

"Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung

Karin Kleppin

1. Einleitung

Die Idee, für Sprachlernberatungen in besonderem Maße verschiedene Ebenen und Komponenten des Konstruktes Motivation in den Blick zu nehmen und darauf im Beratungsgespräch einzugehen, lässt sich zum Einen theoretisch begründen: Konzepte von Lernerautonomie (vgl. hierzu u.v.a. Benson 2001; Cotteral & Crabbe 1999; Holec 1985, 1988) fassen den Lerner als Person auf, die prinzipiell dazu fähig ist, ihr eigenes Lernen zu steuern und zu überwachen, wobei motivationelle Aspekte und Faktoren (s. unter 4.) eine herausragende Rolle spielen oder wie Emma Ushioda es ausdrückt: „*Autonomous learners are by definition motivated learners*“ (1996: 2). Ein Hauptanliegen des im Folgenden vertretenden Konzepts von Sprachlernberatung ist die fachlich begründete Unterstützung des Lerners auf seinem Weg zu mehr Lernerautonomie und damit zu einer höheren Motivation (vgl. auch Dickinson 1995).

Zum anderen entstand die Idee auf Grund von in Beraternotizen festgehaltenen (eigenen) Beobachtungen in Beratungen sowohl zum selbstgesteuertem als auch zum unterrichtlichen Fremdsprachenlernen. Lösungen für Lernprobleme ergaben sich in den Beratungsgesprächen häufig, wenn Lernern das Bedingungsgefüge zwischen internen und externen Faktoren der Motivation bewusst wurde und sie sich in ihren weiteren Lernentscheidungen darauf einstellen konnten. So scheitern Lerner häufig auf Grund unrealistischer Zielvorstellungen, wie „Ich wiederhole in der nächsten Zeit die ganze Grammatik noch mal, das ist wichtig für mich, um besser zu sprechen“. Sie attribuieren Misserfolg Faktoren, auf die sie keinen Einfluss zu haben glauben wie „Mein Lehrer hält mich sowieso für unbegabt, deshalb nimmt er mich nicht mal dran und so komme ich überhaupt nicht zum Sprechen in der Gruppe“. Sie verfügen über nicht genügend Selbstvertrauen wie „Ich will ja eigentlich etwas in der Fremdsprache sagen, aber dann habe ich immer Angst, die anderen lachen über meine Fehler“. Recht häufig wird auch einem Lehrer die Schuld für mangelnde eigene Motivation oder auch schlechte Ergebnisse zugewiesen wie „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Der schafft es, mir auch noch den letzten Rest an Motivation auszutreiben“.

2. Bemerkungen zum hier verwendeten Konzept von Lernberatung

In dem hier vertretenen (nicht-direktiven) Beratungskonzept (vgl. Rogers 1985) wird davon ausgegangen, dass Reflexionen über den Lernprozess dazu beitragen können, dass der Lerner Kontrolle über das eigene Lernen – das Lernmanagement, die kognitiven Prozesse und den Lerninhalt – ausüben und damit seinen Lernprozess für sich effektiver gestalten kann (vgl. z.B. Crabbe, Hoffmann & Cotteral 2001; Esch 1997; Gremmo 1995; Kleppin & Mehlhorn 2004, erscheint; Little 1997; Riley 1997; Sturtridge 1997; Vieira 1997; Voller 1997; Voller, Martyn & Pickard 1999). Sicherlich gibt es eine Reihe von Lernern, die von sich aus dazu fähig sind (vgl. z.B. die Profile autonomer Lerner in Benson 2001: 84ff.); doch häufig benötigen sie dabei Unterstützung. Dabei sollte die konkrete Person mit ihren individuellen Voraussetzungen, ihrer Bedarfslage, ihren Lernvorlieben, Wünschen und Zielen im Mittelpunkt stehen. In einer individuellen Lernberatung soll also ein Lerner bei der Entwicklung der Fähigkeit unterstützt werden,

- „über die eigenen Lernprozesse mit dem Ziel zu reflektieren, sie selbst steuern zu lernen,
- über die eigenen Lernziele selbst zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich (in Abhängigkeit von veränderten Voraussetzungen und Bedürfnissen) zu überprüfen,
- für sich sinnvolle Lernmöglichkeiten (Lernkontexte, Methoden, Strategien, Materialien usw.) zu finden und optimal auszunutzen und die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen.“

(Brammerts, Calvert & Kleppin 2001: 54)

Eine Sprachlernberatung ist also keinesfalls nur dann angebracht, wenn Lerner mit klar definierten Lernproblemen in die Beratung kommen. Zwar hat jeder Lerner prinzipiell Zugang zu allen seinen persönlichen Entscheidungsbedingungen (Ziele, Erfahrungen, Gewohnheiten, Möglichkeiten, Vorlieben usw.), die Zusammenhänge zwischen diesen Bedingungen sind ihm allerdings häufig nicht bewusst und es ist schwierig für ihn, seine Entscheidungen aufrecht zu erhalten und sie in Handlungen umzusetzen.

Ein Berater, der fachlich geschult (vgl. Kleppin 2003) und über neuere Forschungen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen informiert sein muss, kann dem Lerner helfen, indem er

- „ihm durch gezielte Fragen persönliche Bedingungen in den Blick bringt, die für seine Entscheidungen

relevant sein könnten;

-2-

- ihn durch Einbringen von Fachkenntnissen und Erfahrungen auf Zusammenhänge aufmerksam macht, die für sein Lernen wichtig sein könnten;
- im Gespräch – z.B. durch Nachfragen nach Grundlagen und Begründungen von Entscheidungen, Erinnern an vorher Gesagtes oder Beobachtetes, Drängen auf Evaluation bisheriger Entscheidungen und persönlicher Praxis, Anregen überschaubarer und realisierbarer Entscheidungen usw. – seine Fähigkeit fördert, auch in Zukunft auf der Grundlage solcher Daten und Theorien für sein eigenes Lernen Entscheidungen zu fällen;
- sich als Gesprächspartner zur Verfügung stellt, dem der Lerner eigene Entscheidungen vortragen kann und bei dem er sich festlegen kann, diese auch in die Tat umzusetzen."

(Brammerts, Calvert & Kleppin 2001: 55)

Sprachlernberatungen können unterschiedliche organisatorische Ausprägungen haben:

- Kursunabhängige *face-to-face*-Beratung: Es existiert ein Angebot individueller Sprachlernberatung mit meist festen Terminangeboten. Lerner mit unterschiedlichen Zielsprachen, insbesondere Lerner, die selbstgesteuert oder mit Selbstlernmaterialien arbeiten, können beraten werden; denn in der Regel werden die Beratungsgespräche in der Muttersprache des Lerners geführt. Ein solches Beratungsangebot existiert z.B. auch in Selbstlernzentren (vgl. z.B. Schulze-Lefert 1997).
- Kursbegleitende *face-to-face*-Beratung: Der Fremdsprachenlehrer einer Lerngruppe steht neben den normalen Unterrichtsstunden (z.B. alle vier Wochen) für individuelle Lernberatung zur Verfügung.
- Kursunabhängige Fernberatung: Eine individuelle Sprachlernberatung wird z.B. über das Internet oder auch per Telefon angeboten (zu Form und Funktion von Fernberatungen vgl. z.B. Busch & Mayer 2002). Sinnvoll ist eine solche Fernberatung vor allem dann, wenn Berater am Ort nicht zur Verfügung stehen; dies ist z.B. häufig dann der Fall wenn Lerner im eTandem Sprachen lernen (vgl. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>).
- Kursbegleitende Fernberatung: Ein individuelles Beratungsangebot wird – häufig in einer virtuellen Lernumgebung (vgl. z.B. <http://www.uni-deutsch.de>) – angeboten. Konkrete Fragen zu bestimmten Lernproblemen werden in der Fernberatung angesprochen (Doff et al. 2002).
- Peerbesprechungen: Innerhalb einer Lerngruppe werden von Zeit zu Zeit Stunden dafür reserviert, die Reflexion über das eigene Lernen in Kleingruppen anzuregen (vgl. z.B. Helmling 2001).
- Beratungselemente im Fremdsprachenunterricht: Der Lehrer versucht, sein Lehrverhalten so zu gestalten, dass jeder Lerner kontinuierlich dazu angeregt wird, sein Lernverhalten zu reflektieren, zu überprüfen, ob er damit zurecht kommt, z.B. auch, ob es zu seinem Lernstil passt und ob er seine Ziele damit erreichen kann (vgl. z.B. Kleppin 2001b).

-3-

3. Bemerkungen zum hier verwendeten Begriff von Motivation

In der Motivationspsychologie (vgl. z.B. Deci & Ryan 1985; Eysenck 1994; Heckhausen 1989) wie auch in der Fachliteratur zum Fremdsprachenlernen existieren vielfältige Vorstellungen zum Begriff Motivation (zu einem Überblick s. z.B. Dörnyei 1994a, 1994b, 1998, 2001a; Düwell 1998; Kleppin 2001a).

Zum Teil wird unter Motivation immer noch verkürzt eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Lernen derselben verstanden (vgl. z.B. die Untersuchung von Coleman 1999). Ein Sprachlernberater würde sich bei Rückgriff auf einen solchen Motivationsbegriff vielfältiger Möglichkeiten berauben, Faktoren gemeinsam mit dem Lerner herausfinden zu können, die das Handeln des Lerners und den Lernprozess beeinflussen. Die Begrifflichkeit des sozial-educativen Modells beschränkt sich z.B. – dem Erkenntnisinteresse dieses Modells entsprechend – auf die Kombination von motivationaler Intensität (Anstrengung) plus Wunsch, die entsprechende Sprache zu lernen plus Einstellungen zum Lernen dieser Sprache (vgl. z.B. Gardner & Tremblay, 1994: 364).

Konstrukterweiterungen des Motivationsbegriffs werden mittlerweile von vielen Sprachlehr- und -lernforschern vorgeschlagen (z.B. Crookes & Schmidt 1991; Dörnyei 1994a, 1998, 2001a; Oxford & Shearin 1994; Williams & Burden 1997). Sie betonen, dass es sich beim Fremdsprachenlernen um eine spezifische Situation handelt, in der Motivation durch eine große Reihe von z.B. externen und internen Faktoren beeinflusst wird. Insbesondere kommt bei den Konstrukterweiterungen der Gedanke hinzu, dass man sich nicht mehr allein

dafür interessiert, welche Ausprägung von Motivation denn den Lernerfolg beeinflusst. Während Gardner noch behauptet: "*The source of motivation impetus is relatively unimportant, provided that motivation is aroused*" (1985: 169) möchten Lehrer und eben auch Berater wissen, wie denn Motivation angeregt bzw. (wieder)gefunden werden kann. (vgl. z.B. Oxford & Shearin 1994: 15). Daher wird in den Konstrukterweiterungen versucht, kognitive und affektive Komponenten – wie Ziele und Erwartungen, Kontrollüberzeugung, Selbstkonzepte, Anstrengung, Wahl und freiwilliges Verhalten sowie Ängstlichkeit, gelernte Hilflosigkeit, Freude an der Tätigkeit selbst, die in der Regel individuell völlig unterschiedlich ausgeprägt sein können (vgl. z.B. die Untersuchung von Riemer 1997) sowie die Bedingungsfaktoren des Fremdsprachenunterrichts stärker schon in den Begriff Motivation einzubeziehen. Darüber hinaus wird der Ruf danach immer lauter, auch die beobachtbaren Ausprägungen von Motivation wie z.B. die beobachtbare Aufmerksamkeit, also auch die Handlungsphase stärker zu beachten (vgl. z.B. Crookes & Schmidt 1991; Eckerth & Riemer 2000). Von Dörnyei (2001a: 85ff.) wurde daher der Versuch unternommen, die Prozessstadien Motivation, Intention, Volition, Handlungs- und Nachhandlungsphase, die in der Motivationspsychologie schon wesentlich früher benannt wurden (vgl. Heckhausen 1989: 10ff.), einzubeziehen.

Motivation wird mittlerweile von den meisten Forschern als ein dynamisches Konstrukt (vgl. z.B. Ushioda 1996) gesehen. Die Zeit, unterschiedliche Lernbedingungen und -kontexte, unterschiedliche Lebensbedingungen, persönliche Erlebnisse, andere für das Individuum bedeutsame Personen wie Eltern, Peers, Lehrer etc. beeinflussen die Motivation ständig und können sie vollständig verändern.

-4-

Festzuhalten bleibt, dass alle Motivationskonzepte das Individuum in den Mittelpunkt stellen, Motivation ist in seinen jeweiligen Ausprägungen nur zu einem bestimmten Zeitpunkt und für ein Individuum zu klären. Dies impliziert, dass motivationelle Anregungen oder die Entfernung motivationeller Barrieren vor allem individuell erfolgen kann. Eine ganze Gruppe ist meist nicht durch eine bestimmte Maßnahme im Unterricht zu ‚motivieren‘. Dies haben viele Lehrer schon leidvoll erkennen müssen, die z.B. glaubten, Spiele oder der Computereinsatz sei *per se* etwas, das eine ganze Gruppe für das Fremdsprachenlernen motivieren müsste. Eine individuelle Lernberatung bietet sich also geradezu an.

Um nun mit einem praktikablen Begriff von Motivation für die Sprachlernberatung arbeiten zu können, beziehe ich mich im Folgenden auf Konstrukterweiterungskonzepte (vgl. insb. Dörnyei 2001a; Williams & Burden 1997), stelle jedoch Faktorenkomplexe im Hinblick auf die Möglichkeit zusammen, sie in Beratungsgesprächen umsetzen zu können in offene Fragen, Möglichkeiten des Nachfragens, Beschreiben von Beobachtungen, vorsichtiges Interpretieren, Konkretisierungen, Initiieren von Schlussfolgerungen etc. (zu den wichtigen Gesprächstechniken in Beratungen vgl. z. B. Bachmair, Faber & Hennig 1999; Kleppin & Mehlhorn 2004, erscheint; Siebert 2001). Die Beraterfragen, die sich auf die unten benannten und im Wesentlichen auf Williams & Burden (1997: 114 ff.) zurückgehenden Faktoren beziehen, müssen allgemeinverständlich zu formulieren sein, damit Lerner sie sofort mit ihren Einstellungen, Gefühlen, Selbstreflexionen, Handlungen etc. in Verbindung bringen können. Beobachtungen in Beratungssituationen müssen dann zeigen, inwieweit diese Faktoren sich als praktikabel für Beratungsgespräche erweisen und inwiefern sie zu verändern sind.

4. Faktoren der Motivation in der Sprachlernberatung

4.1 Lernerinterne Faktoren

Hierbei geht es um die Faktoren, die im Lerner selbst angelegt sind. Sie können sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. In der Lernberatung geht es darum, auf solche Faktoren einzugehen, sie bewusst zu machen und den Lerner dabei zu unterstützen, sie selbst so zu modifizieren, dass sie positive Auswirkungen auf ihn als Person sowie auf seinen Lernprozess haben können. Dabei entscheidet der Lerner selbst darüber, was er letztendlich unter positiver Auswirkung versteht.

Motivationsstile und Motive

Was unter Motivationsstil zu bezeichnen ist, ist noch nicht vollständig geklärt. Williams & Burden (1997: 130f.) bezeichnen z.B. eine *Mastery*-Orientierung, d.h. die Ausrichtung am eigenen Lernzuwachs und an einer individuellen Bezugsnorm oder auch die gelernte Hilflosigkeit (vgl. z.B. Heckhausen 1989: 477ff.) als einen Motivationsstil. Möglicherweise könnte man tatsächlich eher stabile individuelle Dispositionen, - eventuell sogar das Leistungsmotiv als relativ stabilen persönlichen Zug - (vgl. Dörnyei 1994a: 277) als Motivationsstil bezeichnen. Für den Lerner könnte es von Nutzen sein, eigene längerfristige Dispositionen bei sich selbst auszumachen, zu überprüfen, ob sie das eigene Lernen fördern oder behindern (wie z.B. manchmal eine zu

starke Orientierung an Anderen). Fragen können auch darauf abzielen herauszufinden, in welchen Lernkontexten der Lerner sich besonders wohl fühlt (z.B. in dem direkten Gespräch mit einem *native speaker* über ein bestimmtes Thema) und wie er sich dem gemäß diese für ihn ‚angenehmen‘ Lernkontexte verschaffen kann.

-5-

Motive können - dies entspricht einem dynamischen Motivationsbegriff – kurzfristig oder auch langfristig sein. Sie können von außen induziert sein (Eltern) und wären dann auch unter den externen Faktoren einzuordnen oder sie können sich auf die Freude am Lernen, an der Sprache etc. beziehen und können dann als intrinsisch angesehen werden.

Motive werden definiert als Wertedispositionen im Individuum, die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden. (vgl. u. a. Boosch 1983: 22; Heckhausen 1989: 9f.). In Motivaufstellungen wie bei Apelt (1981) werden so unterschiedliche Motive für das Fremdsprachenlernen genannt wie das Anschlussmotiv, das Leistungsmotiv, das Neugier- und Wissensmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Gesellschaftsmotiv, das Elternmotiv, das Kommunikationsmotiv, das Lehrermotiv, das Anerkennungs- und Geltungsmotiv.

Motive sind ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar. Fragen des Sprachlernberaters sollten sich daher nicht einfach auf die Gründe beziehen, die den Lerner einmal dazu gebracht haben, die Sprache zu lernen. Denn damit könnte er – wie im Übrigen auch ein Lehrer im unterrichtlichen Kontext – schnell an Grenzen stoßen wie etwa „ Ich wollte die Sprache X gar nicht lernen, aber meine Eltern wollten es“.

Fragen des Sprachlernberaters sollten also auch darauf abzielen, dem Lerner bewusst zu machen, welche Motive es denn außerdem noch für ihn geben könnte, ein Berater (wie auch ein Lehrer in der Unterrichtssituation) kann den Lerner dabei unterstützen, sich Klarheit zu verschaffen, was für ihn selbst momentan das wichtigste Motiv ist und ob er sich auch für die nächste Zeit damit identifizieren kann. Er kann mit dem Lerner besprechen, warum das Lernen der betreffenden Sprache außerdem für ihn persönlich nützlich, angenehm, sinnvoll o. ä. sein könnte.

Lernerziele, Erwartungen des Lerners

Ziele, wie etwa mit *native speakers* kommunizieren zu können, auf einer touristischen Reise durchzukommen, soziales Ansehen zu gewinnen, eine bestimmte Niveaustufe in einem Sprachtest zu erreichen, spiegeln Motive wider. Ziele sind ebenso wie die unterschiedlichen Motive individuell sehr unterschiedlich und verändern sich. In der Fachliteratur wird nicht immer klar, wie denn Ziele gegenüber Motiven abgegrenzt werden können, möglicherweise kann man bei einer hohen und intrinsischen Motivation sogar von einer Gleichsetzung ausgehen, was längerfristige Ziele angeht.

Für Lerner wird eine begriffliche Unterscheidung zwischen Motiven und Zielen kaum von Bedeutung sein. Ich habe diesen Faktorenkomplex hier aus folgenden Gründen gesondert aufgeführt: Ein allseits bekanntes Phänomen, das Heuer als die "Unehrllichkeit der permanenten Propädeutik" (1978: 23) bezeichnet und damit das immerwährende Vertrösten auf später meint, stellt ein besonderes Problem des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts dar. Die Motivation ist zu Beginn des fremdsprachlichen Lernprozesses meist recht hoch, kann dann aber nicht über eine sehr lange Zeit aufrecht erhalten bleiben, um **das** ‚Ziel‘ (z.B. eine angestrebte ‚umfassende kommunikative Kompetenz‘) zu erreichen.

-6-

Daher ist es für den Lerner notwendig, sich Nahziele zu setzen, die für ihn von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg sichtbar ist und die sukzessive erreicht werden können. Solche klaren kurzfristigen und vom Lerner akzeptierten Zielvorstellungen (vgl. Dörnyei 2001b: 81ff.; Oxford & Shearin 1994: 19) unterstützen den Aufbau realistischer Erwartungen über die Ergebnisse der eigenen Tätigkeit. In der Motivationspsychologie wird in den unterschiedlichen Wert-Erwartungsmodellen (vgl. z.B. Heckhausen 1998: 34 ff. und 168ff.) insbesondere bei Zielen, die in ihrem Anspruchsniveau über den erreichten Leistungsstand hinausgehen und für die eine ausreichende subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit vorliegt, ein positives Handlungsergebnis erwartet (vgl. auch Locke 1996).

Zu beobachten war in Beratungssituationen, dass Lerner - wenn sie sich auf konkrete Nahziele konzentrieren konnten, die dann auch in einer späteren Beratungssitzung evaluiert wurden, Zufriedenheit mit dieser Lösung

äußerten und ihre Anstrengungen weiter fortführen wollten.

Selbstkonzepte

Wie sich Selbstkonzepte auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht auswirken, dazu existieren bisher nur wenige Untersuchungen (vgl. z.B. Dörnyei 2001a: 145ff.). Einem negativen Selbstkonzept werden allerdings in der Regel demotivierende Auswirkungen zugeschrieben. Eine entscheidende Rolle dürfte z.B. die Selbstwirksamkeit spielen, d.h. die Einschätzung, dass man mit der eigenen Fähigkeit, Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur abhängig von äußeren Einflüssen ist. Eine positive Einschätzung der Selbstwirksamkeit kann zu einer erhöhten Anstrengung führen (vgl. Heckhausen 1989: 456ff.). Genannt wird in diesem Zusammenhang auch die Kontrollüberzeugung, d.h. eine gezielte Kontrolle über den Ausgang der eigenen Anstrengung. Notwendig sind dabei Aufgaben mit Aufgabenstellungen, über die der Lerner eine eigene Kontrolle ausüben kann, die seinen Zielen und seinem Niveau angepasst sind und die einen eigenen Bewertungsmechanismus haben (z.B. in einer bestimmten Situation verstanden zu werden). Damit hätte dann auch ein traditionelles Feedback wie Lob eine geringere Bedeutung als die eigene Selbstzufriedenheit über die Lösung einer Aufgabe (vgl. z.B. Heckhausen 1989: 465). Wie in der Einleitung schon erwähnt, wird auch in der Diskussion um Lernerautonomie Motivation unter diesem Blickwinkel betrachtet und man geht davon aus, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen. Nur wenn Lerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben (s. auch unter Attributionen), dann sind sie auch motiviert.

Beratern fällt demnach die Aufgabe zu, Lernern immer wieder bewusst zu machen, dass nicht nur der Lehrer, ein bestimmtes Lernprogramm etc. für den Lernprozess verantwortlich ist, sondern dass der Lerner vielfältige Möglichkeiten besitzt, sein Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Selbst wenn hierfür dienliche Persönlichkeitsvariablen nicht direkt beeinflussbar sind, so kann doch ein Berater auf sie verweisen und Auswirkungen auf den Lernprozess aufzeigen. Dazu gehören z. B. (vgl. auch Benson 2001: 78):

- Offenheit und Initiative, also der Versuch, Verantwortung für das eigene Lernen und die Ergebnisse zu übernehmen
- Überzeugung, das man ein guter Lerner ist bzw. sein kann
- Risikobereitschaft und damit auch die Akzeptanz der eigenen Fehler und möglicher Misserfolge
- Ambiguitätstoleranz und damit die Fähigkeit, z.B. mit neuen und scheinbar unstrukturierten Situationen, mit unverständlichen Informationen, mit unklaren Bedeutungen oder mit unberechenbarem Handeln und Kommunizieren der jeweiligen Partner umgehen zu können.

-7-

Attributionen

Kognitive Prozesse der Ursachenerklärung und der Attribuierung, d.h. wie Menschen sich Sachverhalte erklären, beeinflussen ebenfalls die Motivation und das eigene Handeln entscheidend (zu einem Überblick vgl. Heckhausen 1989: 387-422 und 429ff.). Dabei ist gleichgültig, ob die Attribuierung des Handelnden vom Blickpunkt wissenschaftlicher Analyse aus laienhaft, unvollständig oder falsch sein mag. Attributionen hängen eng zusammen mit Selbstkonzepten, Emotionen und Erwartungen, werden aber hier gesondert aufgeführt, da in Beratungsgesprächen Lerner mangelnde Motivation oder auch Misserfolg in der Fremdsprache häufig attribuierten wie „Ich bin halt unfähig, eine Fremdsprache zu lernen, einfach nicht begabt. Meine Fähigkeiten liegen woanders“ oder „Bei dem Lehrer hat man keine Lust, der kann einem sowieso nichts beibringen. Wenn der anders vorgehen würde, dann würde ich auch etwas lernen“.

Solche Attribuierungen sind gut zu hinterfragen. Dabei kann dem Lerner bewusst werden, dass sie z.B. eine zu einfache Erklärung darstellen und dass andere Faktoren durchaus durch ihr eigenes Lernverhalten zu beeinflussen sind (z.B. Verwendung geeigneter Lernstrategien, Wünsche und Fragen an den Lehrer, Versuch, ein (und nur eine) bestimmte Verhaltensweise auszuprobieren, die Routinen aufbrechen könnte). Selbst wenn es sicherlich kaum möglich ist, auf nicht-selbstwertdienliche Attribuierungen in der Sprachlernberatung einen direkten Einfluss zu nehmen, so ist doch allein schon das Bewusstmachen (z.B. auch im Fremdsprachenunterricht, vgl. Williams & Burden 1997: 72ff.; Heckhausen 1989: 451f.) als erster Schritt zu sehen.

Zu ‚Aha-Effekten‘ kann es darüber hinaus auch kommen, wenn Lernern dargestellt wird, dass im Fremdsprachenunterricht Attribuierungen existieren, die sich auf Schüler- und auf Lehrerseite unterscheiden: Misserfolg wird von Lehrern häufig der mangelnden Motivation von Schülern angelastet, von Schülern hingegen den nicht-motivierenden Lehrern (vgl. Mihaljevič 1990).

Emotionen

Emotionen können sich positiv auf die Motivation auswirken, vor allem aber auch Motivation unterbrechen, wie z.B. die Angst, Fehler im Unterricht zu machen, Angst vor Testsituationen, Angst vor negativer Bewertung der Persönlichkeit in der authentischen Situation mit *native speakers* (vgl. Horwitz & Young 1991; Krohn 1983; Schwerdtfeger 1997). Der Faktor Ängstlichkeit sollte daher in der Beratung zum Thema gemacht werden.

Teilweise beeinflussen einige der oben genannten Ängstlichkeitsbereiche direkt den Lernprozess, teilweise über die Motivation das Lernen: Z.B. können sich im Beratungsgespräch zwei Szenarien herausstellen:

- Der Lerner sagt aufgrund der Angst Fehler zu machen nur das, was er sicher weiß, er spricht weniger und testet kaum seine Hypothesen über die Sprache. Möglicherweise wird der Lernzuwachs beim Sprechen geringer ausfallen. Es kann aber durchaus sein, dass er in den rezeptiven Fertigkeiten Fortschritte macht.
- Aufgrund von Angst oder auch ‚schlechten Erfahrungen‘ z.B. mit Lehrerfeedback beteiligt sich der Lerner nicht am Unterricht, er hat ein negatives Verhältnis zur Zielsprache, zu den Sprechern dieser Sprache oder auch zum Lehrer. Er verliert das Interesse am Fremdsprachenlernen und hat mit einiger Wahrscheinlichkeit kaum Erfolgserlebnisse.

-8-

Mit diesen Szenarien ist natürlich unterschiedlich umzugehen. Im ersten Fall kann es durchaus zu einer Bestärkung des Verhaltens kommen; der Lerner akzeptiert, dass er zunächst hauptsächlich rezeptiv vorgeht, er achtet z.B. auf die Form des Inputs (*focus on form*) und setzt stärker die für ihn adäquaten (rezeptiv orientierten) Lernstrategien ein. Die Angst kann durch das Akzeptieren des eigenen Lernverhaltens abgebaut werden. Mögliche positive Auswirkungen von Risikobereitschaft können im weiteren Verlauf einer Sprachlernberatung angesprochen werden.

Im zweiten Fall sollten die Situationen, die zu Angst geführt haben, besprochen werden und es sollte gemeinsam überlegt werden, welche konkrete Verhaltensweise sich der Lerner vornehmen möchte, um dagegen anzugehen. Da es sich im zweiten Fall auch um psychische Faktoren handeln kann, die das Verhalten beeinflussen, ist hier Vorsicht des Sprachlernberaters, der kein Therapeut ist, geboten. Der Sprachlernberater sollte auch dies dem Lerner bewusst machen.

Einstellungen

Für diese Faktorengruppe existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen, insbesondere in der Folge des sozial-psychologischen Motivationskonstrukts. Dabei können Einstellungen entscheidend auch von anderen Faktoren geprägt werden. Es existieren unterschiedliche Arten von Einstellungen wie etwa spezifische Einstellungen zu einer bestimmten Sprache oder zum Sprachenlernen generell, Einstellungen zu Sprechern der Zielkultur oder auch Einstellungen zum Lehrer bzw. zum Kurs. Zwei Arten von Einstellungen scheinen – wenn auch die Untersuchungen nicht immer konsistent sind – die größten Auswirkungen auf den Lernerfolg zu haben, die Einstellungen zur Sprache an sich sowie allgemeines Interesse am Fremdsprachenlernen (zu einer Zusammenfassung vgl. Gardner 1985: 50).

Positive Einstellungen müssen sich allerdings nicht immer in konkretem Verhalten, also z.B. in der Teilnahme am Fremdsprachenunterricht oder im Umgehen mit selbstverantwortlichem Lernen äußern.

In der Beratung sollten Einstellungen zumindest angesprochen werden, selbst wenn es dabei nur darum gehen kann, dass der Lerner sie sich selbst bewusst macht. Einstellungsveränderungen sind sicherlich kaum in einer Beratungssituation zu erreichen, selbst wenn man davon ausgeht, dass bestimmte Arten besondere Auswirkungen auf den Lernerfolg haben. Vielmehr kann das Bewusstmachen der eigenen Einstellungen vor allem dazu dienen, sie für Lernsituationen oder auch den Lernkontext nutzbar zu machen. Wenn also ein Lerner positive Einstellungen zu den Sprechern der Zielsprache hat, dann wird er möglicherweise z.B. durch authentische Kommunikation im Tandemkontext lernen wollen; bei anders gelagerten Einstellungen ist möglicherweise kollaboratives Lernen oder ein selbstreflexives Umgehen mit dem eigenen Lernen sinnvoll.

Anstrengung, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit

Hierbei handelt es sich wohl weniger um Faktoren, die Motivation beeinflussen, sondern vielmehr um – zum Teil beobachtbare – Verhaltenskomponenten von Motivation. Für Crookes & Schmidt (1991) stellt der Grad der Aufmerksamkeit, die auf den Input gerichtet wird, eine besonders wichtige Manifestation von Motivation dar (vgl. auch Eckerth & Riemer 2000).

Die 'Anstrengung des Lerner's' wurde im Rahmen von Untersuchungen zur Motivation häufig gemessen, z.B. über Selbstzeugnisse wie Angaben zu der für Hausaufgaben eingesetzten Zeit oder auch zu Initiativen, die der Lerner übernehmen möchte (vgl. Gardner & Lambert 1972). Anstrengung und die Aufrechterhaltung von Anstrengung, also Beharrlichkeit, hängen möglicherweise besonders stark von der Lernereinschätzung der Nützlichkeit des Kursinhalts oder der Lehrerkompetenz ab. Eine weniger große Rolle scheint zu spielen, wie schwierig ein Kurs empfunden wird oder wie sehr der Schüler dem Lernen affektiv positiv gegenübersteht (vgl. z.B. Mihaljević 1994). Die Aufrechterhaltung von Anstrengung dürfte allerdings von vielen weiteren Faktoren abhängen, wie etwa von dem wahrgenommenen oder tatsächlichen Erfolg, Attributionen von Erfolg bzw. Misserfolg (vgl. z.B. Heckhausen 1989: 443).

Für diese Faktoren ergibt sich eine Reihe von Auswirkungen auf die Lernberatung. Ein häufig zu beobachtendes Phänomen ist, dass Lerner recht hoch gesteckte Ziele haben, sie allerdings nicht in Übereinstimmung mit ihren geplanten bzw. realisierten Anstrengungen bringen wollen oder können. Eine Person, die z.B. vorhat, in einigen Monaten die Fremdsprache X so weit zu sprechen, dass sie in dem Zielland Alltagsgespräche führen kann, die dafür aber nur etwa eine Stunde in der Woche als Lernzeit veranschlagt, wird mit Sicherheit kaum ihr Ziel erreichen. Dies kann sich demotivierend auf ihr weiteres Lernen auswirken, vor allem wenn sie den Misserfolg anderen Faktoren als ihrer Anstrengung zuschreibt, also etwa ihrer 'Inkompetenz'. Sie muss also entweder ihre Ziele der veranschlagten Lernzeit anpassen oder ihre 'Anstrengungen' erhöhen. In Lernberatungen reicht es häufig schon, diese sich gegenseitig bedingenden Faktoren vor Augen zu führen. Welche Entscheidungen der Lerner dann letztendlich trifft, bleibt ihm überlassen.

Da nach solch bewussten Entscheidungen das Umsetzen in die Praxis und in entsprechende Lernhandlungen nicht immer einfach ist, können Lernverträge zwischen Berater und Lerner abgeschlossen werden. Damit würde z.B. schriftlich (sowohl vom Berater als auch vom Lerner) festgehalten, was der Lerner bis zur nächsten Beratungssitzung ausprobieren oder auch, worauf er in besonderem Maße seine Aufmerksamkeit richten möchte. So könnte sich der Lerner z.B. dafür entscheiden, zu beobachten wie z.B. *native speakers* Wünsche oder Emotionen äußern, wie und welche Vergangenheitsformen sie einsetzen. Er könnte besonders auf einen Laut achten, mit dessen Aussprache er Probleme hat etc.

In der folgenden Beratungssitzung wird dann besprochen, ob der Lernvertrag eingehalten werden konnte bzw. was zu modifizieren ist. (vgl. zu solchen Vorschlägen auch Williams & Burden 1997: 132f.). In der Beratungspraxis war z.B. zu beobachten, dass Lerner sich gern vornahmen, ihre Aufmerksamkeit auf klar umrissene sprachliche Phänomene zu lenken, dass sie jedoch Probleme bei der Umsetzung hatten. Ein längeres Training – selbstgesteuert oder auch im Unterrichtskontext – scheint hierfür notwendig zu sein.

4.2 Lernerexterne Faktoren

Hierunter soll all das gerechnet werden, was nicht im Lerner selbst angelegt ist, was z.B. Teil seines sozio-kulturellen Umfelds ist oder was mit den institutionellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts zusammenhängt. In der Lernberatung wird ein Eingehen auf lernerexterne Faktoren im Wesentlichen darin bestehen, sie bewusst zu machen und ihren Einfluss auf das Individuum abzuklären.

Häufig wird ein Verhalten externen Faktoren zugeschrieben (à nicht motivierende Materialien, schlechter Lehrer etc.). In einer Lerngruppe sind solche Faktoren zunächst nicht veränderbar. Ein 'schlechter' Lehrer ist nicht schnell ersetzbar. Materialien sind zwar von einem Selbstlerner, aber nicht unmittelbar von einer Lerngruppe abwählbar. In der Beratung geht es also darum, den Lerner dabei zu unterstützen, selbst mit zunächst demotivierenden externen Faktoren, seinen Lernkontext für sich – so weit wie möglich – 'motivierend' zu gestalten, also den Einfluss externer Faktoren zu mindern.

Unterrichtsexterne Faktoren

Eltern, Freunde, bedeutsame Andere, das gesellschaftliche Umfeld, die Bedeutung der Sprache im gesellschaftlichen Umfeld und die curriculare Situation beeinflussen vermutlich nicht stabile Motive, vor allem das Wahlverhalten und die Einstellungen zur Sprache sowie zum Unterricht. Fragen des Beraters können

dahingehend gehen, ob der Lerner sich z.B. mit solchen Einflussfaktoren identifiziert („Es macht mir Spaß die Sprache zu lernen, die auch meine Freundin lernt“) oder ob sie ihn tatsächlich nur von außen beeinflussen („Deutsch ist eine schwere Sprache, daher wollen meine Eltern, dass ich sie lerne“). Möglichkeiten können sich hier ergeben, z.B. eigene Motive zu entwickeln.

Die Unterrichts- bzw. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien

Die Situation wird in der Motivationspsychologie z.B. bei Heckhausen als „wachrufende Determinante“ gesehen (1989: 83) und zunächst einmal kann man natürlich leicht die Forderung nach einer optimalen Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft aufstellen (Solmecke 1983: 17). Doch was heißt optimal und für wen optimal? Genannt werden sowohl in der Motivationspsychologie (zu einem Überblick vgl. Heckhausen 1989: 109ff.) als auch in der fremdsprachendidaktisch orientierten Fachliteratur (vgl. Dörnyei 2001b) immer wieder Neuigkeit und Themenwechsel, Überraschungsgehalt, Komplexität des Lernstoffes, Ungewissheit und Konfliktpotential. Dabei verlieren zunächst anregende Bedingungen ihr Anregungspotential, wenn sie zu häufig verwendet werden. Es kann also mit einiger Berechtigung davon ausgegangen werden, dass es *per se* anregende Bedingungen nicht gibt. Wenn z.B. ein Lerner Sprachlernspiele als anregend empfindet, dann können sie bei einem anderen genau das Gegenteil auslösen. Ähnliches gilt für Lehr- und Lernmaterialien. Nach einer Reihe von Lernerbefragungen (vgl. z.B. Düwell 1979; 1983; Radden 1983) hat sich viel in Lehr- und Lernmaterialien verändert; viele Forderungen wurden erfüllt, wie z.B. die Forderung nach mehr Authentizität, die Forderung nach Aktualität, Anwendbarkeit oder nach Situationen, in die man selbst auch kommen kann, nach Identifikationsmöglichkeiten mit Personen und Situationen sowie Themenwechsel (vgl. auch Dörnyei 2001b), so dass neuere Lehrwerke sicherlich eine Reihe von Möglichkeiten eröffnen, die Lerner auch individuell ansprechen können.

Bei Lernern, die selbstgesteuert eine Fremdsprache lernen, lässt sich in der Beratungssituation immer wieder aufs Neue festlegen, was der Lerner gerade als anregend empfindet und er kann seinen Lernkontext danach ausrichten (z.B. authentische Kommunikationssituationen, Lernen in virtuellen Lernumgebungen, Teilnahme an Projekten) sowie für ihn anregende Lernmaterialien auswählen.

Die Lerngruppe

Dass eine positive Gruppenatmosphäre sich wahrscheinlich günstig auf die Motivation auswirkt, wird immer wieder erwähnt (vgl. u. a. Schiefele 1993: 179 f.). Ebenso scheinen kooperative Arbeitsformen einen positiven Effekt auf die Motivation von Lernenden zu haben (vgl. z.B. Dörnyei 1994a: 279; Schwerdtfeger 2001: 39f.). Crookes & Schmidt (1991: 490) begründen dies damit, dass das Verwenden kooperativer Strategien dabei helfen kann, ein negatives Selbstkonzept zu überwinden, indem gemeinsam etwas erreicht wird und es dann zu Veränderungen des Selbstkonzeptes kommen kann. Hinweise auf Formen kooperativen Lernens wie z.B. das Lernen im *face-to-face* oder auch eTandem dürften einem Lerner daher Möglichkeiten des kooperativen und partnerschaftlichen Lernens eröffnen. Hierbei sind allerdings eine Reihe von Zusatzinformationen notwendig, die den Lerner dazu befähigen, die Situation optimal zu nutzen (vgl. z.B. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>).

Der Lehrer, das Lehrerverhalten

Der Lehrer wird häufig als die entscheidende Motivationskraft bezeichnet (vgl. Reisener 1989: 10 ff). Seine Einstellungen den Schülern gegenüber, die eigene Motivation, aber auch die Einstellungen der Schüler ihm gegenüber scheinen einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktion auszuüben. Dies bestätigt z.B. auch die Untersuchung von Chambers (1999).

Noch bei Reisener (1989: 52f.) wird die Funktion des Lehrers in der Motivation darin gesehen, dass er sich Einsichten in die Motivationslage der Lerner beschafft, diese Einsichten dann auswertet und dementsprechend handelt; der Lerner selbst wird in diesen Prozess nicht einbezogen. In der neueren Literatur zur Motivation wird dem Lehrer eher die Rolle eines Mediators zugebilligt: Der Lehrer sollte den Lernprozess nicht direkt steuern, sondern ihn unterstützen und durch geeignete Maßnahmen anregen.

Empfehlungen für Lehrer werden zum großen Teil aus den oben beschriebenen einzelnen Faktoren abgeleitet wie z.B. die zehn Gebote von Dörnyei (1998: 131). Lehrer sollen Lerner dabei unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden, indem sie Aufgaben geben, über die Lerner eine eigene Kontrolle ausüben können und die ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bieten. Sie sollen kooperatives Lernen fördern, informatives Feedback geben und für ein angenehmes Gruppenklima sorgen. Solche Empfehlungen mögen in jedem Fall

sinnvoll für ‚guten‘ Unterricht sein, aus welchen Erkenntnissen man sie auch ableiten mag. Doch was geschieht mit einem Lerner, der selbst bei einem solchen Unterricht nicht motiviert ist oder der an einem Unterricht voller Motivationsbarrieren teilnimmt oder der außerunterrichtlich die Fremdsprache lernt? Hier kann eine Lernberatung ansetzen, in der der Begriff Motivation zu hinterfragen ist, wie bei den einzelnen Faktoren gezeigt wurde. Der Begriff Motivation ist zwar in der Alltagssprache verankert und wird vom Lerner dementsprechend häufig verwendet, er ist aber weit davon entfernt, dass jeder dasselbe darunter versteht. Zu klären wird sein, dass Motivation als ein individueller Zustand kognitiver und affektiver Anregung zu betrachten ist, der zu einer bewussten Handlungsentscheidung führt, für die eine intellektuelle bzw. körperliche Anstrengung und eine entsprechende Aufmerksamkeit über eine gewisse Zeit aufrecht erhalten wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Motivation geht vom Lerner selbst aus, auch wenn sie durch äußere Faktoren behindert bzw. unterstützt werden kann. Ein Teil der ‚Motivationsarbeit‘ kann also vom Lerner selbst geleistet werden.

5. Schluss

Weder Lehrer noch Berater können motivieren oder alle Motivationsbarrieren beseitigen. Beide können allerdings den Lerner dabei unterstützen, einen Teil selbst zu leisten. Die individuelle Lernberatung bietet hierfür besondere Bedingungen, da Motivation in seiner gesamten Faktorenkomplexion nur individuell zu begreifen ist. Individuelle Lernberatungen schaffen eine Möglichkeit, die einzelnen Faktoren und ihre Verbindungen zu erkennen und möglicherweise zu modifizieren.

Die Organisation einer individuellen Lernberatung bietet sich daher sowohl für Lerner in unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Lernkontexten an.

-12-

Bibliographie

- Apelt, Walter. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Bachmair, Sabine, Faber, Jan & Hennig, Claudius. (1999). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim: Beltz.
- Benson, Phil & Voller, Peter. (Hrsg.). (1997). *Autonomy & independence in language learning*. London: Longmann.
- Benson, Phil. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Boosch, Alwin. (1983). Motivation und Einstellung. In Gert Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 21-40). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brammerts, Helmut, Calvert, Michael & Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.
- Busch, Frank & Mayer, Thomas B. (2002). *Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Chambers, Gary. (1999): Motivational perspectives of secondary school pupils taking German. *Lingu@NET. CILT Research Forum. „Motivation in Language Learning“* [Online], 7 pp. Erhältlich unter <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/chamb.htm>. Stand: 30.12.2003.
- Coleman, James A. (1999): Motivation among university language students in the UK and in continental Europe. *Lingu@NET. CILT Research Forum. „Motivation in Language Learning“* [Online], 7 pp. Erhältlich unter <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/coleman.htm>. Stand: 30.12.2003.
- Cotteral, Sara & Crabbe, David. (1999). (Hrsg.). *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Lang.

Crabbe, David, Hoffmann, Alison & Cotteral, Sarah. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, 15, 2-15.

Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Modern Language Journal*, 41, 469-512.

-13-

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dickinson, Leslie. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.

Doff, Sabine, Huber, Sabine, Klippel, Friederike & Stanienda, Gesine. (2002). *TutorTraining. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen*. (MAFF Band 3). München: Langenscheidt.

Dörnyei, Zoltán. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (iii), 273-284.

Dörnyei, Zoltán. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78 (iv), 515-527.

Dörnyei, Zoltán. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

Dörnyei, Zoltán. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow usw.: Pearson Education.

Dörnyei, Zoltán. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Düwell, Henning. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr.

Düwell, Henning. (1983). Inhalte und Methoden der informellen Schülerbefragung im Fremdsprachenunterricht. In Gert Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 296-316). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Düwell, Henning. (1998²). Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In Udo O.H: Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 38-46). Frankfurt am Main: Lang.

Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia. (2000). Awareness und Motivation: *Noticing* als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In Claudia Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive aspects of foreign language learning and teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag* (S. 228-246). Tübingen: Narr.

Esch, Edith M. (1997). Learner training for autonomous language learning. In Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy & independence in language learning* (S. 164-175). London: Longmann.

Eysenck, Michael W. (1994). *Perspectives on psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.

-14-

Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, Robert C. & Tremblay, Paul F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (iii), 359-368.
- Gremmo, Marie-José. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Heckhausen, Heinz. (1989²). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmling, Brigitte. (2001). Peergruppenarbeit - Tandems lernen von Tandems. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 83-91). Tübingen: Stauffenburg.
- Heuer, Helmut. (1978). Englischunterricht vom Schüler aus". *Der fremdsprachliche Unterricht*, 46(5), 21-32.
- Holec, Henri. (1985). On autonomy: some elementary concepts. In Philip Riley (Hrsg.), *Discourse and learning* (S. 173-190). London: Longmann.
- Holec, Henri. (Hrsg.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels* (Council of Europe. Project no. 12). Strasbourg: Council for Cultural Cooperation / Conseil de la coopération culturelle. (Education & Culture.).
- Horwitz, Elaine K. & Young, Dolly J. (1991). *Language anxiety*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kleppin, Karin. (2001a). Motivation. Nur ein Mythos? Teil I. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 219-225.
- Kleppin, Karin. (2001b). Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht* (S. 51-60). Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *ZFF*, 14(1), 71-85.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit. (2004 erscheint). Sprachlernberatung. In Rüdiger Ahrens & Ursula Weier (Hrsg.), *Englisch für Erwachsene - Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Krohn, Dieter. (1983). Angst und Englischunterricht. In Gert Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 134-176). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Little, David. (1997). Language awareness and the autonomous learner. *Language Awareness*, 6(2/3), 93-104.
- Locke, Edwin A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Mihaljevic, Jelena. (1990). Research on motivation for learning English as a foreign language - A project in progress. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*. Vol. XXXV, 151-160.
- Mihaljević, Jelena. (1994). Variation in learner effort - effects of the teaching setting. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*. Vol. XXXIX, 53-57.
- Oxford, Rebecca & Shearin, Jill. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78 (i), 12-28.
- Radden, Günter. (1983). Schülermeinungen zu ihrem Englischlehrwerk. In Gert Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (S. 199-227). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Reisener, Helmut. (1989). *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Max Hueber.
- Riemer, Claudia. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riley, Philip. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy & independence in language learning* (S. 114-131). London: Longmann.
- Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schiefele, Hans. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 177-186.
- Schulze-Lefert, Petra. (1997). Gruppenunterricht - Selbstlernzentrum - individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Lernprozesse. In Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7* (S.157-170). München: Goethe-Institut München.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF*, 24, 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Siebert, Horst. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand.

-16-

- Solmecke, Gert. (Hrsg.). (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sturtridge, Gill. (1997). Teaching and language learning in self-access centres: changing roles? In Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy & independence in language learning* (S. 66-78). London: Longmann.
- Ushioda, Emma. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Vieira, Flávia. (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7* (S. 53-72). München: Goethe-Institut München.
- Voller, Peter. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy & independence in language learning* (S. 98-113). London: Longmann.
- Voller, Peter, Martyn, Elaine & Pickard, Valerie. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In Sara Cotteral & David Crabbe (Hrsg.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (S. 111-126). Frankfurt am Main: Lang.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Kleppin, Karin. (2004). "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]