-Anwendung „Unterschiedliche Medien“

Was die Abwechslung im Kurs betrifft, waren 65 % der Befragten (26 Nennungen) der Meinung, dies in mehr als 75 % der Fälle zu berücksichtigen.

<b>LA 10 Abwechslung im Kurs</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	26
trifft zu mehr als 50 % zu	2	12
trifft zu 50 % zu	3	2
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 27: Abwechslung im Kurs

Betrachtet man den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, so wurde dies laut Angaben der Lehrenden in den Kursen auf regelmäßiger Basis gewechselt. Wiederum drei Viertel der Befragten (31 Nennungen) meinten, dies in mehr als 50 % der Fälle zu berücksichtigen.

<b>LA 12 Sozialformen unterschiedlich</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	22
trifft zu mehr als 50 % zu	2	9
trifft zu 50 % zu	3	4
trifft zu weniger als 50 % zu	4	4

Tabelle 28: Unterschiedliche Sozialformen

Bei der Frage, ob sich die Kursinhalte mit den Teilnehmer\_innen ändern würden, antwortete die überwiegende Mehrheit mit „trifft zu mehr als 75 % zu“ (29 Nennungen).

<b>LA 14 Inhalte und TN</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	29
trifft zu mehr als 50 % zu	2	7
trifft zu 50 % zu	3	2
trifft zu weniger als 50 % zu	4	2

Tabelle 29: Inhalte und Teilnehmer\_innen

### FB – Feedback

Die nächste Rubrik bezog sich auf das Feedback und in welcher Art und Weise dies in den DaZ-Kursen erfolgte. Dabei zeigte sich, dass die Lehrenden vor allem individuelles Feedback weniger häufig gaben. Lediglich 14 der Befragten meinten, dies in mehr als der Hälfte der Zeit wöchentlich zu praktizieren (Tabelle 30).

<b>FB 01 Individuelles Feedback</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	6
trifft zu mehr als 50 % zu	2	8
trifft zu 50 % zu	3	7
trifft zu weniger als 50 % zu	4	19

Tabelle 30: Individuelles Feedback

Als Gründe dafür, dass das individuelle Feedback an Lernende seltener als einmal pro Woche erfolgte, dienten vor allem „Zeitmangel in der Kurszeit“ und „Strategie hier nicht sinnvoll“.

<b>FB 02 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	0
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	3
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	12
Strategie hier nicht sinnvoll	4	7
kenne diese Strategie noch nicht	5	3

Tabelle 31: Nicht-Anwendung "Individuelles Feedback"

Was die unterschiedlichen Formen des Feedbacks betrifft, gab es einen leichten Überschuss bei jenen Lehrenden, die Antworten mit 50 % oder weniger als 50 % wählten: Insgesamt 22 Lehrende entschieden sich für diese Antwortkategorien. Mit 18 Befragten, die eine Antwortmöglichkeit oberhalb der 50-Prozent-Marke gaben, hielt sich hier allerdings beinahe die Waage (Tabelle 32).

<b>FB 03 Formen des Feedbacks</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	10
trifft zu mehr als 50 % zu	2	8
trifft zu 50 % zu	3	9
trifft zu weniger als 50 % zu	4	13

Tabelle 32: Feedback-Formen

Jene Lehrenden, die dieses Feedback seltener in unterschiedlicher Weise gaben, nannten als Gründe, dass sie die Strategie nicht für sinnvoll hielten, und dass sie im Kurs nicht genug Zeit dafür hätten (Tabelle 33).

<b>FB 04 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	1
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	0
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	8
Strategie hier nicht sinnvoll	4	10
kenne diese Strategie noch nicht	5	3

Tabelle 33: Nicht-Anwendung "Feedback-Formen"

Schließlich sollten die Lehrenden noch angeben, ob es Feedback vor allem bei Tests gab. Dabei zeigte sich, dass circa ein Viertel der Befragten (neun Nennungen) dies bejahte („trifft zu mehr als 75 % zu“). Allerdings wählten auch 16 der Befragten die Kategorie vier („trifft zu weniger als 50 % zu“).

<b>FB 05 Feedback bei Tests</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	9
trifft zu mehr als 50 % zu	2	9
trifft zu 50 % zu	3	4
trifft zu weniger als 50 % zu	4	16

Tabelle 34: Feedback bei Tests

## GD – Gruppendynamik

Bei der ersten Strategie dieser Rubrik gab die Mehrheit der Lehrenden (27 Nennungen oder 67,5 %) an, den Lernenden ausreichend Möglichkeiten zu lassen, sich zu Beginn des Kurses gegenseitig kennen zu lernen (Tabelle 35). Auch das Festlegen gemeinsamer Gruppenregeln wurde häufig von den Befragten genannt. 19 Lehrende führten dies sehr häufig durch und weitere acht ebenfalls in mehr als 50 % der Zeit (Tabelle 36).

<b>GD 01 Kennenlernen</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	27
trifft zu mehr als 50 % zu	2	7
trifft zu 50 % zu	3	3
trifft zu weniger als 50 % zu	4	2

Tabelle 35: Kennenlernen im Kurs

<b>GD 03 Gruppenregeln</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	19
trifft zu mehr als 50 % zu	2	8
trifft zu 50 % zu	3	7
trifft zu weniger als 50 % zu	4	6

Tabelle 36: Gruppenregeln

Jene Lehrenden, die sehr selten Gruppenregeln einsetzten (13 Befragte), nannten als Grund häufig, dass die Strategie hier nicht sinnvoll wäre (Tabelle 37).

<b>GD 04 Gründe für die Nicht-Anwendung der Gruppenregeln</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	0
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	0
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	3
Strategie hier nicht sinnvoll	4	10
kenne diese Strategie noch nicht	5	0

Tabelle 37: Nicht-Anwendung "Gruppenregeln"

Beim Freien Bewegen bei manchen Aktivitäten zeichnete sich ein differenziertes Bild. 17 der Befragten machten dies zu mehr als 75 %, zwölf kreuzten hier die letzte Kategorie an (Tabelle 38).

<b>GD 05 Bewegen bei Aktivitäten</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	17
trifft zu mehr als 50 % zu	2	4
trifft zu 50 % zu	3	7
trifft zu weniger als 50 % zu	4	12

Tabelle 38: Freies Bewegen

Für jene Lehrenden, die das freie Bewegen nicht stark förderten, war es ausschlaggebend, dass ihnen die Strategie nicht als sinnvoll erschien (Tabelle 39).

<b>GD 06 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	2
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	1
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	3
Strategie hier nicht sinnvoll	4	10
kenne diese Strategie noch nicht	5	1

Tabelle 39: Nicht-Anwendung "Freies Bewegen"

Auch bei der nächsten Frage, die das generelle freie Bewegen betraf, wurde als Grund für die Nicht-Anwendung wieder häufig „Strategie hier nicht sinnvoll“ genannt (Tabellen 40 und 41).

<b>GD 07 Bewegen frei</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	17
trifft zu mehr als 50 % zu	2	6
trifft zu 50 % zu	3	3
trifft zu weniger als 50 % zu	4	14

Tabelle 40: Bewegen frei

<b>GD08 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	1
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	0
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	0
Strategie hier nicht sinnvoll	4	11
kenne diese Strategie noch nicht	5	4

Tabelle 41: Nicht-Anwendung „Bewegen frei“

Was die Moderation des Unterrichts betrifft, so scheint es, dass die Lehrenden dabei gerne auf Humor zurückgreifen. Die überwiegende Mehrheit von 31 Befragten (entspricht 77,5 %) setzte diese Strategie zu „mehr als 75 %“ ein (Tabelle 42).

<b>GD 09 Humor</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	31
trifft zu mehr als 50 % zu	2	4
trifft zu 50 % zu	3	4
trifft zu weniger als 50 % zu	4	1

Tabelle 42: Humor

Auch die Synchronität der Gruppe war den meisten Befragten DaZ-Trainer\_innen ein Anliegen. 33 der Befragten (82,5 %) wählten hier die erste Antwortkategorie (Tabelle 43). Die Antworten unterhalb der 50%-Prozent-Marke wurden dabei von keinem/keiner Befragten gewählt.

<b>GD 11 Synchronität</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	33
trifft zu mehr als 50 % zu	2	7
trifft zu 50 % zu	3	0
trifft zu weniger als 50 % zu	4	0

Tabelle 43: Synchronität

Unterschiedliche Meinungen der Lehrenden gab es bei der Frage, ob die Lehrenden auch außerhalb des Kurses für die Lernenden erreichbar wären. Bei dieser gruppenspezifischen Strategie gab es einerseits Befürworter, aber auch Skeptiker. Zwölf wählten die Antwortmöglichkeit mit mehr als 75 % und 17 wählten „trifft zu weniger als 50 % zu“ (Tabelle 44).

<b>GD 13 Fragen außerhalb möglich</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
trifft zu mehr als 75 % zu	1	12
trifft zu mehr als 50 % zu	2	6
trifft zu 50 % zu	3	5
trifft zu weniger als 50 % zu	4	17

Tabelle 44: Fragen außerhalb

Als Grund für die Nicht-Anwendung wurden hier sowohl „Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung“ aber auch „Strategie hier nicht sinnvoll“ gewählt (Tabelle 45).

<b>GD 14 Gründe für die Nicht-Anwendung</b>	<b>Wert</b>	<b>Häufigkeit</b>
aufgrund Curricularer Vorgaben	1	0
aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	2	12
aus Zeitmangel in der Kurszeit	3	1
Strategie hier nicht sinnvoll	4	9
kenne diese Strategie noch nicht	5	0

Tabelle 45: Nicht-Anwendung "Fragen außerhalb"

Insgesamt gab es im Bereich der Motivierungsstrategien häufige Nennungen, was die Klarheit der Instruktion, die Lernziele und die Konzentration auf die eigene Leistung betrifft. D. h. die Lehrenden setzten diese Motivierungsstrategien auf recht regelmäßiger Basis ein. Auch bei den die Lernendenautonomie betreffenden Kategorien setzte sich dieser Trend fort. Die Prinzipien der Lernendenautonomie wurden von der Mehrheit der Lehrenden häufig (über 50 % der Fälle) eingesetzt. Interessant wurde es beim Feedback und in Bezug zur Gruppendynamik: Dabei gab es größere Unterschiede in der Handhabung.

#### **4.4 Einsatz der Motivierungsstrategien unter bestimmten Voraussetzungen**

Um zu zeigen, ob der Einsatz von bestimmten Motivierungsstrategien in Beziehung zu einigen Voraussetzungen steht, waren Korrelationsberechnungen notwendig. Mit einfachen Korrelationen kann überprüft werden, ob zwischen einzelnen Variablen ein Zusammenhang besteht, also ob eine Merkmalsausprägung von einer anderen abhängt, oder ob die Werte unabhängig voneinander sind. (Vgl. Albert und Marx 2016, 125 ff) In dieser Studie war es von Interesse, ob Zusammenhänge zwischen den Variablen der

Voraussetzungen und der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Motivierungsstrategien bestehen, oder nicht. Meist werden solche einfachen Korrelationen mit intervallskalierten Daten durchgeführt, da die Abstände zwischen den einzelnen Variablen dabei exakt gleich groß sind. Häufig werden aber auch ordinalskalierte Variablen als intervallskaliert behandelt, da dies rein rechnerisch praktisch zu sehr ähnlichen Ergebnissen führt. (Vgl. Porst 2014, S. 72–73) Dieser Weg wird auch in der vorliegenden Arbeit gewählt. Bei der Skala zur Angabe der Befragten, wie häufig sie die betreffende Motivierungsstrategie einsetzen, wurden die Werte 1 bis 4 kodiert. Ähnlich wie beim Schulnotensystem sagen diese Werte jeweils etwas über die Beziehung der Skalenpunkte zueinander aus, aber die Ordinalskala ist nicht absolut, was die Endpunkte betrifft. Dieselbe Skala gab es in Bezug zu den einzelnen Einschätzung der Lehrenden über ihre Lernenden. Für die Berechnung der Korrelationskoeffizienten wurden die Daten der einzelnen Motivierungsstrategien mit den jeweils für die Hypothese relevanten Variablen (z.B. Lernenden-Motivation, Heterogenität, etc.) herangezogen. Für die erste Berechnung betraf dies die Daten der Einschätzung der Lehrenden über die Motivation der Lernenden (TN07) und die gesammelten Daten über die einzelnen Motivierungsstrategien, also z.B. wie häufig die Methoden der Lernendenautonomie angewendet wurden. Die Daten aus der Tabelle aller gültigen Fälle der jeweiligen Variablen wurden in Excel in Matrix 1 und Matrix 2 eingetragen, um den Korrelationskoeffizienten mittels der Formel für die Korrelation (r) zu berechnen. Somit wurde überprüft, ob die Angabe von beispielsweise Wert 2 (= Lernende sind in mehr als 50 % motiviert) auch zur Folge hatte, dass bei den einzelnen Strategien ein bestimmter Wert kodiert wurde (z.B. 3 = Strategie wurde nur in weniger als 50 % eingesetzt).

$$\text{Korrel}(X, Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Abbildung 3: Formel für die Korrelationsberechnung (support.office.com)

Dabei konnten für die ersten Kategorien der Didaktischen Klarheit, der Lernzielbestimmung und der Lernendenautonomie keine relevanten Korrelationskoeffizienten, die einen Zusammenhang zwischen den Variablen vermuten lassen würden, bestimmt werden, da die Werte jeweils um null herum lagen. Beispielsweise wurden die Daten aller 40 Fälle für die Variable zur Einschätzung der Lernendenmotivation (TN07) mit jenen Daten der Variable zum Einsatz der Instruktionen Klarheit (KI01) in Beziehung gesetzt. Es ergab sich als Korrelationskoeffizient ein Wert von -0,06 (gerundet), was keinen Zusammenhang

anzeigt. Zusätzlich zeigt der negative Wert (-0,6) eine umgekehrte Richtung der Beziehung an. Bei dieser Art der Berechnung würden Ergebnisse zwischen 0,5 und 1 auf eine wenigstens substanzielle Beziehung zwischen zwei Merkmalsausprägungen hinweisen. Bei einem Korrelationskoeffizienten (r) ab ca. 0,2 kann von einer schwachen Korrelation oder geringen Beziehung zwischen den Variablen gesprochen werden. (Vgl. Albert und Marx 2016, 128 ff) Tabelle 46 enthält die Korrelationskoeffizienten zwischen der Einschätzung der Lernenden-Motivation (TN07) und den verschiedenen Motivierungsstrategien aus den ersten drei Rubriken.

Var	r	Var	r	Var	r	Var	r
KI01	-0,06	LZ02	0,11	LA06	0,06	LA14	0,17
KI04	0,30	LZ04	0,08	LA08	-0,03		
KI06	0,01	LA01	0,22	LA10	0,07		
KI08	-0,11	LA04	-0,20	LA12	0,03		

Tabelle 46: Korrelationskoeffizienten zur Motivation der Lernenden

Dabei zeigt sich, dass ein leichter Zusammenhang zwischen den Daten der Variablen Ausreichendes Erklären (KI04), Mitbestimmung der Inhalte durch Teilnehmer\_innen (LA01) und Vermittlung von Lernstrategien (LA04) und der eingeschätzten Lernendenmotivation besteht: Bei diesen Variablen liegt der Korrelationskoeffizient r bei mindestens 0,2. Allerdings zeigt sich aufgrund der vielen Korrelationskoeffizienten um null herum insgesamt betrachtet eher das Bild, dass die Variablen nicht in einer Beziehung stehen. Beispielsweise liegen die meisten Werte auch in der ersten Kommastelle bei null. Dasselbe betraf auch die Bereiche des Feedbacks und Gruppendynamik, sodass kein relevanter Zusammenhang zwischen den Variablen Motiviertheit der Gruppe und den entsprechenden Motivierungsstrategien festgestellt werden konnte. Lediglich für Individuelles Feedback (FB01) und Freies Bewegen bei bestimmten Aktivitäten (GD05) zeigten die Korrelationskoeffizienten einen sehr schwachen Zusammenhang zur Lernenden-Motivation an.

Var	r	Var	r	Var	r
FB01	0,29	GD03	-0,16	GD09	-0,14
FB03	0,04	GD05	-0,22	GD11	-0,11
GD01	-0,07	GD07	-0,06	GD13	0,05

Tabelle 47: Korrelationskoeffizienten Motivation der Lernenden 2

Auch für die weiteren Variablen Heterogenität der Gruppe (TN06), die Berufserfahrung (TR03) und die Bildungsabschlüsse der Trainer\_innen (TR04) zeigte die Berechnung der Korrelationskoeffizienten keine relevante Beziehung. Dass zwischen Bildungsabschlüssen und dem Strategieeinsatz kein Zusammenhang besteht, wurde allerdings aufgrund anderer Studienergebnisse bereits erwartet und in der Hypothese

bereits formuliert. Lediglich bei einzelnen Variablen ergaben sich jeweils Korrelationskoeffizienten von 0,2-0,3, was auf einen leichten Zusammenhang hindeuten könnte.<sup>4</sup>

#### 4.5 Begründung der Nicht-Anwendung der Motivierungsstrategien

Für einen Überblick über die Gründe der Nicht-Anwendung der Motivierungsstrategien wurden die Häufigkeiten ausgezählt. Insgesamt gab es 223 Nennungen zu den Gründen für die Nicht-Anwendung. Darunter wurde am häufigsten mit 90 Nennungen „Strategie hier nicht sinnvoll“ genannt, gefolgt von „Zeitmangel in der Kurszeit“ (Tabelle 48). Die Befragten mussten sich bei jeder Frage jeweils für eine Antwortkategorie entscheiden, Mehrfachnennungen waren nicht möglich.

Gründe für die Nicht-Anwendung	Häufigkeit
Aufgrund curricularer Vorgaben	23
Aus Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung	34
Aus Zeitmangel in der Kurszeit	59
Strategie hier nicht sinnvoll	90
Kenne die Strategie noch nicht	17
Summe	223

Tabelle 48: Gründe für die Nicht-Anwendung

Als weiterer Punkt für die Rahmenbedingungen des Strategie-Einsatzes wurde nach der Prüfungsausrichtung der DaZ-Kurse gefragt. Wie schon beschrieben, war das bei mehr als der Hälfte der Kurse der Fall (25 Nennungen). Um den Effekt der Prüfungsausrichtung der Kurse zu zeigen, wurde eine weitere Tabelle für jene Kurse, die am Ende keine Abschlussprüfung hatten, erstellt. Manche der Strategien wurden sehr häufig genutzt, wobei andere eher abgelehnt wurden. Tabelle 52 (Vgl. Anhang) zeigt, wie häufig bei den Strategiebeispielen die Antworten „trifft zu 50 % zu“ oder „trifft zu weniger als 50 % zu“ genannt wurden. Vier der Befragten gaben dabei an, kein Kursbuch zu verwenden, die restlichen setzten zu mehr als 50 % einmal wöchentlich authentisches Material ein. Bei der Betrachtung der Häufigkeiten zeigt sich, dass beispielsweise die Strategien „Infos über das Kursprogramm“ (KI01) und „Fragen außerhalb möglich“ (GD13) bei jenen Lehrenden, die Kurse ohne explizite Prüfungsausrichtung durchführten, nicht besonders oft eingesetzt wurden. Sehr selten kamen auch Gruppenregeln (GD03) und Feedback vor, sowohl individuelles Feedback (FB01) und unterschiedliche Formen davon (FB03).

---

<sup>4</sup> Die entsprechenden Tabellen finden sich aus Gründen der Übersichtlichkeit im Anhang.

Dagegen wurden beispielsweise die Strategie „Fragen stellen erwünscht“ (KI08) oder die Synchronität (GD11) sehr häufig in den Kursen ohne Abschlussprüfung eingesetzt. Die Häufigkeiten verhalten sich in etwa gleich wie bei den Kursen mit Abschlussprüfung. Einzig die „Gruppenregeln“ (GD03) scheinen in Kursen ohne Prüfung verhältnismäßig seltener zum Einsatz zu kommen.

Schließlich ging es noch darum zu zeigen, ob die Eigenmotivation der Lehrenden sich auf den Einsatz der Motivierungsstrategien auswirkt. Dabei wurde wiederum das schon bekannte Muster ersichtlich, dass das Antwortverhalten rein zufällig erscheint und die Werte der Korrelationskoeffizienten alle um null liegen (Tabelle 50). Nur in einem Punkt gab es einen Wert, der über 0,5 lag, dieser betraf das häufige Erklären (KI04). Der Korrelationskoeffizient von 0,51 deutet an, dass die Lehrenden, die selbst stärker motiviert sind, auch mehr Bereitschaft dafür zeigen, die Aufgabenstellung so lange zu erklären, bis sie von allen verstanden wurde.

## 5. Interpretation der Ergebnisse und Überprüfung der

### Hypothesen

„Für jede Lernendengruppe sind – jeweils neu – Lernvoraussetzungen, Motive und Variablen der Willensbildungsprozesse zu beobachten und z.B. auf der Basis gemeinsamer Unterrichtsreflexionen zu diagnostizieren.“ (Riemer 2010, S. 1154)

Bevor die Interpretation der hier vorliegenden Daten erfolgt, soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich gerade im Bereich der Motivation im Allgemeinen und bei der Motivierung im Besonderen häufig nur von Einzelfall zu Einzelfall Aussagen über die Gründe und Zusammenhänge dieser Prozesse treffen lassen. Jede Lernenden-Gruppe und jedes Individuum ist in Bezug zur L2-Motivation und L2-Motivierung unterschiedlich und die Ursachen sind jeweils individuell und nicht generalisierbar. Dies ist vor allem bei der vorliegenden Zufallsstichprobe zutreffend, die keine Schlüsse auf die Grundgesamtheit zulässt. Bei der Interpretation dieser Daten ist zusätzlich zu beachten, dass die teilnehmenden Trainer\_innen einerseits vermutlich schon in Bezug zum eigenen Unterrichten reflektiert waren, da sie freiwillig bei einer solchen Umfrage mitmachten. Auch das Phänomen, dass bei Befragungen dieser Art Proband\_innen häufig zu sozial erwünschten Antworten tendieren, sollte in die Interpretation der Ergebnisse einfließen.

### 5.1 Interpretation der Ergebnisse zum Einsatz der Motivierungsstrategien

#### **F1: Welche Motivierungsstrategien werden von Lehrenden in der DaZ-Erwachsenenbildung eingesetzt?**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der einzelnen Rubriken der Motivierungsstrategien in Hinblick auf Forschungsfrage 1 diskutiert. Die Datenerhebung sollte einen Überblick darüber ermöglichen, welche Methoden zur Motivierung von den Lehrenden in Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen regelmäßig zum Einsatz kommen und welche sie nicht häufig anwenden. Dazu wurde im Vorfeld die Vermutung angestellt, dass jene Motivierungsstrategien aus den bekannten und oftmals in der L2-Forschung zitierten Bereichen der Didaktischen Klarheit und der Lernendenautonomie häufiger Eingang in den DaZ-Unterricht finden würden als die weniger bekannten sog. „Affektiven Strategien“.

*H1 Lehrende setzen häufiger die bekannten Motivierungsstrategien wie „Lernendenautonomie“ und „Klarheit der Instruktion“ ein, affektive Strategien kommen hingegen seltener zur Anwendung.*

Bei den Variablen zur „Didaktischen Klarheit“ (KI) zeigte sich, dass diese Strategien – wie in der Hypothese formuliert – auf regelmäßiger Basis zum Einsatz kamen. (Tab. 9-15) Alle Strategien hatten durchschnittlich bei Kategorie 1 oder 2 die häufigsten Nennungen, das heißt sie wurden in mehr als 50 bzw. 75 % der Fälle angewendet. Ausnahme war die negativ formulierte Frage dieser Rubrik, bei der das Ergebnis dennoch eindeutig war. Hier wurde die führende Kategorie „trifft zu weniger als 50 % zu“ ebenfalls von drei Viertel der Befragten gewählt. Wenn immerhin mehr als die Hälfte bzw. drei Viertel der Befragten diese Strategien laut eigenen Angaben häufig einsetzen, so kann davon gesprochen werden, dass die Klarheit der Instruktion in der Praxis der Zweitsprachenkurse weitgehend angekommen sein dürfte. Im Zuge dieser Interpretation muss allerdings auf das Zustandekommen der vorliegenden Daten mittels Zufallsstichprobe erinnert werden, und dass es sich dabei nur um die Einschätzung der Lehrenden über ihren eigenen Unterricht handelt. Diese Subjektivität könnte auf die vorliegenden Ergebnisse verfälschend eingewirkt haben. Dennoch stehen die vorliegenden Daten im Kontrast zur Studie von Dörnyei und Csizer (1998), die vor ca. 20 Jahren noch einen starken Aufholbedarf dieser Motivierungsstrategien der instruktionalen Klarheit in der Praxis feststellen mussten (allerdings im Bereich von Englisch als Fremdsprache). Auch wenn die eigene Einschätzung nicht unbedingt einer empirischen Beobachtung gleichzusetzen ist, scheint es, dass die Methoden der „Instructional Clarity“ beim Großteil der Lehrenden eine wichtige Rolle spielt. Das Ergebnis zeigt in erster Linie, dass sie sich über die Relevanz dieser Motivierungsstrategien im Klaren sind und diese nach eigener Einschätzung auch gewissenhaft umsetzen. In diesem Zusammenhang waren auch die Gründe für die Nicht-Anwendung der Strategiebeispiele aus dieser Rubrik interessant, da bei zwei Fragen als häufigste Nennung „Strategie hier nicht sinnvoll“ gewählt wurde. Dies lässt einerseits darauf schließen, dass diese Befragten über die Motivierungsprozesse möglicherweise weniger bewusst entscheiden. Oder aber sie waren der Meinung, dass die Erwachsenen eine genauere Anweisung nicht immer benötigten, bzw. dass viele Inhalte selbsterklärend wären.

Bei der Rubrik über Lernzielbestimmung und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit (LZ) zeigte sich, dass die Lehrenden sich bemühten, meistens die

jeweiligen Lernziele und ihre Bedeutung für die individuelle Situation zu vermitteln. Mehr als die Hälfte der Befragten setzten diese Strategien, laut eigenen Aussagen, sehr häufig ein und auch das entgegengesetzte Beispiel, das Miteinandervergleichen der Leistungen der Lernenden, wurde von drei Vierteln der Lehrenden vermieden. (Tab. 16-18) Dieses Ergebnis zeigt, dass die Orientierung an den Lernzielen bei den befragten Lehrenden sehr beliebt war.

Generell spielt die Lernzielbestimmung im Bereich der L2-Motivation eine besondere Rolle. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011) Beispiele für die Lernzielstruktur wären der Fokus auf den Lerngegenstand, individuelle Verbesserungsmöglichkeiten und das Nutzen von Fehlern als Chancen. Bei der Leistungszielstruktur hingegen kommen beispielsweise Leistungsbewertungen und wettbewerbsorientierte Methoden zur Anwendung, was eher negativ auf die Motivation auswirkt. Wenn die Motivation der Lernenden gesteigert werden soll, ist also der Vergleich mit anderen Teilnehmenden zu vermeiden. Die Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit aufzuzeigen, also den eigenen Nutzen einer methodischen Maßnahme den Lernenden bewusst zu machen, ist ebenfalls essenziell für die Motivation beim Zweitsprachenlernen. (Vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 126–127) Diesbezüglich ist also eine Zustimmung zu dieser Haltung der Lernzielstruktur von drei Viertel der Befragten als positives Ergebnis zu werten. Allerdings nehmen diese Strategien eine große Tragweite im Bezug zur Motivation ein. Wenn ungefähr 10 von 40 Befragten die Leistungen der Lernenden miteinander vergleichen bzw. diesem Verhalten zustimmen, entspricht dies noch nicht dem Ideal des motivierenden L2-Unterrichts.

Was die nächste Rubrik der Lernendenautonomie (LA) betrifft, so wurde ebenfalls sichtbar, dass dies von den Lehrenden eine häufig eingesetzte Motivierungsstrategie war. (Tab. 19-29) Trotz Verwendung eines Kursbuches kam bei 34 Lehrenden wöchentlich auch authentisches Material in den Kursen zum Einsatz. Die Ergebnisse dieser Umfrage deuten somit an, dass die Lehrenden diesbezüglich selbst relativ eigenständig sein dürften, was die Gestaltung der Lehreinheiten betrifft. Die Frage, ob auch die Lernenden die Inhalte des Unterrichts mitbestimmen würden, wurde von 23 Lehrenden bejaht („trifft zu mehr als 50 % oder mehr als 75 % zu“), nur vier Lehrende wählten die Kategorie vier mit „trifft zu weniger als 50 % zu“. Bei der Gegenfrage, ob die Inhalte nur durch das Curriculum bestimmt werden würden, waren die Antworten auf alle Kategorien verteilt. Das zeigt, dass vorgegebene Curriculare Bestimmungen die Lehrenden im Großen und Ganzen nicht davon abhielten, einige der Strategien der Lernendenautonomie häufig bis sehr häufig einzusetzen. Womöglich gerade bei weniger zeitaufwendigen Strategien. Als

häufigster Grund für die Nicht-Anwendung der Strategien aus der Rubrik der Lernendenautonomie stellte sich nämlich der Zeitmangel (in der Kurszeit und auch in der Vor- und Nachbereitung) heraus. Somit kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrenden grundsätzlich bemüht waren, die Motivierungsstrategien der Lernendenautonomie umzusetzen, wenn es die Zeit erlaubte. Diese Strategien sind in Hinblick auf die Motivierung im L2-Unterricht besonders relevant. Damit Lernende ihre Autonomie entfalten können, muss das ihnen zur Verfügung stehende Lernmaterial auch an ihrem Können orientiert sein, damit sie an ihre Leistungen anknüpfen können und somit Erfolgserlebnisse vermehrt ermöglicht werden. Durch die Anerkennung der eigenen Leistung wiederum wird die Motivation im Lernenden gestärkt und der Kreislauf der Motivierung in Gang gehalten. (Vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2012, Nodari und Steinmann 2010, Ushioda 2011 und 2008) Weiters bietet gerade das authentische Material im Sinne der Lernendenautonomie auch echte Kommunikationssituationen, das den Lernenden in seiner sprachlichen Entwicklung zusätzlich fördert, im Gegensatz zu didaktisierten Materialien aus Lehrwerken, die immer eine Art der Künstlichkeit mit sich bringen. (Vgl. Schmenk 2012) Allerdings ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse Vorsicht geboten, da sich die Befragten jeweils für eine einzige Antwortkategorie entscheiden mussten. Es wurde jeweils nur der wichtigste Grund gezählt, und wenn es eine Kombination aus mehreren Gründen für die Nicht-Anwendung war, so wurde diese in der Erhebung nicht erfasst.

Bei der Rubrik Feedback (FB) wurde sichtbar, dass die Lehrenden diese Maßnahmen nicht immer für notwendig hielten. Gerade auch das individuelle Feedback wurde von den Lehrenden weniger häufig durchgeführt. (Tab. 30-34) Sogar 19 Nennungen gab es in der vierten Kategorie bei der Frage, wie häufig die Lehrenden individuelles Feedback anwenden würden. So viel Ablehnung gab es bei sonst keiner Frage, außer bei den negativ formulierten Beispielen. Als Grund für die Nicht-Anwendung individuellen Feedbacks wurde der Zeitmangel in der Kurszeit am häufigsten genannt (zwölf Mal). Auch die unterschiedlichen Formen des Feedbacks fanden keine breite Zustimmung. Nur zehn Befragte meinten, dies in mehr als 75 % der Fälle zu berücksichtigen, wohingegen 13 sich für die letzte Antwortkategorie entschieden. Als Grund stellte sich vor allem „Strategie nicht sinnvoll“ heraus (zehn Nennungen), aber auch der Zeitmangel in der Kurszeit spielte eine Rolle (acht Nennungen). Bei der Frage, ob es Feedback nur in Form von Leistungsüberprüfungen gab, teilten sich die Nennungen etwa gleichmäßig ober- und unterhalb der 50-Prozent-Marke auf. Das Ergebnis der

Feedback-Formen lässt darauf schließen, dass hier sehr wenig Einigkeit bei den Lehrenden bestand. Manche setzten diese Motivierungsstrategien häufig um, und andere waren klar gegen diese Praxis. Hier gibt es unterschiedliche Ebenen der Interpretation: Einerseits könnten die Lehrenden einfach der Meinung sein, dass das Feedback nicht so wichtig wäre, oder aber sie störten sich an der Häufigkeit (einmal pro Woche) des individuellen Feedbacks. Möglicherweise erschien es eher sinnvoll, dies in längeren Abständen von zwei bis drei Wochen oder gar einem Monat zu tun. Die Lehrenden könnten die Auffassung vertreten, dass zu häufiges Feedback ebenfalls problematisch sein könnte. Dies wäre also eine mögliche Erklärung für diese eher nicht zustimmende Haltung der Lehrenden gegenüber dem individuellen Feedback. Dabei ist es im Sinne der Klarheit und Transparenz – wie auch im theoretischen Kapitel der vorliegenden Arbeit erwähnt – wichtig für sämtliche Lernprozesse und die Motivation. So zeigt sich beispielsweise durch die Attributionstheorie die Relevanz von individuellem Feedback der Lehrenden an die Lernenden. Die Kursteilnehmer\_innen können ihre Lernhandlungen nur planen und daraus Selbstvertrauen gewinnen, wenn sie auch genau wissen, wo sie im Lernprozess gerade stehen, und ob ihre Leistungen soweit ausreichen bzw. in welchen Bereichen sie sich noch steigern können. Allerdings heißt es nicht, dass ein Lernender dieses Feedback oder Korrekturen auch tatsächlich annimmt. Dennoch sollte sich eine Lehrperson über den starken Effekt der Rückmeldungen im Klaren sein. Dabei muss allerdings klargestellt werden, dass Feedback grundsätzlich nichts Negatives wäre oder es gar ausufernd und detailliert sein müsste. Ein kurzes, konstruktives Gespräch, in dem auch Respekt und Lob (Anerkennung) vor der bisherigen Leistung ausgesprochen werden, kann in Bezug zur Motivation ein Schlüssel sein. Und wenn die Lernenden bereits gut arbeiten, so sollte die Lehrperson ihnen dies ebenso regelmäßig rückmelden. (Vgl. Dörnyei 2013) Feedback muss dabei nicht bedeuten, etwas an der Lernarbeit auszusetzen zu haben. Neutrale, wertschätzende Formulierungen können für den individuellen Lernenden dennoch sehr wirkungsvoll sein und auch das weitere Lernen in ein positiveres Licht rücken. Lernfreude ist ein Affekt, den Lehrende im Bezug zur Motivation auf jeden Fall so gut es geht fördern sollten. Individuelle Rückmeldungen unterstützen auch die Aspekte der Lernendenautonomie, da die Lernenden dadurch in ihrem Lernhandeln bestärkt werden und wissen, wo sie weiterarbeiten können. (Vgl. Ushioda 2011) Dementsprechend wäre es wichtig, die Kenntnisse der Lehrenden weiter zu schulen, damit Feedback einen besseren Ruf bekommt. Denn möglicherweise befürchten Lehrende, sie würden sich bei den Lernenden unbeliebt machen, wenn sie zu

häufig ihre Leistungen und Lernfortschritte thematisieren. Ähnlich verhält es sich auch bei den Gruppendynamischen Prozessen, beispielsweise beim Faktor der Gruppenregeln. Gerade erwachsene Lernende legen großen Wert auf gegenseitigen Respekt und es wäre eine seltsame soziale Praxis, wenn man mit Verhaltensregeln ins Haus fällt, ohne dass es dazu vorher einen Anlass gab. (Vgl. Tischler 2013) Hier soll allerdings auch noch die Art der Datenerhebung erwähnt werden, denn es wurde nicht näher definiert, was mit Feedback genau gemeint war. Die Lehrenden sollten nach eigener Einschätzung ihre Angaben machen.

Auch beim Thema Gruppendynamik (GD) waren die Ergebnisse weniger eindeutig als in den ersten beiden Rubriken. (Tab. 35-45) Einerseits waren einzelne dieser Strategien bei den Lehrenden sehr beliebt, so zum Beispiel die Synchronität, das gegenseitige Kennenlernen der Teilnehmer\_innen, oder auch der Einsatz von Humor. Andererseits waren sie teilweise skeptisch, was das freie Bewegen betrifft, und die Bereitschaft, auch außerhalb des Kurses für die Lernenden grundsätzlich zur Verfügung zu stehen, war für viele Lehrende noch nicht selbstverständlich. Fast die Hälfte wählte hier sogar die Kategorie „trifft zu weniger als 50 % zu“. Hier wird deutlich, dass sich die betreffenden Lehrpersonen noch nicht ausreichend mit den Fragen der Gruppendynamik auseinandergesetzt haben könnten. Denn bei dieser Strategie geht es eher um das Signal an die Lernenden, sich für ihre Anliegen zu interessieren, dass man als Lehrende/r großen Wert auf den Lernfortschritt der Gruppe legt und dass man sich dafür im Bereich des Möglichen einsetzen möchte. (Vgl. Dörnyei 2013) Genauso wie Lernende außerhalb der Kurszeit auch mit Lernen und Hausaufgaben beschäftigt sind, so ist es Aufgabe der Lehrenden außerhalb der vorgegebenen Zeiten im Klassenzimmer (idealerweise im Rahmen einer adäquaten, bezahlten Vorbereitungszeit) auch ihren Anteil zu erledigen, sei es den Unterricht zu planen, oder auch Mails und Fragen zu beantworten. Wenn Lernende erkennen (auch nonverbal), dass sich die Lehrenden um das Lernen der Lernenden sorgen, dann erst können sie Vertrauen aufbauen und eine Beziehung zur Lehrperson entwickeln, was für das Lernen und insbesondere die Motivation – je nach Individuum und Lerntyp – wesentlich sein *kann*. In vielen Fällen wird es aber möglicherweise gar nicht dazu kommen, dass man wirklich Anfragen bearbeiten muss, weil diese Kontaktmöglichkeiten selten in Anspruch genommen werden. Ohnehin stellen die meisten Lernenden lieber persönlich ihre Fragen vor oder nach dem Unterricht, in den Pausen, oder wenn es sich eben ergibt. Aus eigener Erfahrung konnte ich bereits feststellen, dass ohnehin wenige der Lernenden sich außerhalb der Kurszeiten an die

Lehrenden wenden und häufig auch keine detaillierte Antwort erwarten, im Gegenteil, eine kurze Rückmeldung reicht ihnen dabei meist vollkommen aus. Teilweise sind sie gar positiv überrascht, eine Antwort bekommen zu haben und freuen sich dementsprechend, was der Motivation einen entscheidenden Aufschwung geben kann. Fragen von Lernenden sind aus einer Perspektive auf die L2-Motivation ein wichtiger Indikator dafür, dass sich Lernende bereits mitten in der motivierten Lernhaltung befinden und daher ein wünschenswertes Phänomen. (Vgl. Karagiannakis und Taxis 2017) Dabei spielt allerdings auch die Lernendenpersönlichkeit eine Rolle. Nur die wenigsten Lernenden verfügen über das nötige Selbstbewusstsein in der Zweitsprache vor der Gruppe eine Frage zu formulieren. Dabei können auch vergangene Erfahrungen zum Tragen kommen. Deshalb kann die Zurverfügungstellung einer Kontaktmöglichkeit ein großer Schritt in Richtung einer Vertrauensbasis zur Lehrperson darstellen. Manche Lernende mögen es auch, dem/der Lehrenden Einladungen zu privaten Veranstaltungen zu schicken oder eine außerunterrichtliche Aktivität anzuregen. Dadurch drücken sie ihre Wertschätzung aus. Wenn Lehrende diesem Wunsch nicht nachkommen können oder wollen, ist es allerdings meiner Erfahrung nach auch nicht weiter schlimm für sie. Auch wenn diese Beziehung zu den Lernenden bei Erwachsenen vielleicht keine so große Rolle mehr spielt wie bei Kindern und Jugendlichen, so ist sie nicht zu vernachlässigen und gerade in Bezug zur Motivation könnte sie – und das wird durch die Ergebnisse dieser Umfrage vermutet – eher von den Lehrenden in DaZ unterschätzt werden. Dahinter steht womöglich die Sorge der Lehrenden, dass ihr Einsatz außerhalb der Kurszeiten auch von den Institutionen nicht ausreichend geschätzt werden könnte. Schließlich sind die Vor- und Nachbereitungszeiten immer wieder ein viel diskutiertes Thema in den Bildungseinrichtungen. Allerdings soll mit den vorgelegten Strategiebeispielen eher gezeigt werden, dass die gute Motivierung nicht unbedingt zeitaufwendig sein muss. Kleine, aber dennoch wirksame Methoden, wie das Betonen der Erreichbarkeit für Fragen oder kurzes wertschätzendes Feedback, können sich sehr positiv auf die gruppenspezifischen Prozesse auswirken. Dies kann später wiederum sehr viel Zeit „sparen“, wenn sich die Lernenden in einer guten Aufwärtsdynamik befinden, was sowohl die Leistungen als auch die Stimmung in der Lernendengruppe betrifft.

Weiters waren die affektiven Strategien nach Philippov (2013) in dieser Befragung von Interesse. Dabei zeigte sich ein differenziertes Bild. Einige dieser Strategiebeispiele wurden von den befragten Lehrenden nach eigenen Angaben bereits sehr häufig eingesetzt, wie zum Beispiel „Humor“ und „Synchronität“.

GD09 (Humor): Bei der Moderation des Unterrichts setze ich täglich auch Humor ein oder greife lustige Themen auf, um die Atmosphäre aufzulockern.

GD11 (Synchronität): Ich achte in der Gruppe auf einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit. (Alle Teilnehmer\_innen sollen die geforderte Aktivität mitmachen.)

Hier gaben jeweils mehr als drei Viertel der Befragten an, diese Strategien in mehr 75 % der Fälle anzuwenden. Dabei dürfte sich also bereits in der Praxis etabliert haben, dass diese einfachen Mittel eine positive Auswirkung auf das Geschehen im Kurs haben bzw. handelt es sich um mehr oder weniger selbstverständliche Handlungen, die im Unterricht einfach von Vorneherein auftreten. Die formulierten Beispiele für die anderen affektiven Strategien lauteten:

GD05 (Bewegen bei Aktivitäten): Bei bestimmten Aktivitäten im Kurs können sich die Teilnehmer\_innen frei im Kursraum bewegen.

GD07 (Bewegen frei): Die Teilnehmer\_innen können sich grundsätzlich frei im Kursraum bewegen.

Bei diesen Punkten zum Freien Bewegen trat das Gegenteil ein. Jeweils weniger als die Hälfte der Lehrenden setzten diese Strategien regelmäßig ein. Diese Fragen zählten dabei auch zu jenen, bei denen doch eine größere Zahl der Befragten (zwölf bzw. 14, also jeweils ein Viertel) auch die vierte Kategorie („trifft zu weniger als 50 % zu“) ankreuzte, was doch im Verhältnis zu den anderen Strategiebeispielen sehr auffällig war. (Nur einzelne Strategien aus dem Bereich des Feedbacks und der Gruppendynamik waren noch unbeliebter.) Um diese Ergebnisse zu interpretieren, sind wieder die Gründe für die Nicht-Anwendung sehr interessant. Hier zeigte sich, dass die affektive Strategie, den Lernenden das freie Bewegen zu ermöglichen bzw. es zu fördern, von den Lehrenden einfach als nicht sinnvoll erachtet wurde. Hier kann nur spekuliert werden, aber möglicherweise dachten die Lehrenden, dass diese Strategie keine Wirkung hätte. Dies wäre nicht verwunderlich, da eben bereits im Vorfeld vermutet wurde, dass Lehrenden über diese Strategien der Affekte (Vgl. Philippov 2013) wenig bis nichts bekannt war. Auch beim Pretest zeigte sich, dass viele der Befragten das Bedürfnis hatten, hier ihrer Verwunderung Ausdruck zu verleihen. Da es sich um relativ neue Konzepte handelt, ist dies auch nicht als negativ zu bewerten. In dieser Arbeit wurde deshalb diesen Strategien ausreichend Raum gewidmet, da sie so noch mehr Lehrenden bekannt gemacht werden können. Wie bereits erläutert, stellt die Erlaubnis zum freien Bewegen eine Entspannungsmöglichkeit dar. Durch das viele sitzen auf engem Raum (wenig Platz am Tisch, kleine Zimmer) entsteht bei vielen Personen das Bedürfnis, einmal zwischendurch aufzustehen. Bewegung gibt darüber hinaus generell einen Spannungs-Abbau, also einen

im Sinne der Motivierung erwünschten Affekt. Wenn diese Bewegung auch auf das unterrichtliche Geschehen bezogen wird, umso besser. Auch die Beziehung zu den anderen Kursteilnehmer\_innen kann sich so besser entfalten, denn durch Körperhaltungen werden viele Informationen auch nonverbal transportiert.

Bei der Frage nach dem freien Bewegen im Allgemeinen wurde bereits geringe Zustimmung erwartet. Allerdings sind die Ergebnisse für die Frage nach freier Bewegung bei bestimmten Aktivitäten beinahe gleich. Das könnte darauf hinweisen, dass bei einem großen Teil der Lehrenden Bewegungsspiele (also bestimmte Aktivitäten mit Bewegung) keine große Rolle im Unterricht spielen. Die Möglichkeit zum freien Bewegen bedeutet dabei aber nicht, dass die Lernenden deshalb auch diese Möglichkeit ständig in Anspruch nehmen – ähnlich wie beim Angebot der Lehrenden, auch außerhalb der Kurszeit für Fragen zur Verfügung zu stehen. Aber zu wissen, dass es erlaubt ist, auch einmal die Sitzposition zu verlassen, ohne dass daraus gleich eine Ablehnung oder eine negative Geste herausgedeutet wird, führt eben zu den gewünschten Affekten, die die Motivation fördern können. Durch diesen Entspannungseffekt des Bewegens können Lernende aufgestaute Energien freisetzen und sich auf das Wesentliche – den Lernstoff – wieder besser konzentrieren. Der Einsatz von Bewegungsspielen, die noch dazu eine inhaltlich-methodische Funktion erfüllen, weil sie beispielsweise zum Einprägen neuer Wörter oder zum Üben einer bestimmten Grammatik dienen, kann sich dabei auf die Gruppendynamik sehr positiv auswirken. Ob nun das freie Bewegen zu jeder Zeit im Kurs möglich ist und im speziellen Fall von den Lehrenden toleriert werden kann, ist wieder eine andere Frage. Grundsätzlich sollte es aber kein Problem darstellen, eine an die Gegebenheiten angepasste Durchführbarkeit mit den Lernenden zu vereinbaren. Wer seinen Unterricht in dieser Hinsicht ein wenig gestaltet und immer wieder auch Bewegungsaktivitäten einbaut (z.B. bei Dialogen herumgehen, die Plätze tauschen, Laufdiktate), kann von einer positiven Wirkung auf die Motivation der Gruppe ausgehen. Auch kooperative Lernmethoden beinhalten beispielsweise häufig Bewegung im Raum und Positionswechsel durch das Aufbrechen der klassischen Sitzordnung. (Vgl. Crandall 2002, Dörnyei und Ushioda 2011) Philippov (2013) geht in seinen Anregungen vor allem auch auf die taktilen Kontakte ein, also die Möglichkeit der Lernenden, die anderen Personen im Kurs auch zu berühren. Diese subtilen Bewegungen und Begegnungen erfolgen oft beiläufig, und sollen dennoch auch durch das Einbeziehen aller Sinne die L2-Motivation steigern. Es fördert auch das Kennenlernen der anderen Kolleg\_innen. Je besser Lernende über einander erfahren, desto besser für die Gruppendynamik.

Interessant im Hinblick auf die affektiven Strategien ist allerdings, dass die anderen Beispiele Humor und Synchronität durchaus sehr beliebt bei den Lehrenden waren. Es handelt sich also um einzelne Motivierungsstrategien aus diesem Bereich, die im untersuchten Umfeld der DaZ-Kurse keine breite Unterstützung fanden. Durch die vorliegende Befragung wurde gezeigt, dass die klassischen Motivierungsstrategien wie Klarheit der Instruktion, Lernzielorientierung und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit sowie die Lernendenautonomie häufig Eingang in den DaZ-Unterricht fanden, wogegen die Strategien der Gruppendynamik und des Feedbacks seltener genutzt wurden. Gerade was aber die Motivation betrifft, wären diese Aspekte sehr nützlich. Durch wenige einfache Prinzipien der Gruppendynamik beispielsweise, oder durch den reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Formen des Feedbacks könnte die Motivation und somit der Lernprozess in der Zweitsprache enorm gesteigert werden.

Hypothese 1 kann teilweise bestätigt werden, da die bekannteren Motivierungsstrategien aus den klassischen Rubriken tatsächlich auf regelmäßiger Basis zum Einsatz kamen. Allerdings waren es nicht unbedingt die affektiven Strategien, die wenig Zustimmung erreichten, da beispielsweise die Synchronität oder auch Humor ebenso regelmäßig angewendet wurden. Nur Strategien zum Freien Bewegen und aus den Bereichen Feedback und Gruppendynamik wurden von den Lehrenden nicht so häufig eingesetzt. Die Ergebnisse zu den Motivierungsstrategien aus den Rubriken zu den affektiven Strategien waren weniger eindeutig als jene der klassischen Motivierungsstrategien. Alles in allem kann die Hypothese eins aber nur teilweise bestätigt werden, denn dazu wäre eine größere Datenmenge nötig und auch durch das Zustandekommen der Stichprobe ist bei der Interpretation Vorsicht geboten.

## **5.2 Interpretation der Ergebnisse zu Voraussetzungen der Motivierung**

Weiters war in dieser Studie von Interesse, wie sich bestimmte Faktoren auf den Einsatz der Motivierungsstrategien von Seiten der Lehrenden in DaZ-Kursen für Erwachsene auswirkten.

### **F2: Unter welchen Umständen werden diese Motivierungsstrategien von DaZ-Lehrenden verstärkt eingesetzt?**

Die unter Forschungsfrage 2 formulierten Hypothesen zielten darauf ab, ob bestimmte Voraussetzungen den Einsatz von Motivierungsstrategien verstärken.

*H2.1 Je motivierter die Lehrenden ihre Teilnehmer\_innen einschätzen, desto seltener setzen sie Strategien zur Motivierung ein.*

Um die Hypothese 2.1 zu überprüfen, muss der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variablen Motivation der Lernenden (TN07) und dem Strategieeinsatz der einzelnen Motivierungsbeispiele (abhängige Variable) geklärt werden. Bei der Auswertung der Daten zeigte sich aber, dass der Einsatz der Motivierungsstrategien in keiner Beziehung zur Einschätzung der Lehrenden über die Motivation der Gruppe stand, weil die Korrelationskoeffizienten um den Wert Null lagen. (Tab. 46-47) Bei einzelnen Motivierungsstrategien gab es zwar Zahlen, die eine leichte Beziehung andeuten könnten. So wurde bei der Strategie „Ausreichendes Erklären (KI04)“ ein Korrelationskoeffizient von 0,3 erzielt. Dieser Wert deutet eben auf einen leichten Zusammenhang hin. Auch bei einigen Strategiebeispielen wie der Mitbestimmung der Inhalte durch die Teilnehmer\_innen (LA01), bei der Vermittlung von Lernstrategien (LA04) und bei der Anpassung der Lerninhalte an die Teilnehmer\_innen (LA14), beim individuellen Feedback (FB01) und bei der Bewegung bei Aktivitäten (GD05) gab es Korrelationskoeffizienten über (gerundet) 0,17. Da es insgesamt aber 22 Beispiele gab und davon nur sieben Korrelationspaare einen Wert um 0,2 oder mehr anzeigten, ist ein tatsächlicher Zusammenhang zwischen den Variablen unwahrscheinlich. Wenn ein Lehrender also angab, seine Gruppe für eher motiviert zu halten, dann konnte man daraus nicht schließen, dass er auch weniger Strategien zur Motivierung einsetzte als ein anderer Lehrender, der seine Lernenden für weniger motiviert hielt. Dementsprechend kann Hypothese 2.1 nicht bestätigt werden.

*H2.2 Je heterogener die Gruppe der Teilnehmer\_innen, desto häufiger setzen Lehrende Strategien zur Motivierung ein.*

Ähnlich ist es auch bei Hypothese 2.2, bei der es um den Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Gruppe (TN06) und dem Einsatz der Motivierungsstrategien ging. Die meisten Korrelationskoeffizienten deuteten auf keine Beziehung zwischen den Variablen hin. Auch hier gab es aber wieder einzelne Strategiebeispiele, die einen geringen Zusammenhang interpretierbar machen könnten (Vgl. Tab. 49, Anhang), wie zum Beispiel bei der Lernzielbestimmung (LZ02), beim Einsatz authentischen Materials (LA06), beim Einsatz verschiedener Medien (LA08) und Sozialformen (LA12), beim individuellen Feedback (FB01), beim Einsatz von Gruppenregeln (GD03) und bei der Synchronität (GD11). Alle diese Motivierungsstrategien hatten mit der Variablen Heterogenität der Gruppe einen Korrelationskoeffizienten von mindestens 0,18 (GD11) bis zu 0,33 (FB01). Interessant ist dabei, dass es sich hier ausgerechnet um solche Motivierungsstrategien handelt, die gerade der Heterogenität der Gruppe entgegenwirken

sollen bzw. dazu dienen, auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden einzugehen (individuelles Feedback, Konzentration auf die eigene Leistung, unterschiedliche Sozialformen und Medien, Gruppenregeln und Synchronität). Hypothese 2.2 kann nicht bestätigt werden, da keine ausreichend signifikanten Werte vorliegen. Wieder deuten die Ergebnisse einzelner Strategien aber darauf hin, dass eine geringe Beziehung zwischen den Variablen bestehen könnte.

*H2.3 Je mehr Unterrichtserfahrung Lehrende aufweisen, desto mehr Motivierungsstrategien setzen sie im Unterricht ein.*

Die Hypothese 2.3 nahm in den Blick, ob ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrenden (TR03) und dem Einsatz der Motivierungsstrategien bestand. Da es hier ebenfalls kaum nennenswerte Korrelationen gab, ist diese Hypothese ebenfalls zu widerlegen. Hier lohnt sich aber ein Blick auf die Zahlen im Detail, denn es gab wieder einzelne Strategien, die eine leichte Beziehung zur Berufserfahrung der Lehrenden andeuteten (Tabelle 50, Anhang). So waren die Korrelationskoeffizienten bei der Erwünschtheit des Fragenstellens (KI08), bei der Lernzielbestimmung (LZ02), bei der Subjektiven Bedeutsamkeit (LZ04), bei der Vermittlung von Lernstrategien (LA04), beim Einsatz Authentischen Materials (LA06) und bei der Synchronität (GD11) zwischen 0,19 (LA06) und -0,37 (LZ04). Hypothese 2.3 kann allerdings insgesamt – bei 22 Variablen, von denen nur sechs einen leichten Zusammenhang andeuteten – nicht bestätigt werden.

*H2.4 Die Bildungsabschlüsse der Lehrenden haben kaum eine Auswirkung auf die Häufigkeit des Einsatzes von Motivierungsstrategien.*

Der hier bereits anfangs vermutete Umstand, dass sich auch die Bildungsabschlüsse der Trainer\_innen kaum auf den Einsatz verschiedener Motivierungsstrategien auswirken, konnte mit den vorliegenden Daten bestätigt werden. Die meisten der berechneten Korrelationskoeffizienten weisen einen Wert um null auf, was eben keinen kausalen Zusammenhang zwischen den Variablen zeigt. (Vgl. Tab. 51, Anhang) Die Verteilung der Antworten ist also zufällig, unabhängig von der Art des Abschlusses der DaZ-Trainer\_innen. Einzelne Korrelationskoeffizienten waren allerdings etwas höher, wie zum Beispiel bei der subjektiven Bedeutsamkeit (LZ04), bei der methodischen Abwechslung (LA10), bei den unterschiedlichen Sozialformen (LA12), beim individuellen Feedback (FB01) und bei verschiedenen Feedbackformen (FB03), beim gegenseitigen Kennlernen der Teilnehmer\_innen (GD01), beim freien Bewegen (GD07)

und bei Fragen außerhalb der Kurszeit (GD13). Der höchste Wert betraf dabei die unterschiedlichen Feedbackformen mit  $-0,39$ . Dieser Wert deutet wiederum auf einen leicht negativen Zusammenhang zwischen den Variablen hin. Das würde bedeuten, dass die Lehrenden weniger Feedback-Formen wählten, je höher ihre Ausbildung war. Nun gab es bei diesen Variablen der verschiedenen Feedbackformen sehr unterschiedliche Angaben, das heißt die Breite der Antworten war sehr groß bzw. war es eine jener Variablen, wo verhältnismäßig oft auch „trifft zu weniger als 50 % zu“ gewählt wurde. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, dass jene Lehrenden, die bei Variable FB03 Antwortkategorie drei oder vier wählten (insgesamt 22 Nennungen), ein Großteil (16 Nennungen) als höchste Ausbildung Masterstudium oder Diplomstudium angegeben hatte. In diesem Fall tritt also das im Sinne der Motivierung wünschenswerte Verhalten, den Lernenden häufig unterschiedliches Feedback zu geben, den Ausbildungsabschlüssen der Lehrenden entgegen.

Insgesamt kann die Hypothese 2.4 laut den hier vorliegenden Daten bestätigt werden. Wie bereits in der Literatur immer wieder angemerkt, sind die Ausbildungsgrade der Lehrenden nicht in Zusammenhang mit den Lernerfolgen der Lernenden zu bringen. (Vgl. Hattie 2015) In Bezug zur Motivierung wurde dies mit der vorliegenden Studie erstmals gezeigt.

Obwohl bei der vorliegenden Studie verhältnismäßig wenige Fälle untersucht wurden, lässt sich dennoch feststellen, dass im Bereich der Forschungsfrage 2 keine einfachen kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bestehen. Da es bei einzelnen Variablen aber geringe Anzeichen dafür gibt, sollten diese Überlegungen trotzdem künftig weitergeführt werden. Die Ergebnisse könnten auch damit in Verbindung stehen, dass der Einsatz der Motivierungsstrategien von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, die nicht einfach erfasst werden können. Wenn sich die Zusammensetzung der Gruppe nicht auf den Strategie-Einsatz auswirkt, dann müssen die Gründe dafür in anderen Bereichen liegen. Eine mögliche Erklärung, die auch bereits in der Pilotierung in einem Interview zur Sprache kam, wäre es, dass Lehrende, die von Vorneherein viel von den besprochenen Strategien umsetzen, generell auch weniger mit Motivierungsproblemen kämpfen bzw. diese Wahrscheinlichkeit bereits dadurch stark dezimieren. Denkt man an die unterschiedlichen Gruppenprozesse, die bei erwachsenen Lernenden auftauchen können, so kann man sich vorstellen, dass durch das entsprechende Lehrendenverhalten möglichen Probleme bereits entgegengewirkt wird, bevor sie entstehen könnten. Somit wären die Wirkungen aber auch nicht messbar, weil es sich um

ein dynamisches Prinzip handelt. Dass die vermuteten Zusammenhänge hier nicht bestätigt werden konnten, ist allerdings auch dem Erhebungsinstrument geschuldet, da – wie in Kapitel drei erläutert – in einer Befragung immer ein gewisses Maß an Artefakten entsteht. Es gab im Fragebogen keine Vorgaben, was die Definition der Motiviertheit betraf. Wenn Lehrende aus dem Bauch heraus entscheiden, wie motiviert sie ihre Lernenden einschätzen, so gibt es bestimmte Eindrücke von besonders motivierten und von nicht so motivierten Lernenden, die einem sofort ins Gedächtnis gerufen werden. Alle jene, die eigentlich auch gut motiviert sind, aber nicht besonders auffallen, werden möglicherweise gar nicht so stark wahrgenommen. Dementsprechend ist es mehr als relativ, wenn die Lernenden in den meisten Fällen „trifft zu mehr als 75 % zu“ ausgewählt haben. Man lässt sich dazu hinreißen, dass die meisten ausreichend motiviert wären. Hier kommt auch der bereits zu Beginn der theoretischen Erläuterungen erwähnte Unterschied zwischen der allgemeinen motivierten Grundhaltung und der tatsächlichen Motivation in einer bestimmten Unterrichtseinheit zum Tragen. Wenn Lehrende angeben sollen, für wie motiviert sie ihre Teilnehmenden halten, herrscht also laut dieser Studie eine allgemein starke Motiviertheit vor. Würde man allerdings zur Einschätzung in einer konkreten Situation bitten, würde das Ergebnis möglicherweise anders aussehen. Da es sich bei der Motivation um ein dynamisches Phänomen handelt, das noch dazu nicht direkt beobachtbar ist, können diese Aussagen über die Gründe für den Einsatz der Strategien nur sehr vorsichtig getroffen werden. Der/die Lehrende muss die Motivations-Dynamik ständig neu analysieren und somit sein Verhalten vor der Lernenden-Gruppe anpassen. Erst durch den jeweiligen Anreiz aus der Lernumgebung und die Absicht der/des Lernenden, bestimmte Fähigkeiten zu erlernen entsteht eine aktuelle Motivation, die überhaupt erst eine Lernhandlung zur Folge hat. (Vgl. Karagiannakis und Taxis 2017) Auch der sog. Pygmalion-Effekt (Vgl. Dörnyei und Ushioda 2011) spielt dabei eine Rolle, und zwar auch aus der Perspektive der Lehrenden. Wenn sie grundsätzlich der Meinung sind, ihre Lernenden motivieren zu können und einen Einfluss darauf zu haben, wie sich ihre Gruppe auch in Bezug zur Gruppendynamik entfaltet, so ist es wahrscheinlicher, dass sie auch dementsprechende Handlungen setzen und versuchen, auf diese Dynamik einzuwirken.

Ausgangslage für die Fragestellung war es, dass Motivierungsprozesse für Lehrende viele Fragen aufwerfen und es diesbezüglich häufig Gespräche unter Kolleg\_innen gibt. Möglicherweise lassen sich Lehrende im Alltag schneller zu Aussagen hinreißen, die sie im Zuge einer wissenschaftlichen Erhebung allerdings so nicht Preis geben würden. Die

eigene Sichtweise und auch die soziale Erwünschtheit spielen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle. Außerdem gab es in der vorliegenden Umfrage mit vier nur eine kleine Auswahl an Antwortkategorien. Die Skala wurde einerseits bewusst gewählt, um die Tendenz der Befragten, hin zur Mitte zu antworten, ein wenig abzufangen und auch die Daten für die Auswertung zu systematisieren. Andererseits können dadurch nicht so viele Aspekte des Phänomens sichtbar gemacht werden, wenn weniger Antwortkategorien bestehen.

### 5.3 Interpretation der Ergebnisse zu den Gründen der Nicht-Anwendung

In der letzten Forschungsfrage sollte schließlich geklärt werden, unter welchen Bedingungen die Motivierungsstrategien seltener zum Einsatz kommen würden.

#### F3: Unter welchen Umständen werden den Lehrpersonen bekannte Strategien nicht eingesetzt?

*H3.1 Gründe für den seltenen Einsatz von Motivierungsstrategien liegen häufig in den Rahmenbedingungen wie Zeitmangel und Curricularen Vorgaben.*

„Strategie hier nicht sinnvoll“ war mit 90 Nennungen jener Grund, der von den Befragten am häufigsten gewählt wurde. „Zeitmangel in der Kurszeit“ (59 Nennungen) und „Zeitmangel in der Vor- und Nachbereitung“ (34 Nennungen) folgten doch mit relativ starkem Abstand auf den Rängen zwei und drei (Diagramm 3).

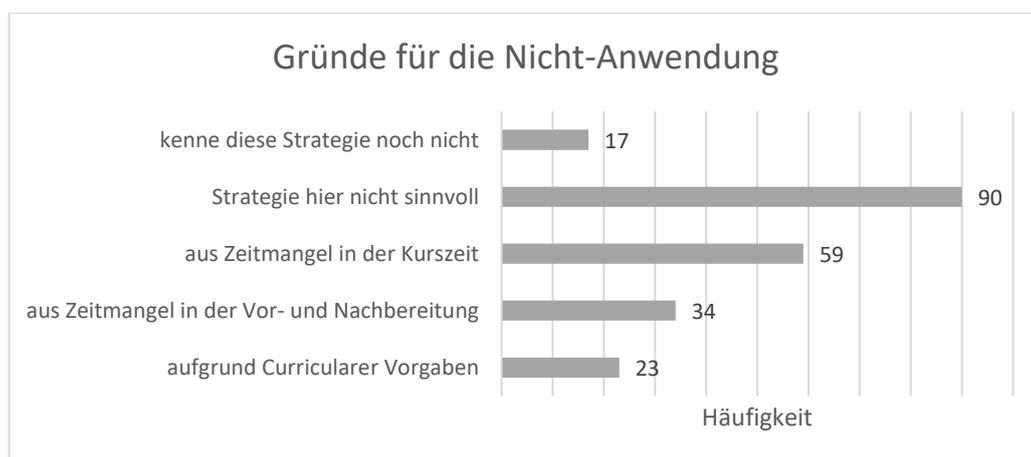


Diagramm 3: Gründe für die Nicht-Anwendung

Somit waren die Lehrenden laut diesen Daten also nicht in erster Linie von den äußeren Umständen der Lehrpraxis in den Institutionen geprägt, was das Nicht-Anwenden betraf, sondern sie erachteten die genannten Strategien eben nicht als sinnvoll. Einerseits deutet dies darauf hin, dass die Lehrenden teilweise unbewusst mit den Strategien umgingen

bzw. ihnen nicht klar war, dass die eine oder andere Strategie auf die Motivation Einfluss nehmen könnte. Dies könnte – wie auch in vorgehenden Abschnitt bereits erwähnt – vor allem die Bereiche des Feedbacks und der Gruppendynamik betreffen. Und andererseits zeigt es nochmals den besonderen Kontext der DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung auf, in dem bestimmte Strategien aus der Didaktik vielleicht nicht immer sinnvoll erscheinen.

Erfreulich scheint dieses Ergebnis vor allem aus Sicht der Lehrenden. Sie dürften innerhalb der Kurse doch ein hohes Maß an Eigenständigkeit von den Institutionen aufweisen, da der Grund „Curriculare Vorgaben“ immerhin nur 23 Mal gewählt wurde. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass sich die Befragten jeweils für *einen* wesentlichen Grund entscheiden mussten. „Strategie hier nicht sinnvoll“ bezeichnet möglicherweise auch, dass sich der Aufwand des Strategieeinsatzes unter dem Zeitmangel nicht lohnen würde. Auch hier gab es nämlich keine vorgegebene Definition, sondern die Lehrenden sollten nach eigenem Ermessen auswählen. „Nicht sinnvoll“ könnte man auch so auffassen, dass dabei mehrere Gründe auf einmal impliziert werden, wie bei einer Art Fluchtkategorie.

Addiert man allerdings die beiden Kategorien für Zeitmangel, so kommt man ebenfalls auf 93 Zähler und somit auf in etwa gleiches Maß wie bei der Sinnhaftigkeit der Strategien. Die am häufigsten genannte einzelne Ursache für das Nicht-Anwenden war jedenfalls wider Erwarten mit großem Vorsprung die Kategorie „Strategie hier nicht sinnvoll“, und somit kann auch die Hypothese 3.1 durch die vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Bei den Bedingungen des Strategieeinsatzes war auch noch interessant, ob sich die Prüfungsausrichtung der Kurse negativ auswirken könnte:

*H3.2 Wenn am Ende des Kurses eine Prüfung vorgesehen ist, kommen Motivierungsstrategien seltener zum Einsatz.*

Grundsätzlich setzten sowohl jene Lehrenden, die ihre Lernenden auf keine Prüfung vorbereiten mussten, als auch jene, die dies betraf, Motivierungsstrategien ein, bzw. taten dies in manchen Fällen nicht. (Tab. 52, Anhang) Vergleicht man diese Werte der Kurse ohne Prüfung mit jenen, die eine Prüfung am Ende hatten, so zeigen sich im Großen und Ganzen kaum Abweichungen. In 15 Fällen gaben die Lehrenden an, dass keine Abschlussprüfung vorgesehen war. Diese Lehrenden gaben ihre Antworten in Bezug zu den Motivierungsstrategien ähnlich wie die anderen Lehrenden ab. Besonders unbeliebt waren allerdings die Strategien des Feedbacks, was sich allerdings auch mehr oder

weniger mit dem Gesamtergebnis deckt. Unverhältnismäßig selten wurde von diesen Lehrenden, die ihre Lernenden am Ende nicht zu einer Abschlussprüfung führen mussten, nur die Strategie der Gruppenregeln eingesetzt. Die vorliegenden Daten zeigen bis auf diese Ausnahme aber keinen Hinweis darauf, dass sich Lehrende, die ihre Lernenden auf eine Prüfung vorbereiten mussten, in Bezug zu den Motivierungsstrategien anders verhielten als jene, die dies nicht betraf. Die Annahme, dass Lehrende ohne Prüfungsdruck auch seltener Motivierungsstrategien einsetzten, konnte dadurch also nicht bestätigt werden.

Dennoch zeigt der Umstand, dass 62,5 % der Kurse (25 Nennungen) mit einer Abschlussprüfung endeten, den Zeitdruck auf, der mitunter in den DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung herrscht. Durch die Tests, die häufig von externen Prüfer\_innen durchgeführt werden, haben die DaZ-Lehrenden zwar eine Zielvorgabe. Allerdings ist es wegen der schwierigen Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Heterogenität der Gruppen, die in dieser Arbeit wieder gezeigt wurde, kein leichtes Unterfangen diese Lernziele innerhalb der vorgegebenen Kurszeit zu erreichen. Wenn Lernende unterschiedlicher Leistungsniveaus in eine Gruppe geraten, aber das Ziel ist, alle zur Abschlussprüfung zu bringen, steigt der Druck auf die Lernenden-Gruppen und auch auf die Lehrenden. (In dieser Studie wurden nur die Kurseinheiten pro Woche erfasst, nicht die Gesamtdauer der Kursmaßnahmen.) Oft haben Lehrende später auch keine Rückmeldung über die Prüfungsergebnisse ihrer Lernenden. Sie können beispielsweise häufig nicht in Erfahrung bringen – auch aus Datenschutzgründen – wie die Lernenden in einzelnen Teilbereichen der Prüfung abgeschnitten haben, und wie viele Punkte erreicht wurden.

In Bezug zur Hypothese war zu zeigen, ob es hinsichtlich der Prüfungsausrichtung der DaZ-Kurse Auswirkungen auf die Häufigkeit des Einsatzes der Motivierungsstrategien gab, was sich nicht bestätigte. Auch die Fallzahl ist in der vorliegenden Studie sehr niedrig, weshalb es ohnehin schwierig wäre, diesen Zusammenhang zu überprüfen. (Nur 15 Lehrende gaben an, dass ihre Kurse keine Abschlussprüfung hatten.) Da die Gründe für die Nicht-Anwendung von Motivierungsstrategien in der bisherigen Forschung noch kaum Beachtung fanden, gibt es für diese Rahmenbedingungen der DaZ-Kurse noch wenig Material, auf das zurückgegriffen werden kann und das auch als Referenz dienen könnte.

Schließlich sollte in der Studie noch der Frage nachgegangen werden, ob motivierte Lehrende selbst höhere Ergebnisse beim Strategieeinsatz aufweisen:

### *H3.3 Lehrende, die selbst weniger motiviert sind, setzen weniger Motivierungsstrategien ein.*

Zunächst gaben die meisten Befragten an, sehr motiviert zu sein, weshalb die Fragestellung in diesem Zusammenhang auch ihre Relevanz verlor bzw. war dies durch die vorliegende Studie mit der konkreten willkürlichen Stichprobe nicht einfach zu begründen. Darüber hinaus zeigten die erhobenen Daten in dieser Studie keine kausale Beziehung an (Tab. 53, Anhang). Allerdings wurde ein Korrelationskoeffizient mit 0,51 errechnet, und zwar bei der Variablen zum ausreichenden Wiederholen der Aufgabenstellung (KI04). Es ist naheliegend, dass Lehrende, die selbst motivierter sind, auch mehr Geduld aufbringen können, die Arbeitsanweisungen an die Lernenden häufiger zu wiederholen. Weitere leichte Korrelationen wurden noch bei den Feedback-Strategien sichtbar, mit Werten um 0,2 beim individuellen Feedback (FB01) und bei unterschiedlichen Feedbackformen (FB03). Auch dies zeigt eine leichte Beziehung zwischen der Eigenmotivation der Lehrenden und dem Einsatz der Feedbackstrategien an. Auch in einem der Einzel-Interviews kam zur Sprache, dass die Motivation der Lehrenden eine wichtige Rolle bei diesen Prozessen der Motivierung spielen könnte (IV 1). Möglichweise setzten jene Lehrenden, die selbst motivierter waren, von Vorneherein mehr Strategien ein, unabhängig davon, ob diese überhaupt notwendig wären. Ähnlich wie bei der Hypothese zur Motiviertheit der Gruppe ist es schwierig, die Richtung der Zusammenhänge aufzudecken. Sind Lehrende stärker motiviert, so sind sie eben auch in der Lage, mehr Energie und Enthusiasmus an den Tag zu legen und ihre Lernenden stärker mitzureißen, was sich auch durch den Einsatz von mehr Motivierungsstrategien äußern könnte. Und andererseits sind sie möglicherweise durch andere Aktivitäten im Unterricht „motivierend“, die nicht unbedingt in geplanten Handlungen oder Methoden (Strategien) münden, sondern die Gruppendynamik durch Persönlichkeit und Unterrichtsstil positiv beeinflussen. Neben den einzelnen Ausnahmen deuteten die meisten der Korrelationskoeffizienten allerdings auf keine konkreten Zusammenhänge hin, was eben wie auch bei den anderen Punkten der kleinen Stichprobe und der Art der Datenerhebung geschuldet sein könnte.

Der Strategieeinsatz konnte durch die Ergebnisse der Befragung mit keinen weiteren Faktoren in Relation gesetzt werden, was darauf hindeutet, dass er an noch weitere Bedingungen geknüpft sein könnte, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden. Es gab einzelne Zusammenhänge, die sich meist in Bezug zu bestimmten Strategien, aber nicht zu einer gesamten Rubrik zeigten. Der Einsatz von

Motivierungsstrategien konnte im Allgemeinen weder mit der Ausbildung der Lehrenden, mit den Lernenden-Gruppen oder den Bedingungen der Kurse in direkten Zusammenhang gebracht werden. Weitere mögliche Größen wie beispielsweise Unterrichtsstile, der Lernerfolg oder weitere äußere Umstände der Kurssettings (AMS-Kurse oder Abendkurse für Berufstätige, Intensivkurs oder langfristiges Angebot) wurden in der vorliegenden Studie nicht erhoben.

## **5.4 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse**

Die Studie sollte einen Blick darauf ermöglichen, was Lehrende im Kontext der DaZ-Erwachsenenbildung tun, um ihre Lernenden optimal zu motivieren. Die vorliegende Online-Umfrage lieferte erste Erkenntnisse dazu.

Grundsätzlich waren die teilnehmenden Lehrenden der Zufallsstichprobe nicht nur selbst überaus motiviert, sondern verfügten auch über eine sehr gute Ausbildung und brachten einiges an Berufserfahrung als DaZ-Trainer\_innen mit. Ihre Kursgruppen wiesen dabei ein hohes Maß an Heterogenität auf, was das Können betrifft und auch in Bezug zur Motivation waren die Unterschiede der Lernenden innerhalb der Gruppen eher groß.

Als erstes wesentliches Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Trainer\_innen im Großen und Ganzen zwar ihre Teilnehmer\_innen für sehr motiviert hielten und gleichzeitig aber bei vielen der Strategien angaben, diese häufig oder sehr häufig einzusetzen. Besonders was die didaktischen Prinzipien wie Klarheit der Instruktion oder die Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit sowie die Lernendenautonomie betrifft, konnte anhand der gesammelten Daten gezeigt werden, dass diese laut Angaben der Lehrenden einen wichtigen Teil der unterrichtlichen Praxis in der DaZ-Erwachsenenbildung ausmachten. Vor allem im Bereich der didaktischen Klarheit zeigte sich die Mehrheit der Umfrageteilnehmer schon sehr versiert. Im Bezug zur Lernendenautonomie konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der befragten Lehrenden der Meinung war, mindestens einmal pro Woche auch authentisches Material im Unterricht einzusetzen. Da es sich in der Mehrheit der Fälle durch die vielen Kursstunden um Intensivkurse handeln dürfte und auch sehr oft ein Kursbuch in Verwendung war, wird dadurch der hohe Stellenwert der Arbeit mit sprachlich vielfältigem Material für die befragten Lehrenden sichtbar. Allerdings ist der Maßstab mit „einmal pro Woche“ nicht hoch gelegt. Dennoch zeigt es, dass die Institutionen diesen Freiraum zulassen würden und das vorgegebene Unterrichtsmaterial nicht „zwingend“

durchgeführt werden muss, was im Bereich der Bildung und für die Motivation (Lernender und Lehrender) insbesondere eine wichtige Voraussetzung ist.

Auch wenn es statistisch – auch bedingt durch die geringe Fallzahl und abgesehen von einigen Ausnahmen mit zumindest geringen Beziehungen zwischen einzelnen Werten – keine rechnerische Korrelation ergibt, so könnte die Tatsache, dass zwar viele Motivierungsstrategien eingesetzt wurden, obwohl die Lernendengruppen als sehr motiviert bezeichnet wurden, dennoch darauf hindeuten, dass sich der Strategieeinsatz auszahlte. Jene Lehrenden erreichten also durch ihre Aktivität in Hinblick auf die Motivation der Gruppe möglicherweise doch mehr, als durch die hier angelegte Analyse sichtbar wurde.

In Bezug zu den Strategien aus den Bereichen Feedback und auch Gruppendynamik waren die teilnehmenden Lehrenden im Vergleich mit den anderen Strategien noch nicht so aktiv. Sie wählten dabei häufiger die Antwortkategorien „trifft zu 50 % zu“ oder „trifft zu weniger als 50 % zu“. Diese Bereiche (Feedback und Gruppendynamik) sind dabei aber genauso wichtig für die Motivation wie beispielsweise die Lernendenautonomie. (Vgl. Kapitel 2) Gerade das Feedback birgt großes Potential für die L2-Motivation, da es auch eigene Erfolgzuschreibungen ermöglicht und den Lernenden aufzeigt, was sie noch weiter tun können, um sich zu verbessern. In der Folge dieses Kreislaufs aus Erfolg und Motivation beginnen Lernende voller Freude, weiter an ihren Sprachkenntnissen zu arbeiten. Dies ist gerade im komplexen und langwierigen Prozess des L2-Lernens von großer Bedeutung und kann entscheidend sein, wenn es um den Erfolg einer DaZ-Maßnahme geht. Die Gruppendynamik ist auch ein wesentlicher Faktor, der den L2-Lernprozess hemmen kann. Wenn die Lehrenden nicht für eine angenehme Atmosphäre sorgen können und sich die Prozesse der Gruppe in eine problematische Richtung entwickeln, fühlen sich Lernende in ihrem Weg des Lernens beeinträchtigt und können sich schwerer für neue Inhalte öffnen oder sich für den Lernfortschritt ausreichend anstrengen. Daher sollten diese Faktoren der Motivierung keinesfalls vernachlässigt werden. Ihnen wird deshalb in diesem Fazit mehr Raum beigemessen, da sie in den Ergebnissen eher unterrepräsentiert waren (im Vergleich zu den anderen Methoden zur Motivierung).

Als Gründe für das Nicht-Anwenden der Feedback-Strategien wurde in der vorliegenden Studie einerseits häufig genannt, dass die Methode hier nicht sinnvoll wäre, und andererseits die Kurszeit nicht ausreichen würde. Dabei zeigt sich zum einen, dass das Feedback als sehr zeitaufwendig von den Lehrenden wahrgenommen wird, und dass es

der Zeitdruck nicht immer zulässt. Da aber auch die Sinnhaftigkeit der Feedback-Strategien infrage gestellt wurde, muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden diesbezüglich noch nicht so viel Wissen oder Bewusstsein mitbringen. Die Gründe dafür könnten ganz unterschiedliche sein. Einerseits ist man als Lehrender stark von eigenen Bildungserfahrungen geprägt – und dabei spielte konstruktives Feedback womöglich bei wenigen eine große Rolle. In der Schule und Ausbildung wird man meist mit Leistungsbeurteilung in Form von Noten konfrontiert. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass dieser Punkt auch in der Ausbildung der Lehrenden kaum Beachtung fand. Möglicherweise wissen die Lehrenden daher zu wenig darüber, wie sie den Lernenden ihre Leistung entsprechend rückmelden können. Oder aber es ist eine für sie ungewohnte Situation, die ihnen nicht vielversprechend erscheint.

Auch in Bezug zur Gruppendynamik waren die Lehrenden noch nicht so aktiv beim Einsatz der Motivierungsstrategien. Dabei gaben sie wiederum als Grund überwiegend an, dass sie die jeweiligen Methodenbeispiele nicht für sinnvoll hielten. Es lässt sich daher feststellen, dass die Befragten sich nicht darüber im Klaren waren, wie sie als Lehrende auf die Gruppendynamik einwirken können und vor allem, wie stark diese wiederum auf die Motivierungsprozesse wirkt. (Mit Ausnahme der Synchronität: Hier gab keine der befragten Personen an, dass sie diese Strategie nur 50 % oder seltener einsetzte.) Daher kann als Empfehlung formuliert werden, dass sich Lehrende in der DaZ-Erwachsenenbildung über Gruppenprozesse und Feedbackformen weiterbilden sollten. Dazu sind nicht nur Fortbildungsmaßnahmen eine Möglichkeit, auch der Erfahrungsaustausch von Kollege/in zu Kollege/in wäre dabei eine Ressource, die es zu nutzen gilt. Leiter\_innen von Bildungsinstituten könnten diesen Austausch fördern und ihren Lehrenden die Fortbildung ermöglichen. Da der Großteil der Befragten über eine hohe akademische Ausbildung verfügt, sollten diese Potenziale ausgeschöpft werden.

Als häufigster Grund, eine Strategie zur Motivierung in einer Gruppe nicht anzuwenden, wurde „Strategie hier nicht sinnvoll“ genannt. Dies könnte an den speziellen Bedingungen der Erwachsenenbildung liegen. Die Kursleiter\_innen wählten die Antwort in diesem Kontext mitunter unbewusst aus, da sie keine andere Erklärung benennen konnten und sie sich für eine Option entscheiden mussten. Darüber hinaus waren sich die Lehrenden möglicherweise gar nicht immer darüber im Klaren, welche Rolle sie als Lehrende im Motivationsprozess spielten und dachten, dass die Lernenden ohnehin selbst motiviert sein müssten. (Die Auffassung der Lehrenden über die Motivierungsprozesse wurde in dieser Umfrage nicht erhoben.) Auch der Zeitmangel in der Kurszeit und in der

Vor- und Nachbereitung der Lehrenden war ein häufig genannter Grund für die Nicht-Anwendung. Dieser Umstand wurde bereits vermutet und zeigt erneut den Zeitdruck auf, der für die DaZ-Lehrenden an der Tagesordnung steht.

Zu den Bedingungen, die zum Einsatz der Motivierungsstrategien beitragen, konnten anhand der vorliegenden Daten keine weiteren Schlüsse gezogen werden und auch die zuvor getroffenen Annahmen wurden nicht bestätigt. Weder die Ausbildung der Lehrenden, die Zusammensetzung der Lernenden-Gruppe (Heterogenität in Bezug zu Alter und Können) oder auch die Prüfungsausrichtung der Kurse wirkte sich laut dieser Umfrage auf den Einsatz der Strategien aus. In einer weiteren Studie könnte noch einfließen, inwiefern eben der Prüfungserfolg oder prinzipiell der Lernerfolg eine wichtigere Rolle im Bezug zur Motivierung spielen könnte bzw. welche Parameter Lehrende sich selbst setzten, um mit dem Erfolg einer Gruppe zufrieden zu sein. (Dies vorweg zum Ausblick, der weiter unten erfolgt.)

Nicht zuletzt soll die gute Resonanz der Lehrenden auf die Teilnahme an der Umfrage hier ins Resümee einfließen. Aufgrund der Rahmenbedingungen war im Umfang dieser Masterarbeit nur eine kleine Studie möglich und da es sich um eine freiwillige Umfrage handelte, wurde erst recht sichtbar, wie viel Interesse unter DaZ-Lehrenden über das Thema „Motivation“ besteht. Womöglich sind sich viele von ihnen bereits darüber im Klaren, wie wichtig das Thema im DaZ-Bereich ist und auch darüber, dass sie selbst noch etwas darüber lernen könnten. Dies unterstützt auch die vorgeschlagenen Implikationen für Institutionen im Bereich der DaZ-Erwachsenenbildung, diesen Bereich in der Lehrendenfortbildung künftig ausreichend zu berücksichtigen.

## **5.5 Ausblick**

Die vorliegende Studie konnte einige Aspekte des Lehrenden-Handelns in Bezug zur Motivation ein wenig sichtbarer machen und dennoch sind es noch sehr viele Punkte, die es zu erforschen gilt. Was sich wiederum zeigte, war die Komplexität der Vorgänge in den DaZ-Kursen für Erwachsene und die vielen Prozesse, die – auch bedingt durch die unterschiedlichen aufeinander treffenden Persönlichkeiten mit verschiedenen Vorerfahrungen und unter differenzierten Rahmenbedingungen – gleichzeitig passieren. Dieses spannende Feld muss dabei häufig von Einzelfall zu Einzelfall betrachtet werden. Was weitere Fragestellungen betrifft, so wurde bereits angemerkt, dass die bestimmten Parameter, die aus Lehrenden-Perspektive entscheidend für den Erfolg einer

Kursmaßnahme sind, noch unbekannt sind. Weiters wurde beim Vorgehen der empirischen Untersuchung der Fokus auf bestimmte Vorgänge gelegt und die komplexen sozialen Gegebenheiten des L2-Lernens konnten nicht einfach in einer Befragung abgebildet werden. An dieser Stelle würden sich viele Möglichkeiten für weitere Forschungen ergeben. So könnten weitere Motivierungsstrategien näher getestet werden, da in der vorliegenden Studie nur eine Auswahl an Methoden überprüft wurde. Auch durch die Art der Befragung mit geschlossenen Antwortkategorien wurde das Ergebnis beeinträchtigt. Bei offenen Fragen wären möglicherweise andere Zusammenhänge sichtbar geworden. Auch die Bedingungen der DaZ-Kurse könnten in einer weiteren empirischen Untersuchung näher beleuchtet werden. Das Lehrenden-Handeln im Kontext der Erwachsenenbildung bietet noch viele weitere Anknüpfungspunkte, das wie des Unterrichtens wirft noch immer viele Fragen auf. Zum Beispiel, warum Lehrende im Bereich der Gruppendynamik und beim Feedback eher weniger Methoden einsetzen. Also ob sie darüber noch nicht so viel wissen, oder ob sie dies bewusst mit bestimmten Annahmen über die Folgen dessen tun.

Dabei wären auch die dahinterliegenden Konzeptionen über Motivation interessant. Also auch die Frage, wie die Lehrenden über Motivation im Allgemeinen denken (z.B., ob die Lehrenden dabei wichtig sind) könnte Ausgangspunkt für die weitere Forschung sein. Aber auch die Motivation der Lehrenden selbst wäre von Interesse und auch woher sie diese Motivation nehmen. Also die Frage, ob es bestimmte Parameter in der Umgebung der Lehrenden gibt, die sich beispielweise von institutioneller Seite auf die Lehrenden-Motivation auswirken.

Als auch theoretisch besonders interessant zeigte sich die Perspektive der Lernendenautonomie. Für die weitere Forschung wäre es beispielsweise interessant, wie bekannt und beliebt diese Methoden bei den Lehrenden im Bereich DaZ bereits sind und inwiefern sie das Konzept in ihrem Unterricht berücksichtigen. Dieser Bereich könnte weitere Erkenntnisse im Bezug zur Frage bringen, was Lehrende tun, um die Lernendenorientierung voranzutreiben und welche Erfahrungen sie mit den Bereichen der Lernendenautonomie bereits gemacht haben, was auch die vorliegende Forschungslücke betrifft. (Vgl. Riemer 2015)

Besonders aufschlussreich wären schließlich Studien, die sich auf das Feedback in der DaZ-Erwassenenbildung beziehen. Schließlich gab dieser Bereich die meisten neuen Fragen auf. Beispielsweise wäre es aus der Lehrendenperspektive zu ergründen, was Lehrende überhaupt unter Feedback verstehen und welche Arten von Feedback sie als

besonders sinnvoll erachten bzw. welche ihrer Meinung nach zu vernachlässigen wären. Auch die Erfahrungen der Lehrenden mit Feedback in ihrer eigenen Biografie und die Auswirkungen dessen auf ihr eigenes Feedback-Verhalten wären es wert, näher untersucht zu werden.

Die in der Studie erhobenen Daten regen auch Überlegungen zur Lehrendenausbildung an, die es noch zu erforschen gäbe. Beispielsweise zeigte sich, dass die Lehrenden mit Master- oder Diplomabschluss unterschiedliche Feedbackformen oder andere wesentliche Elemente der Gruppendynamik nicht überwiegend einsetzten. Das deutet darauf hin, dass in der Ausbildung der Lehrenden in Hinblick zur Motivierung noch nicht ausreichend jene Kompetenzen vermittelt werden, die für einen motivierenden Unterricht in der L2-Erwachsenenbildung nützlich wären.

Schließlich ist nach wie vor wenig über die Rahmenbedingungen der DaZ-Kurse und deren Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen von Seiten der Lehrenden bekannt, was sich als besonders interessantes Feld mit unterschiedlichsten Facetten zeigt. Durch die vorliegenden Daten konnten zwar einige Annahmen widerlegt werden, aber andere taten sich auf. Beispielsweise stellt sich die Frage, wie die Prüfungsausrichtung auf die Kurse einwirkt und wie die Lehrenden mit der Heterogenität der Lernendengruppen im Detail umgehen. Für diese Fragestellungen wären auch Unterrichtsbeobachtungen, experimentelle Forschungsmethoden oder Einzelfallstudien geeignete Untersuchungsinstrumente, da mit einer Befragung jeweils nur subjektive Eindrücke als Daten erhoben werden können.

## **5.6 Schlussbetrachtung**

Zu zeigen, okay, ich bin soweit es mir möglich ist, in dem Rahmen, wo es mir möglich ist, für euch da und versuche, euch zu helfen, und nicht nur indem ich euch Grammatik-Tabellen auswendig lernen lasse, sondern, dass ihr irgendwie die Perspektive habt, entwickeln könnt, Teil von der Gesellschaft zu werden, wozu auch die Sprache ein wichtiger Teil ist. #00:38:11-0# (IV 2)

Ziel dieser Arbeit war es, neben den Gründen für die Nicht-Anwendung von bestimmten Motivierungsstrategien aus Lehrendenperspektive auch, sich dem Thema der Motivierung in der Erwachsenenbildung grundsätzlich anzunähern, um Aufmerksamkeit für dieses für den L2-Erwerb des Deutschen relevante Thema zu generieren. Schließlich dient die Motivation als der Motor des L2-Lernens, und das betrifft nicht nur die Kinder und Jugendlichen. Auch für Erwachsene ist Motivation essenziell, um ihre sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln und sie benötigen dafür eine besonders gute Lernumgebung und Lehrende, die ihnen die Voraussetzungen für eine gute Lernmotivation erst bieten

können. Denn die L2-Motivation mit ihren zahlreichen Facetten und Komponenten kann nicht vorausgesetzt werden, da sie als ein Zusammenspiel zwischen Individuum und Situation, mit Berücksichtigung der entsprechenden Umgebung, betrachtet wird. Durch die Darstellung unterschiedlicher Motivierungsstrategien und die Interpretation der Ergebnisse zu den gelieferten Daten wurde erneut sichtbar, dass viele einzelne Situationen und Systematiken im Bereich DaZ aufeinanderprallen. Die Frage nach der Motivierung Lernender kurz und prägnant zu beantworten, ist durch diese Vielfalt fast unmöglich, aber im Wesentlichen sollte sichtbar werden, wie Lehrende die Motivierung der Lernendengruppen beeinflussen und sie so erfolgreicher an ihre Lernziele bringen können. (Vgl. Kapitel 2)

Nach wie vor bleibt offen, unter welchen Umständen Lehrende häufiger Strategien zur Motivierung anwenden, und wann nicht. Als mögliche Gründe konnten die vorliegenden Hypothesen zur Ausbildung der Lehrenden, zu ihrer Berufserfahrung, zur Einschätzung der Lernenden-Motivation und zur Heterogenität ihrer Gruppe ausgeschlossen werden. Auch die Prüfungsausrichtung der DaZ-Kurse zeigte diesbezüglich keine Beziehung zum Strategieeinsatz an. Darüber hinaus konnte der Einsatz von Motivierungsstrategien mit keinen weiteren Ursachen in Verbindung gebracht werden.

Ausgehend von der Theorie zur Motivierung wurde in der vorliegenden Studie versucht, die Wechselwirkungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden in der DaZ-Erwachsenenbildung in Bezug zur Motivation abzubilden und aufzuzeigen, welche Strategien Lehrende bereits häufig einsetzen. Die gewonnenen Daten legen nun nahe, dass die meisten der Befragten diesbezüglich bereits tun, was sie können. Dabei handelte es sich bei den teilnehmenden Lehrenden um besonders motivierte. So gesehen ist das Ergebnis noch ausbaufähig und viele DaZ-Lehrende könnten ihr Wissen um die Motivationsprozesse (besonders in den Bereichen Gruppendynamik und Feedback) noch erweitern. Dabei sind auch die Institutionen gefragt, ihre Lehrenden besser aus- und fortzubilden. Wenn als häufigster Grund, eine Strategie nicht einzusetzen „Strategie hier nicht sinnvoll“ genannt wird, deutet dies einen Mangel am grundlegenden Verständnis über diese spezifischen Prozesse an, auf die vermutlich auch in der Ausbildung der Lehrenden noch nicht ausreichend Wert gelegt wird. Auch der „Zeitmangel“ (in der Kurszeit und in der Vorbereitungszeit) als häufig genannte Begründung für die Nicht-Anwendung der Strategien zeigt einen wesentlichen Verbesserungsbedarf im Bereich der L2-Motivierung auf.

## Literaturverzeichnis

Albert, Ruth; Marx, Nicole (Hg.) (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 3. Aufl. Tübingen: Attempto.

Arnold, Jane (2009): Affect in L2 Learning and Teaching. Key concepts in applied linguistics. In: *Estudios de linguística inglesa aplicada*, S. 145–151.

Boo, Zann; Dörnyei, Zoltan; Ryan, Stephen (2015): L2 motivation research 2005 - 2014. Understanding a publication surge and a changing landscape. In: *System. An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* (55), S. 145–157.

Breckle, Margit (2013): Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen: Ausgewählte Ergebnisse einer Studie und Implikationen für den DaF-Unterricht. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): IDT 2013 Band 2.1 - Kognition, Sprache, Musik. Sektionen A1, A3, S. 221–234.

Crandall, JoAnn (2002): Cooperative language learning and affective factors. In: Jane Arnold (Hg.): Affect in language learning. 2. printing. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 226–245.

Dörnyei, Zoltan; Malderez, Angi (2002): The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: Jane Arnold (Hg.): Affect in language learning. 2. printing. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 155–169.

Dörnyei, Zoltán (2013): Motivational strategies in the language classroom. 11. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).

Dörnyei, Zoltán; Csizer, Kata (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. In: *Language Teaching Research* (2,3), S. 203–229.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): Teaching and researching motivation. 2. ed. London: Routledge (Applied linguistics in action).

Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Thomas Goetz (Hg.): Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 79–142.

Fischer, Annina (2013): Motivationen im frühen Zweitspracherwerb. Dissertation (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Band 92).

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. 3., erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. 5. Aufl. Berlin: Springer, S. 1–11.

Karagiannakis, Evangelia; Taxis, Silja-Susann (2017): Motivation im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2), S. 3–9.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Nodari, Claudio; Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a foreign and second language*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK], 35.1), S. 1157–1162.
- Philippov, Sergey (2013): Dynamik der affektiven Motivation im DaF- Unterricht. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): *IDT 2013 Band 2.1 - Kognition, Sprache, Musik*. Sektionen A1, A3, S. 261–271.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1996. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 8).
- Riemer, Claudia (2003): "Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans.". *Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (8), S. 72–96, zuletzt geprüft am 25.10.2018.
- Riemer, Claudia (2010): *Motivierung*. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a foreign and second language*. Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK], 35.1), S. 1152–1157.
- Riemer, Claudia (2013): *Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung*. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): *IDT 2013 Band 2.1 - Kognition, Sprache, Musik*. Sektionen A1, A3, S. 161–172.
- Riemer, Claudia (2015): *Da war doch mal was - Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden und Lehrenden?* In: Sabine Hoffmann und Antje Stork (Hg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Attempto, S. 169–178.
- Riemer, Claudia (2016): *L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und Länderübergreifende Ansichten*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45 (2), S. 30–45.
- Riemer, Claudia; Schlak, Thorsten (2004): *Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 2–4.
- Rössel, Jörg (1999): *Konflikttheorie und Interaktionsrituale. Randall Collins' Mikrofundierung der Konflikttheorie*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (1), S. 23–43.
- Ruck, Julia (2013): *Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden mit deutschsprachigen Vorfahren*. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): *IDT 2013 Band 2.1 - Kognition, Sprache, Musik*. Sektionen A1, A3, S. 205–219.

Schaaf, Julia (2013): Motivationsanalysen japanischer Deutschlerner - eine Longitudinalstudie. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): IDT 2013 Band 2.1 - Kognition, Sprache, Musik. Sektionen A1, A3, S. 235–248.

Schmenk, Barbara (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen. In: Torben Schmidt, Marja Zibelius und Kathrin Biebighäuser (Hg.): Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr. Tübingen: Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachenforschung), S. 57–89.

Solmecke, Gert (Hg.) (1983): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Tischler, Christina (2013): Soziale Beziehungen und Unterrichtsklima im DaZ-Unterricht im Deutsch als Fremdsprache-/ Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Eine Interview-Studie. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.

Ushioda, Ema (2008): Motivation and good language learners. In: Carol Griffiths (Hg.): Lessons from good Language Learners. Cambridge: University Press, S. 19–34.

Ushioda, Ema (2011): Why autonomy? Insights from motivation theory and research. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* (5:2), S. 221–232.

Wlodkowski, Raymond J. (2008): Enhancing adult motivation to learn. A comprehensive guide for teaching all adults. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint (The Jossey-Bass higher and adult education series).

Programm-Unterstützung zu „Excel“: <https://support.office.com/de-de/article/korrel-funktion-995dcef7-0c0a-4bed-a3fb-239d7b68ca92?NS=EXCEL&Version=90&SysLcid=1031&UiLcid=1031&AppVer=ZXL900&HelpId=xlmain11.chm60355&ui=de-DE&rs=de-DE&ad=DE> (Zuletzt aufgerufen am 17.4.2019)

## Verzeichnis der Abbildungen, Diagramme und Tabellen

Abbildung 1: Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Dresel und Lämmle 2011, S. 83)	11
Abbildung 2: Gang der Untersuchung	35
Abbildung 3: Formel für die Korrelationsberechnung (support.office.com)	61
Diagramm 1: Bildungsabschlüsse DaZ-Trainer_innen	49
Diagramm 2: Ergebnisse für Berufserfahrung	49
Diagramm 3: Gründe für die Nicht-Anwendung	79
Tabelle 1: Eigenmotivation der Trainer_innen	48
Tabelle 2: Vorbereitung	49
Tabelle 3: Gruppengröße	50
Tabelle 4: Kurseinheiten und Prüfungsausrichtung	50
Tabelle 5: Alter der Kursteilnehmer_innen	50
Tabelle 6: Heterogenität Sprachniveau	51
Tabelle 7: Motiviertheit Gruppe	51
Tabelle 8: Heterogenität Motivation	51
Tabelle 9: Infos über Kursprogramm	52
Tabelle 10: Nicht-Anwendung "Infos über Kursprogramm"	52
Tabelle 11: Häufigkeit des Erklärens	52
Tabelle 12: Ausreichendes Erklären	52
Tabelle 13: Fragen stellen erwünscht	52
Tabelle 14: Schrittweise Anleitung	53
Tabelle 15: Nicht-Anwendung "Schrittweise Anleitung"	53
Tabelle 16: Lernzielbestimmung	53
Tabelle 17: Leistung vergleichen	53
Tabelle 18: Subjektive Bedeutsamkeit	54
Tabelle 19: Mitbestimmung Lerninhalte	54
Tabelle 20: Nicht-Anwendung „Mitbestimmung Lerninhalte“	54
Tabelle 21: Inhalte durch Curriculum vorgegeben	54
Tabelle 22: Vermittlung von Lernstrategien	55
Tabelle 23: Authentisches Material	55
Tabelle 24: Nicht-Anwendung "Authentisches Material"	55
Tabelle 25: Unterschiedliche Medien	55
Tabelle 26: Nicht-Anwendung „Unterschiedliche Medien“	55
Tabelle 27: Abwechslung im Kurs	56
Tabelle 28: Unterschiedliche Sozialformen	56
Tabelle 29: Inhalte und Teilnehmer_innen	56
Tabelle 30: Individuelles Feedback	56
Tabelle 31: Nicht-Anwendung "Individuelles Feedback"	57
Tabelle 32: Feedback-Formen	57
Tabelle 33: Nicht-Anwendung "Feedback-Formen"	57
Tabelle 34: Feedback bei Tests	57
Tabelle 35: Kennenlernen im Kurs	58
Tabelle 36: Gruppenregeln	58
Tabelle 37: Nicht-Anwendung "Gruppenregeln"	58
Tabelle 38: Freies Bewegen	58
Tabelle 39: Nicht-Anwendung "Freies Bewegen"	59

Tabelle 40: Bewegen frei .....	59
Tabelle 41: Nicht-Anwendung „Bewegen frei“ .....	59
Tabelle 42: Humor .....	59
Tabelle 43: Synchronität .....	59
Tabelle 44: Fragen außerhalb .....	60
Tabelle 45: Nicht-Anwendung "Fragen außerhalb" .....	60
Tabelle 46: Korrelationskoeffizienten zur Motivation der Lernenden .....	62
Tabelle 47: Korrelationskoeffizienten Motivation der Lernenden 2.....	62
Tabelle 48: Gründe für die Nicht-Anwendung .....	63
Tabelle 49: Statistik Heterogenität Sprachniveaus und Einsatz der Motivierungsstrategien .....	102
Tabelle 50: Statistik Berufserfahrung und Einsatz der Motivierungsstrategien .....	102
Tabelle 51: Statistik Bildungsabschluss und Einsatz der Motivierungsstrategien.....	102
Tabelle 52: Strategieeinsatz ohne Prüfung.....	103
Tabelle 53: Statistik Lehrenden-Motivation und Einsatz der Motivierungsstrategien .	103

# Anhang

## a) Online-Fragebogen

### A) Fragen zum Lehrendenverhalten

- **Klarheit der Instruktion/ Didaktische Klarheit**

1. Ich informiere die Teilnehmer\_innen täglich über das kommende geplante Programm der Einheit(en). Sie sollen wissen, was auf sie zukommt. (Ausnahme: Überraschungseffekt bei manchen Methoden)

2. *Ich erkläre die Aufgabenstellung maximal zwei Mal. Bei Nachfragen gibt es keine weitere Erklärung.*

3. Ich wiederhole die Aufgabenstellung so lange, bis alle verstanden haben, was zu tun ist. Wenn nötig, verwende ich Beispiele zur Verdeutlichung.

4. Ich erkläre alles Schritt für Schritt, deshalb kann ich nicht so viel Neues auf einmal bringen.

5. Bei neuen Lerninhalten ermutige ich die Teilnehmer\_innen dazu, bei Unklarheiten Fragen zu stellen.

- **Lernzielstruktur und Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit**

6. *Die Leistung der einzelnen Teilnehmer\_innen untereinander zu vergleichen, dient als zusätzlicher Ansporn für die Schwächeren.*

7. Ich vermittele den Teilnehmer\_innen, dass sie sich auf ihre eigene Leistung konzentrieren sollen, und nicht so sehr auf jene der anderen.

8. Ich mache den Teilnehmer\_innen jeweils klar, wofür sie die Kursinhalte im Alltag brauchen bzw. wo sie sie anwenden können. (Beispiele: Diese Strategie ist wichtig, um einen zusammenhängenden Text wie einen Leserbrief zu verfassen. Dieses Thema kann zur mündlichen Prüfung kommen.)

- **Lernenden-Autonomie**

9. Die Teilnehmer\_innen können Wünsche für bestimmte Kursinhalte äußern.

Beispiele:

- In einer Gruppe besteht starkes persönliches Interesse für Fußball, daher versuche ich vermehrt, Texte/ Inhalte über dieses Thema in den Unterricht einzubauen.

- TN\_innen können wählen: Welche Bereiche der österreichischen Kultur (Literatur ODER Musik ODER Kunst ODER Traditionen) interessieren Sie mehr?

10. Die Kursinhalte ergeben sich ausschließlich anhand der Curricularen Vorgaben. (Lernziele und Lerninhalte sind durch die Institution vorgegeben.)

11. Ich vermittele den Teilnehmer\_innen im Kurs Lernstrategien. (z.B. Wie lernt man am besten Wortschatz, wie kann man mögliche Prüfungsformate bewältigen, etc.)

12. Neben dem Kursbuch (falls zutreffend) bearbeite ich mindestens 2 Mal pro Woche (bei 5-tägigen Kursen) auch authentisches Material im Kurs. (Zu authentischen Materialien zählen Lesetexte, Hörtexte, Filme, etc. die nicht für den DaZ- Unterricht konzipiert wurden.)

13. Ich verwende unterschiedliche Medienformate (Filme, Musik, Zeitschriften, Apps, ...) im Kurs (zusätzlich zum Kursbuch) mindestens 2 Mal pro Woche.

14. Ich gestalte das Kursgeschehen abwechslungsreich (z.B. durch unterschiedliche Aufgabenformate).

15. Ich führe mit meinen Teilnehmer\_innen täglich auch Partner- und Gruppenarbeiten (zusätzlich zu Einzel- und Plenumsarbeit) durch.
16. Kein Kurs ist gleich, weil die Inhalte und der Ablauf auch von den unterschiedlichen Teilnehmer\_innen abhängig sind.

- **Feedback**

17. Ich gebe den Teilnehmer\_innen einmal pro Woche (bei 5-tägigen Kursen) Feedback (individuell) über ihre Leistung, damit sie wissen, welche Bereiche sie noch verstärkt üben müssen.
18. In meinen Kursen wende ich verschiedene Formen des Feedbacks an die Teilnehmer\_innen an. (z.B. Mündlich UND Schriftlich).
19. Feedback an die Teilnehmer\_innen ist nur Teil der Überprüfung (z.B. bei Tests und Hausübungen), ansonsten gebe ich Feedback nur auf Anfrage.

- **Gruppendynamik**

20. Die Teilnehmer\_innen bekommen zu Beginn des Kurses ausreichend Gelegenheit, sich gegenseitig kennen zu lernen.
21. Ich erarbeite mit den Teilnehmer\_innen gemeinsam Verhaltensregeln für das Kursgeschehen.
22. Bei bestimmten Aktivitäten im Kurs können sich die Teilnehmer\_innen frei im Kursraum bewegen.
23. Die Teilnehmer\_innen können sich grundsätzlich frei im Kursraum bewegen.
24. Bei der Moderation des Unterrichts setze ich täglich auch Humor ein oder greife lustige Themen auf, um die Atmosphäre aufzulockern.
25. Ich achte in der Gruppe auf einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit. (Alle Teilnehmer\_innen sollen die geforderte Aktivität mitmachen.)
26. Die Teilnehmer\_innen können mich per E-Mail kontaktieren und ich biete Ihnen auch aktiv an, sich auch außerhalb der Kurszeiten mit Fragen an mich zu wenden.

## B) Über die Teilnehmer\_innen (Lernende)

27. Wie groß ist Ihre Kursgruppe?

- < bis zu 10 Personen
- < 11- 15 Personen
- < 16-20 Personen
- < 21- 25 Personen
- < 26 Personen und mehr

28. Wie viele Unterrichtseinheiten finden pro Woche statt?

(Eine Unterrichtseinheit bezieht sich auf die „Kurstunde“. Beispiel: 3 x 45 Minuten, fünf Mal pro Woche: ergibt Antwort 4: bis zu 15 Einheiten)

- < bis zu 3 Einheiten
- < bis zu 6 Einheiten
- < bis zu 10 Einheiten
- < bis zu 15 Einheiten
- < 16 Einheiten und mehr

29. Ist eine Abschlussprüfung am Ende der Kurse vorgesehen, bei der die Teilnehmer\_innen ein Zertifikat erwerben? (z.B.: ÖSD, ÖIF, EPD, etc.) Die Abschlussprüfung kann innerhalb der Institution oder auch extern erfolgen. Entscheidend ist, ob sie als Teil des Kurses gilt.

- < ja
- < nein, die Prüfungen sind nicht an den Kurs gekoppelt

30. Wie hoch ist der Altersdurchschnitt ihrer Teilnehmer\_innen ungefähr? Bitte geben Sie eine Zahl ein! Beispiel: 27

< Zahl eingeben

31. Wie hoch ist der Altersunterschied in ihrer Kursgruppe, zwischen der/dem jüngsten und der/dem ältesten Teilnehmer\_in? (Beispiel: Die jüngste Teilnehmerin ist 18 und der älteste Teilnehmer 47. Die Differenz beträgt 29. D.h. Ihre Antwort lautet: bis zu 30 Jahre)

< bis zu 10 Jahre

< bis zu 20 Jahre

< bis zu 30 Jahre

< mehr als 30 Jahre

32. In meiner Kursgruppe gibt es recht unterschiedliche Sprachniveaus.

33. Ich halte meine Teilnehmer\_innen für ausreichend motiviert.

34. In meiner Kursgruppe gibt es recht unterschiedliche Ausprägungen der Motivation. (D.h. Ich halte manche Teilnehmer\_innen für sehr stark motiviert, und manche im Vergleich dazu für deutlich weniger motiviert.)

### C) Demographische Daten über DaZ-Lehrende

35. Ich bin selbst täglich motiviert. Mit der Arbeit/dem Unterricht zu beginnen, fällt mir leicht.

36. Ich bin jeden Tag gut für den Kurs vorbereitet.

37. Wie lange sind Sie schon im Bereich Deutsch als Zweitsprache berufstätig?

(Falls Sie schon vorher im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig waren, können Sie diese Berufserfahrung dazu rechnen!)

< bis zu ein Jahr

< bis zu drei Jahre

< bis zu fünf Jahre

< mehr als fünf Jahre

38. Was ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?

< Masterstudium

< Diplomstudium (z.B. Lehramt)

< (Nicht-Akademische) Trainerausbildung

< Bachelorstudium

< Dipl.-Päd. (z.B. PH)

< Andere Ausbildung

### Begrüßung:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,  
recht herzlichen Dank, dass Sie sich zum Ausfüllen des Fragebogens über die Motivierungsstrategien aus Sicht der Trainer\_innen für Deutsch als Zweitsprache Zeit nehmen. Mit Ihrer Mithilfe wird der Alltag der DaZ-Trainer\_innen im Rahmen einer MASTER-Arbeit an der Universität Wien wissenschaftlich untersucht.

Die Beantwortung des Fragebogens nimmt in etwa 10-15 Minuten in Anspruch.

Und los geht's!

### Instruktion:

Im folgenden Abschnitt werden Sie mit Aussagen über Ihr Verhalten als Trainer\_in konfrontiert. Daher ist es nun notwendig, sich gedanklich auf Ihre tägliche Arbeit zu konzentrieren. Dies betrifft die Planung der Kurseinheiten, die Anleitung der Teilnehmer\_innen und auch die Nachbereitung der Kurse. Beachten Sie bitte, falls Sie mehrere Kursgruppen betreuen, dass sich

Ihre Angaben jeweils auf eine einzige Gruppe beziehen sollten. Denken Sie an EINE Ihrer Kursgruppen.

Bitte lesen Sie jede Frage genau und vollständig durch, bevor Sie sich für eine Auswahlmöglichkeit entscheiden.

### Fortschritt der Befragung:

Bis hier haben Sie schon viele Daten geliefert, vielen Dank. Sie haben bereits die erste wichtige Zwischenstufe erreicht.

Sehr gut! Sie haben nun mehr als die Hälfte des Fragebogens bewältigt! :-)

Der Hauptteil der Befragung ist nun abgeschlossen. Es folgen Fragen zu Ihrer Kursgruppe!  
Abschließend bitte ich Sie noch um wenige kurze Daten zu Ihrer Person (anonym).

### Voraussetzungen:

1. Ich bin als Trainer\_in im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Wien tätig.  
(Sie sind im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig? Bitte wählen Sie "trifft nicht zu". Die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Umfrage sind somit nicht erfüllt.)

<trifft zu

< trifft nicht zu

2. In meinem Kurs betreue ich ausschließlich Erwachsene bzw. Personen, die nicht mehr schulpflichtig sind. (Sie unterrichten Jugendliche oder Kinder? Wählen Sie bitte "trifft nicht zu". Die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Umfrage sind somit nicht erfüllt.)

< trifft zu

< trifft nicht zu

### Ende bei Nicht-Erfüllen der Voraussetzungen:

Sehr geehrte\_r Teilnehmer\_in,

leider sind die Voraussetzungen, um an der Umfrage teilzunehmen, nicht erfüllt. Vielen Dank trotzdem für Ihr Interesse. Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:

ChristineSchwab@gmx.at

Vielen Dank :)

### Ende:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

## b) Liste der Variablen

VAR	LABEL	QUESTION
CASE	Interview-Nummer (fortlaufend)	
VA01	DaZ-Bereich	Ich bin als Trainer_in im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Wien tätig.
VA02	Erwachsene	In meinem Kurs betreue ich ausschließlich Erwachsene bzw. Personen, die nicht mehr schulpflichtig sind.
KI01	Infos über Kursprogramm	Ich informiere die Teilnehmer_innen täglich über das kommende geplante Programm der Einheit(en). Sie sollen wissen, was auf sie zukommt.
KI02	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Informationen über das Kursprogramm) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
KI03	<i>Häufigkeit des Erklärens</i>	<i>Ich erkläre die Aufgabenstellung maximal zwei Mal.</i>
KI04	ausreichend wiederholen	Ich wiederhole die Aufgabenstellung so lange, bis alle verstanden haben, was zu tun ist. Wenn nötig, verwende ich Beispiele zur Verdeutlichung.
KI05	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Fragestellung ausreichend wiederholen) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
KI06	Schrittweise Anleitung	Ich erkläre alles Schritt für Schritt, deshalb kann ich nicht so viel Neues auf einmal bringen.
KI07	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Schritt für Schritt erklären) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
KI08	Fragen stellen erwünscht	Bei neuen Lerninhalten ermutige ich die Teilnehmer_innen dazu, bei Unklarheiten Fragen zu stellen.
LZ01	<i>Leistung vergleichen</i>	<i>Die Leistung der einzelnen Teilnehmer_innen untereinander zu vergleichen, dient als zusätzlicher Ansporn für die Schwächeren.</i>
LZ02	Eigene Leistung	Ich vermittele den Teilnehmer_innen, dass sie sich auf ihre eigene Leistung konzentrieren sollen, und nicht so sehr auf jene der anderen.
LZ03	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Konzentration auf die eigene Leistung) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LZ04	Subjektive Bedeutsamkeit	Ich mache den Teilnehmer_innen jeweils klar, wofür sie die Kursinhalte Alltag brauchen bzw. wo sie sie anwenden können.
LZ05	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Bedeutung der Lerninhalte für den Einzelnen erklären) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA01	TN bestimmen Inhalte mit	Die Teilnehmer_innen können Wünsche für bestimmte Kursinhalte äußern.
LA02	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Teilnehmer_innen bestimmen Inhalte mit) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA03	Inhalte nur durch Curriculum	Die Kursinhalte ergeben sich ausschließlich anhand der Curricularen Vorgaben.
LA04	Lernstrategien vermitteln	Ich vermittele den Teilnehmer_innen im Kurs Lernstrategien.

LA05	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Vermittlung von Lernstrategien) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA06	Authentisches Material	Neben dem Kursbuch (falls zutreffend) bearbeite ich mindestens 2 Mal pro Woche (bei 5-tägigen Kursen) auch authentisches Material im Kurs.
LA07	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Authentisches Material) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA08	Unterschiedliche Medien	Ich verwende unterschiedliche Medienformate (Filme, Musik, Zeitschriften, Apps, ...) im Kurs (zusätzlich zum Kursbuch, wenn vorhanden) mindestens 2 Mal pro Woche.
LA09	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Unterschiedliche Medien) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA10	Abwechslung im Kurs	Ich gestalte das Kursgeschehen abwechslungsreich (z.B. durch unterschiedliche Aufgabenformate).
LA11	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Abwechslung im Kurs) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA12	Sozialformen	Ich führe mit meinen Teilnehmer_innen täglich auch Partner- und Gruppenarbeiten (zusätzlich zu Einzel- und Plenumsarbeit) durch.
LA13	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Verschiedene Sozialformen) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
LA14	Inhalte und TN	Kein Kurs ist gleich, weil die Inhalte und der Ablauf auch von den unterschiedlichen Teilnehmer_innen abhängig sind.
LA15	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Jeder Kurs anders) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
FB01	Individuelles Feedback	Ich gebe den Teilnehmer_innen einmal pro Woche (bei 5-tägigen Kursen) Feedback (individuell) über ihre Leistung, damit sie wissen, welche Bereiche sie noch verstärkt üben müssen.
FB02	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Regelmäßig individuelles Feedback) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
FB03	Formen des Feedbacks	In meinen Kursen wende ich verschiedene Formen des Feedbacks an die Teilnehmer_innen an.
FB04	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Unterschiedliche Formen des Feedbacks) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
FB05	Feedback bei Tests	Feedback an die Teilnehmer_innen ist nur Teil der Überprüfung (z.B. bei Tests und Hausübungen), ansonsten gebe ich Feedback nur auf Anfrage.
GD01	Kennenlernen	Die Teilnehmer_innen bekommen zu Beginn des Kurses ausreichend Gelegenheit, sich gegenseitig kennen zu lernen.
GD02	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Möglichkeit zum Kennenlernen) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
GD03	Gruppenregeln	Ich erarbeite mit den Teilnehmer_innen gemeinsam Verhaltensregeln für das Kursgeschehen.
GD04	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Festlegen von Gruppenregeln) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
GD05	Bewegen bei Aktivitäten	Bei bestimmten Aktivitäten im Kurs können sich die Teilnehmer_innen frei im Kursraum bewegen.
GD06	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Bewegen bei Aktivitäten) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
GD07	Bewegen frei	Die Teilnehmer_innen können sich grundsätzlich frei im Kursraum bewegen.
GD08	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (freies Bewegen) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?

GD09	Humor	Bei der Moderation des Unterrichts setzte ich täglich auch Humor ein oder greife lustige Themen auf, um die Atmosphäre aufzulockern.
GD10	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Einsatz von Humor) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
GD11	Synchronität	Ich achte in der Gruppe auf einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit.
GD13	Fragen außerhalb möglich	Die Teilnehmer_innen können mich per E-Mail kontaktieren und ich biete Ihnen auch aktiv an, sich auch außerhalb der Kurszeiten mit Fragen an mich zu wenden.
GD14	Gründe für die Nicht-Anwendung	Warum haben Sie diese Strategie (Erreichbarkeit außerhalb des Kurses) nur in 50 % der Fälle oder seltener eingesetzt?
TN01	Gruppengröße	Wie groß ist Ihre Kursgruppe?
TN02	Kurseinheiten pro Woche	Wie viele Unterrichtseinheiten finden pro Woche statt?
TN03	Prüfung	Ist eine Abschlussprüfung am Ende der Kurse vorgesehen, bei der die Teilnehmer_innen ein Zertifikat erwerben? (z.B.: ÖSD, ÖIF, EPD, etc.)
TN04	Durchschnittsalter	Wie hoch ist der Altersdurchschnitt Ihrer Teilnehmer_innen ungefähr (in Jahren)?
TN05	Altersunterschied TN	Wie hoch ist der Altersunterschied in ihrer Kursgruppe, zwischen der/dem jüngsten und der/dem ältesten Teilnehmer_in?
TN06	Heterogenität Sprachniveaus	In meiner Kursgruppe gibt es recht unterschiedliche Sprachniveaus.
TN07	Motiviertheit Gruppe	Ich halte meine Teilnehmer_innen für ausreichend motiviert.
TN08	Heterogenität Motivation	In meiner Kursgruppe gibt es recht unterschiedliche Ausprägungen der Motivation.
TR01	Eigenmotivation	Ich bin selbst täglich motiviert. Mit der Arbeit/dem Unterricht zu beginnen, fällt mir leicht.
TR02	Vorbereitung	Ich bin jeden Tag gut für den Kurs vorbereitet.
TR03	Berufserfahrung	Wie lange sind Sie schon als Lehrende/r im Bereich Deutsch als Zweitsprache (oder Fremdsprache) beruflich tätig?
TR04	Bildungsabschluss	Was ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?
FINIS HED		Wurde die Befragung abgeschlossen (letzte Seite erreicht)?

### c) Tabellen

Var	r	Var	r
TN06 x KI01	0,12	TN06 x LA12	-0,31
TN06 x KI04	-0,15	TN06 x LA14	0,11
TN06 x KI06	0,09	TN06 x FB01	-0,33
TN06 x KI08	0,09	TN06 x FB03	-0,13
TN06 x LZ02	0,28	TN06 x GD01	0,03
TN06 x LZ04	0,16	TN06 x GD03	0,20
TN06 x LA01	0,05	TN06 x GD05	0,00
TN06 x LA04	0,13	TN06 x GD07	-0,05
TN06 x LA06	-0,28	TN06 x GD09	0,06
TN06 x LA08	-0,23	TN06 x GD11	0,18
TN06 x LA10	0,00	TN06 x GD13	-0,09

Tabelle 49: Statistik Heterogenität Sprachniveaus und Einsatz der Motivierungsstrategien

Var	r	Var	r
TR03 x KI01	0,11	TR03 x LA12	0,07
TR03 x KI04	0,09	TR03 x LA14	-0,04
TR03 x KI06	0,08	TR03 x FB01	-0,02
TR03 x KI08	-0,30	TR03 x FB03	0,12
TR03 x LZ02	-0,25	TR03 x GD01	0,08
TR03 x LZ04	-0,37	TR03 x GD03	-0,04
TR03 x LA01	-0,14	TR03 x GD05	0,02
TR03 x LA04	-0,22	TR03 x GD07	0,00
TR03 x LA06	-0,19	TR03 x GD09	-0,05
TR03 x LA08	0,02	TR03 x GD11	0,25
TR03 x LA10	-0,10	TR03 x GD13	0,06

Tabelle 50: Statistik Berufserfahrung und Einsatz der Motivierungsstrategien

Var	r	Var	r
TR04 x KI01	0,09	TR04 x LA12	0,18
TR04 x KI04	0,02	TR04 x LA14	-0,00
TR04 x KI06	-0,02	TR04 x FB01	-0,18
TR04 x KI08	0,08	TR04 x FB03	-0,39
TR04 x LZ02	-0,14	TR04 x GD01	-0,29
TR04 x LZ04	0,22	TR04 x GD03	0,09
TR04 x LA01	-0,13	TR04 x GD05	-0,07
TR04 x LA04	0,04	TR04 x GD07	0,18
TR04 x LA06	0,04	TR04 x GD09	0,08
TR04 x LA08	0,04	TR04 x GD11	-0,01
TR04 x LA10	0,18	TR04 x GD13	-0,23

Tabelle 51: Statistik Bildungsabschluss und Einsatz der Motivierungsstrategien

<b>Variable</b>	<b>Einsatz 50 % oder seltener</b>	<b>Variable</b>	<b>Einsatz 50 % oder seltener</b>
KI01	7	LA12	1
KI04	0	LA14	3
KI06	6	FB01	11
KI08	0	FB03	9
LZ02	4	GD01	0
LZ04	2	GD03	8
LA01	6	GD05	6
LA04	3	GD07	4
LA06	0	GD09	2
LA08	3	GD11	0
LA10	0	GD13	7

Tabelle 52: Strategieeinsatz ohne Prüfung

<b>Var</b>	<b>r</b>	<b>Var</b>	<b>r</b>
TR01 x KI01	-0,14	TR01 x LA12	0,13
TR01 x KI04	0,51	TR01 x LA14	-0,02
TR01 x KI06	-0,05	TR01 x FB01	0,20
TR01 x KI08	0,12	TR01 x FB03	0,23
TR01 x LZ02	-0,12	TR01 x GD01	0,13
TR01 x LZ04	0,15	TR01 x GD03	0,09
TR01 x LA01	0,07	TR01 x GD05	0,05
TR01 x LA04	0,14	TR01 x GD07	-0,17
TR01 x LA06	0,06	TR01 x GD09	0,02
TR01 x LA08	-0,02	TR01 x GD11	-0,06
TR01 x LA10	-0,06	TR01 x GD13	0,14

Tabelle 53: Statistik Lehrenden-Motivation und Einsatz der Motivierungsstrategien

## **d) Leitfragen für Interviews**

### **1. Für wie motiviert halten Sie Ihre aktuelle Lernendengruppe?**

- Wieso denken Sie, dass die Lernenden motiviert sind, oder nicht?  
Bringen die Lernenden ihre Hausübungen? Stellen sie im Unterricht aktiv Fragen?  
Sind sie vor Wiederholungen und Tests interessiert sich vorzubereiten?
- Was könnten Gründe dafür sein, dass die Lernenden (nicht) motiviert sind?
- Ist/ war Ihre Lernendengruppe in Bezug zur Motivation homogen oder heterogen?  
Was könnten die Gründe dafür sein?
- der motivierte Lernende: Wodurch zeichnen sich besonders motivierte Lernende aus?

### **2. Was tun Sie, um Ihre Lernenden weiter zu motivieren? Welche Strategien finden Sie besonders sinnvoll?**

- Worauf achten Sie bei der Anleitung der Lernenden im Unterricht (Instruktion) im Bezug zur Motivation? Was ist Ihnen beim Aufbau der Einheiten im Bezug zur Motivation wichtig? (Fragen stellen erlaubt?) (Instruktion & Unterrichtsstil)
- Ziele der Einheit bekannt, erklären Sie, warum Sie etwas machen, mit welchem Zweck und Ziel? Leistungsvergleich zwischen den Lernenden wird vermieden. (Lernzielstruktur)
- Worauf achten Sie bei der Auswahl der Materialien in Bezug zur Motivation? (individuell, zur Wahl stellen von einzelnen Themen, Einbezug der Interessen, je nach Lernendengruppe unterschiedlich ...)
- Arbeiten Sie auch mit unterschiedlichen Medien? (Film, Musik, Podcasts, Handyapps, Zeitungen, Bücher ... )  
(Lernendenautonomie)
- Wie gehen Sie mit der Gruppendynamik um? Haben die Lernenden die Möglichkeit zur freien Bewegung? Ist Humor auch im Unterricht erlaubt? Achten Sie auf die Synchronität der Gruppe? Haben die Lernenden die Möglichkeit sich gegenseitig gut kennen zu lernen? Worauf achten Sie bei der Auswahl der Sozialformen und Methoden in Bezug zur Motivation? (Partnerarbeiten rotieren lassen, auch mal neue Aufgabentypen ausprobieren, Möglichkeit zur Gruppenarbeit, Lernspiele) (Affektive Strategien + Gruppendynamik)
- Wie wenden Sie Feedback an? Welche Art des Feedbacks gibt es? (Feedback)

### **3. Was spricht dagegen, solche Strategien in den Unterricht einzubringen?**

- Wenn Sie Themen nicht zur Wahl gestellt haben, oder nicht individuelle Inhalte oder Aufgaben zur Verfügung gestellt haben, warum?
- Wenn Sie kein angemessenes Feedback gegeben haben, warum?
- Wenn Sie den Zweck einer Aufgabe oder der Einheit nicht erklärt haben, warum?
- Wenn Sie die Gruppendynamik nicht ausreichend berücksichtigt haben, warum?

**4. Hatten Sie es schon mit unmotivierten Lernenden zu tun und wie sind Sie damit umgegangen?**

- Wenn Lernende weniger motiviert waren, haben Sie dann versucht, dies zu ändern? wie?
- Können Sie einen Tipp geben, wie man unmotivierte Lernende zu mehr Leistungsbereitschaft führt?
- Woran lag es, dass sie manche Personen nicht motivieren konnten?
- Inwiefern sind Lernende selbst für Ihre Motivation verantwortlich?



## **Zusammenfassung**

Welche Strategien oder Methoden zur Motivierung Lernender sind unter Lehrenden für Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenenbildung besonders häufig an der Tagesordnung, und warum nicht? Um dieser für die L2-Motivationsforschung aus der Perspektive der Lehrenden relevanten Frage nachzugehen, wurde anhand des Forschungsstandes zum Thema der L2-Motivierung und durch die Befragung einzelner Lehrender ein Online-Fragebogen angefertigt und anschließend eine Umfrage unter DaZ-Trainer\_innen durchgeführt. Die Motivation der Befragten für ihren Beruf war bei der entstandenen Stichprobe sehr hoch und ihre Lernendengruppen eher heterogen. Dabei zeigte sich, dass vor allem Motivierungsstrategien aus den Bereichen des Feedbacks und der Gruppendynamik noch Aufholbedarf hatten. Als Grund für die Nicht-Anwendung nannten die teilnehmenden DaZ-Lehrenden neben Zeitmangel am häufigsten, dass sie die Strategien für nicht sinnvoll hielten, was einen Mangel an praktischem Wissen über diese Motivierungsstrategien vermuten lässt.

Die Motivierungsstrategien der Instrukionalen Klarheit, der Lernzielbestimmung und der Herstellung der Subjektiven Bedeutsamkeit sowie der Lernendenautonomie wurden hingegen von den meisten Befragten auf regelmäßiger Basis in den DaZ-Kursen eingesetzt.