



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

In

Scienze del Linguaggio

Curriculum: Glottodidattica

Tesi di Laurea

# **Motivationsunterstützung beim Fremdsprachenerwerb: Theorien und Strategien**

Eine Untersuchung an der  
Ca' Foscari-Universität

**Relatrice / Relatore**

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

**Correlatrice / Correlatore**

Ch. Prof. Roland Hinterholzl

**Laureanda/o**

Alice Chierigato

Matricola 857029

**Anno Accademico**

2019 / 2020



## **RINGRAZIAMENTI**

Al termine di questo mio percorso di studi, che mi ha portato a crescere non solo a livello conoscitivo, ma anche personale, sento di dover dedicare questo spazio a tutte quelle persone che hanno contribuito alla realizzazione di questo progetto universitario.

Prima di tutto, vorrei ringraziare i Professori Graziano Serragiotto e Roland Hinterholz, relatore e correlatore della presente tesi di laurea, per la disponibilità dimostratami durante l'intero periodo di stesura, per le loro correzioni e i loro consigli.

Ringrazio la mia professoressa di tedesco del liceo per avermi trasmesso la passione per questa lingua, e le professoresse della scuola secondaria di primo grado nella quale ho svolto il tirocinio, per avermi permesso di entrare nel mondo dell'insegnamento e per avermi guidato nella loro professione senza mai farmi sentire inadeguata.

Un ringraziamento particolare va ai miei genitori Paola e Raffaele e a mia sorella Martina. Grazie di cuore per il vostro affetto, per esserci sempre stati e per avermi sostenuta in ogni momento. Siete la mia forza.

Ringrazio anche la mia compagna di corso Serena, con la quale ho condiviso lezioni, pause pranzo, momenti di ilarità e di ansia; in poche parole attimi indimenticabili di questo mio percorso magistrale.

Infine, un sentito grazie va alle mie amiche Anna, Francesca, Elisa, Carlotta e Sofia, per aver ascoltato i miei sfoghi, per il loro sostegno, per le risate che mi hanno regalato e per i bei ricordi che mi legano a loro.

Grazie infinite a tutti voi!



Motivationsunterstützung beim Fremdsprachenerwerb: Theorien und Strategien.

Eine Untersuchung an der Ca' Foscari- Universität.

### **Abstract**

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das Thema der Motivation beim Fremdsprachenlernen ausführlich zu behandeln. Sie ist in vier Hauptkapitel unterteilt. Das Erste stellt einige neurobiologische Grundprinzipien der Motivation vor und macht die verschiedenen Theorien zum Thema, die einen Beitrag zur Beschreibung dieses Begriffs leisten. Was den zweiten Teil betrifft, verweist er auf die Sprachlehrstrategien, die die Motivation in der Klasse fördern können und von dem Verhalten des Lehrers, von der Kursorganisation und von den Gruppenbesonderheiten abhängen. Dann berichtet das dritte Kapitel von der Selbstmotivation und von den Strategien, die der Schüler allein anwenden kann, um mehr Interesse an dem Sprachlernprozess zu finden. Endlich informiert der letzte Teil über eine kleine Untersuchung, die an der Ca' Foscari- Universität in Venedig durchgeführt wurde. Durch einen Online-Fragebogen wurden Daten gesammelt, die uns geholfen haben, die Meinungen der Studenten über die Motivationstechniken zu verstehen. Insbesondere verfechten die Daten die folgende These: Die Motivation ist ein dynamisches Element, das eine ständige Unterstützung braucht und von unterschiedlichen Faktoren erhöht oder bedroht werden kann.



## **Indice generale/ Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b> .....	1
<b>1. La Motivazione:</b> .....	7
1.1. Accenni di neurobiologia della motivazione. ....	9
1.2. La motivazione nell'apprendimento: cosa determina e qual è il suo legame con l'attitudine alle lingue. ....	12
1.3. Le componenti sociopsicologiche della motivazione: la teoria aspettativa- valore e del <i>goal setting</i> . ....	15
1.4. Le fondamenta degli studi motivazionali: Lambert and Gardner. ....	19
1.5. Schumann: il modello dell'acculturazione .....	23
1.6. La teoria di Krashen: l'input comprensibile come base della motivazione .....	25
1.7. Gardner e Tremblay: un'espansione del primo modello. ....	26
1.8. Dörnyei: modello processuale della motivazione. ....	28
1.9. Conclusione di capitolo.....	34
<b>2. Motivation und Sprachlehrstrategien</b> .....	37
2.1. Lehrer-abhängige Komponenten. ....	40
2.1.1. Affiliationsbedürfnis.....	41
2.1.2. Autorität.....	42
2.1.3. Zielsetzung. ....	44
2.1.4. Feedbacks. ....	45
2.2. Kurs-abhängige Komponenten. ....	46
2.2.1. Interesse.....	46
2.2.1. Erwartung. ....	48
2.2.3. Befriedigung.....	50
2.2.4. Relevanz. ....	50
2.2.5. Vielfalt.....	52
2.2.6. Materialien und induktive Methode. ....	54
2.3. Gruppe-abhängige Komponenten.....	55
2.3.1. Zusammenhalt der Gruppe. ....	56

2.3.2. Zielorientierung.....	57
2.3.3. Norm-und Belohnungssystem.....	58
2.3.4. Struktur der Klasse.....	59
2.4. <i>Ten Commandments</i> : Die zehn Gebote und andere Studien.....	60
2.5. Der Fernunterricht: Wie fördert man die Motivation? .....	65
2.6. Zusammenfassung .....	68
<b>3. Selbstmotivation und Lernstrategien.....</b>	<b>71</b>
3.1. Die Wichtigkeit, persönliche Strategien anzuwenden.....	73
3.1.1. <i>The Good Language Learner</i> .....	74
3.1.2. Typen von Strategien: Die Klassifizierung von Oxford und Dörnyei.....	78
3.1.3. Die Theorie des <i>selbst-regulierten Lernens</i> .....	84
3.2. <i>L2 Motivational Self System</i> .....	92
3.3. Die Rolle der Vorstellung und der Gefühle.....	100
3.4. Die Autonomie.....	104
3.5. Zusammenfassung.....	108
<b>4. Questionario: L'opinione degli studenti di lingue di Ca' Foscari.....</b>	<b>111</b>
4.1. I partecipanti.....	113
4.2. Gli strumenti.....	114
4.3. La procedura di raccolta dati.....	114
4.4. Analisi, risultati e discussione.....	115
4.5. Conclusioni.....	136
<b>Fazit .....</b>	<b>139</b>
<b>Sezione allegati.....</b>	<b>147</b>
<b>BIBLIOGRAFIA/ LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>155</b>



**Motivationsunterstützung  
beim Fremdsprachenerwerb:  
Theorien und Strategien.**

**EINLEITUNG**

*Das Menschlichste,  
was wir haben,  
ist doch die Sprache,  
und wir haben sie,  
um zu sprechen.”*

Theodor Fontane



## **EINLEITUNG**

Der Fremdsprachenerwerb ist eine sehr schwierige und anstrengende Tätigkeit, die sich von allen anderen Lerntypologien innerhalb oder außerhalb der Schule unterscheidet. Warum? Weil sie das Erlernen eines völlig neuen Kommunikationssystems voraussetzt, das nicht nur eine unterschiedliche Grammatik und einen spezifischen Wortschatz, sondern auch eine ganz neue Weltanschauung und Reihe von Werten impliziert. Das Fremdsprachenlernen beeinflusst nämlich die Denkweise der Menschen und braucht eine bestimmte Offenheit und Denkflexibilität. Außerdem wird vom Sprachschüler oft gefordert, sich durch ein sprachliches Mittel auszudrücken, das er oft nicht beherrscht. Infolgedessen kann er öffentlich Fehler begehen, peinliche Situationen erleben oder wegen Schwierigkeiten in Panik geraten. Wenn man diese Überlegungen in Betracht zieht, stellen sich spontan die folgenden Fragen:

- (1) Was führt die Menschen dazu, sich langfristig mit einer Fremdsprache, die sie nicht beherrschen, zu beschäftigen?
- (2) Welche Macht treibt sie dazu, den vollen Einsatz bis zur definitiven Beherrschung der Sprache zu bewahren?
- (3) Was hilft ihnen, Hindernisse ruhig zu überwinden?

Um diese Fragen zu beantworten, haben viele Gelehrte Forschungen betrieben und sind zur Überzeugung gelangt, dass die Antwort in einem einzigen Wort besteht: Motivation.

Was ist aber eigentlich die Motivation? Sie ist der Motor des menschlichen Handelns, und zwar der Anreiz, der die Leute in Bewegung setzt und das Engagement konstant hält. Diese Funktion ergibt sich klar auch aus der Etymologie dieses Begriffs (Rudolph, 2013). Motivation stammt nämlich aus dem lateinischen Wort *movere*, das „bewegen“ bedeutet. Sie hat also mit Zielgerichtetheit und Dauerhaftigkeit zu tun und sie ist die Quelle konkreter Tätigkeiten. Außerdem ist sie oft für Erfolgserfahrungen oder Scheitern verantwortlich. Als Beispiel für diese Erklärung kann man eine Definition von Deci und Ryan (2000) zitieren:

„Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality-all aspects of activation and intention. Perhaps more important, in the real world, motivation is highly valued because of its consequences: Motivation produces”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> R.M Ryan; E. Deci E., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, In: American Psychologist (2000), S.69

Also bringt die Motivation immer das Handeln hervor und im Schulbereich hilft sie den Schülern, nicht aufzugeben. Tatsächlich ist sie eine Variable, die eine starke Auswirkung auf den Sprachenlernprozess hat und zu besseren Ergebnissen führen kann.

Sie ist aber eine dynamische Entität, die nicht immer stabil bleibt. Das passiert, weil ihre Anwesenheit von vielen Faktoren und Umständen abhängt, die sowohl mit der Persönlichkeit des Schülers selbst als auch mit dem Kurs oder der gesellschaftlichen Umgebung zu tun haben und zu ihrer Verstärkung oder Schwächung beitragen können. Wie man sehen wird, ist einer der wichtigsten Determinanten der Motivation das Vorhandensein von Zielen. Diese spielen eine entscheidende Rolle, weil sie die Richtung vorgeben und Perspektiven für die Zukunft schaffen, die zu erreichen sind. Außerdem sind diese zukünftigen Perspektiven ausschlaggebend, weil sie mit den sogenannten möglichen Selbstbildern verbunden sind, die man ausführlich im Kapitel drei analysieren wird und eine wichtige Steuerung im Sprachenlernen darstellen. Der Mangel an Zielen führt dagegen zu Motivationsproblemen und zur Untätigkeit. Dieselbe negative Wirkung haben auch die Ängstlichkeit und der Konkurrenzgeist.

Wegen dieser intrinsischen Unbeständigkeit braucht die Motivation eine dauerhafte und konkrete Unterstützung. Wie kann man aber die Motivation beim Sprachenlernen anregen? Dies ist keine einfache Aufgabe. Welche Methoden muss man benutzen? Welches Verhalten ist in der Klasse das Beste? Viele Studien haben sich damit beschäftigt, den Lehrern einige motivationsförderliche Methoden vorzuschlagen, die dazu dienen können, die Schulklasse zu ermuntern. Die Kompetenzen, der Unterrichtsstil und die Haltung der Lehrperson haben bemerkenswerte Auswirkungen auf die Motivation der Schüler. Trotzdem sind sie oft nicht ausreichend. Das Motiviertsein ist nämlich ein subjektiver und persönlicher Zustand, der auch von dem Subjekt selbst kontrolliert und gehalten werden muss. Diese Tatsache hat zur Folge, dass die Schüler selbst eine bestimmte Selbstverantwortung für ihre Motivationslage entwickeln müssen (Seybold, 2017). In diesen Fällen geht es um Selbstmotivation, die oft mit der Selbstwirksamkeit eng verbunden ist. Die Schüler, die Zweifel an ihren Kompetenzen haben, sind nämlich davon überzeugt, dass sie nie aus ihrer eigenen Kraft das Ziel erreichen werden. Deshalb bleiben sie passiv und nehmen eine resignierte Haltung ein, die oft einen Motivationsrückgang begünstigt. Im Gegensatz dazu sind die Menschen, die selbstsicher sind und ihre Fähigkeiten positiv einschätzen, immer bereit, selbstregulierte Aktionspläne auszuarbeiten, die Schwierigkeiten in Angriff zu nehmen und sie erfolgreich zu bewältigen. Das führt nicht nur zum autonomen Erreichen des konkreten Ziels, das sich positiv auf die Sprachenlernmotivation auswirkt (wie alle Erfolgserlebnisse), sondern auch zur Belohnung und zur Entstehung von positiven Emotionen (wie Freude und Befriedigung), die ihrerseits das motivierte Handeln fördern. Motivation und Emotionspsychologie sind also nicht zu trennen. Außerdem ist es

wichtig, zu unterstreichen, dass man das Adjektiv „autonom“ in Bezug auf das Erreichen eines Lernziels verwendet hat. Die Autonomie ist nämlich ein anderes bedeutungsvolles Element, das man in Betracht ziehen muss, wenn es um Motivation geht. Wie man erklären wird, bezieht sich dieses Wort auf die Tatsache, dass man nach eigenem Willen und eigenen Entscheidungen handelt. Infolgedessen übt man eine größere Kontrolle über den eigenen Lernprozess aus und man genießt einen bestimmten Grad an Wahlfreiheit, die im traditionellen Sprachenlernen nicht vorhanden ist. Das alles verstärkt das Selbstvertrauen und spielt eine entscheidende motivationsförderliche Rolle.

In den nächsten Kapiteln werden wir versuchen, die unterschiedlichen Theorien und Strategien der Motivation vorzustellen. Man muss aber betonen, dass das Forschungsfeld der Motivation weit und komplex ist und von zahlreichen Forschungen gekennzeichnet wird. Deshalb hat man keine Absicht, alle bekannten Prinzipien in dieser einzigen Abhandlung zu thematisieren. Es würde nämlich fast unmöglich sein. Aus diesem Grund werden wir nur einige Aspekte zur Diskussion stellen. Insbesondere werden wir die folgenden Themen behandeln:

- Das erste Kapitel wird den wichtigsten Herangehensweisen gewidmet sein, die einen Beitrag zur Definition des Begriffs Motivation geleistet haben. Nach einer kurzen Erwähnung der neurobiologischen Grundlagen der Motivation, werden wir unseren Überblick mit der Beschreibung des sozial-psychologischen Modells von Lambert und Gardner (1959) beginnen. Es gilt weltweit als Ausgangspunkt für die Studien über die Motivation in der Sprachdidaktik und gehört zu der sogenannten psychosozialen Phase (1959-1990). Dieses Modell macht die motivationsförderliche Rolle einer positiven Einstellung gegenüber den Muttersprachlern und ihrer Kultur zum Thema und war für eine lange Zeit in diesem humanistischen Forschungsgebiet vorherrschend, bis in den 1990er Jahren neue Betrachtungsweisen auftauchten, die mit den Namen von dem ungarischen Forscher Zoltán Dörnyei verbunden waren. Diese Vorgehensweisen entfernten sich von der sozialen Perspektive und lenkten ihre Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Prozesse, die die Motivation bilden, und auf die kontextuellen Faktoren, die sie beeinflussen. Das ist die Zeit der sogenannten *Motivational Renaissance*<sup>2</sup>.
- Was den zweiten und dritten Teil dieser Arbeit betrifft, werden wir unseren Fokus auf die verschiedenen Lehr- und Lernstrategien richten, die die Sprachlernmotivation unterstützen können und sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern angewandt werden können,

---

<sup>2</sup> Dieser Begriff ist auf Lambert und Gardner (1994) zurückzuführen.

um den Fremdsprachenerwerb zu verbessern. In Bezug auf diese Strategien werden wir beispielsweise die Sammlung von Dörnyei zitieren, die in dem 2001 veröffentlichten Buch „*Motivational strategies in the language classroom*“ enthalten wird. Sie zählt mehr als einhundert Strategien und bezieht sich auf die Studie von Dörnyei und Csizér (1998), die den folgenden Titel trägt: „*Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*“.

- Das letzte Kapitel präsentiert endlich die Ergebnisse eines Online-Fragebogens. Es weist nämlich auf eine an der Ca' Foscari- Universität durchgeführte Untersuchung hin, die die Meinungen von 134 Studenten über die Motivationstechniken deutlich macht und viele bekannte Theorien über die Rolle des Lehrers, der Kursorganisation und der Gruppe bestätigt.

# **CAPITOLO 1.**

## **LA MOTIVAZIONE**

*Es ist nicht genug zu wissen-  
man muss auch anwenden.*

*Es ist nicht genug zu wollen-  
man muss auch tun.*

Johann Wolfgang von Goethe.





## **CAPITOLO 1.**

### **LA MOTIVAZIONE**

La motivazione è un costrutto psicologico molto complesso, che si sottrae a una definizione univoca e definitiva. Nonostante tutti noi conosciamo intuitivamente il significato di tale concetto, la sua ampia natura sfugge a teorie singole che tengono in considerazione solo determinati fattori. Tuttavia, essa è spesso stata definita come il principale motore delle nostre azioni, dei nostri pensieri e dei nostri comportamenti (Dörnyei, 2001).

“Motivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”<sup>3</sup>.

Essa risulta perciò essenziale, in quanto costituisce l’energia che “mette in moto” l’agire umano. Quest’ultimo è governato da tre cause principali (modello tripolare della motivazione): dovere, bisogno e piacere (Balboni, 2012). Il primo fattore emerge tipicamente nella didattica tradizionale, portando gli studenti ad agire in un determinato modo al fine di adempiere a quanto viene richiesto loro dal docente. Tuttavia, esso non risulta del tutto efficace, poiché ciò che si impara per dovere viene dimenticato in fretta. Per quanto riguarda la motivazione legata al bisogno, anch’essa presenta dei limiti evidenti. Funziona, infatti, solo per un periodo limitato e termina nel momento in cui il bisogno viene soddisfatto e non più percepito. Di conseguenza, la causa che più di tutte stimola all’azione sembra essere il piacere, il quale comprende, ad esempio, il piacere di apprendere, della varietà, della novità e della sfida (Balboni, 2012). La motivazione, quindi, ci stimola nel perseguimento e nel raggiungimento di un obiettivo, permettendoci di mantenere alta l’attenzione e la concentrazione. Inoltre, è un elemento fondamentale per la nostra interazione con il mondo e con le altre persone, in quanto qualsiasi nostro comportamento, anche sociale, richiede una spinta motivazionale di partenza per essere attuato. Essendo un costrutto ampio, fondamentale in tutti i settori della vita umana, nel corso degli anni la motivazione ha attirato l’attenzione di molti studiosi e ricercatori, provenienti da ambiti di ricerca diversi, come quello psicologico, educativo, biologico e neurobiologico. È a quest’ultimo campo di indagine che sarà dedicato il paragrafo che segue.

#### **1.1 Accenni di neurobiologia della motivazione**

La motivazione è il risultato della combinazione di fattori psicologici, biologici e neuronali. Le prime ricerche riguardanti le basi neurobiologiche della motivazione risalgono agli anni Cinquanta del Novecento. In questi anni furono condotti degli esperimenti che consentirono di individuare nel

---

<sup>3</sup> Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge University Press (2001), p. 1

sistema cerebrale delle determinate aree la cui stimolazione poteva influenzare positivamente o negativamente il comportamento degli animali oggetto degli studi. Gli stessi meccanismi neurobiologici sono presenti anche nel comportamento umano (Gasparini, 2011). In particolare, analizzando i cambiamenti che si verificano nel cervello durante la performance di uno o più compiti, diventa possibile studiare la natura dinamica della motivazione, la quale può essere condizionata da numerosi fattori. Una delle variabili che più influisce sulla motivazione è la gratificazione, la quale può essere sia fisica sia sociale. Essa ha l'importante funzione di indurre emozioni positive ed è associata a quelle aree del cervello coinvolte nel cosiddetto sistema della dopamina o sistema dopaminergico (Kim, 2013). Con il termine *dopamina* si indica un neurotrasmettitore, prodotto in diverse regioni del cervello, che svolge un ruolo importante nel comportamento, nell'apprendimento, nell'umore e nei processi motivazionali. Il suo rilascio è, infatti, fondamentale per generare e mantenere alta la motivazione. Tra i principali produttori di dopamina si annovera l'amigdala, un complesso nucleare situato nel ventricolo laterale della corteccia temporale (Netter, 2006).

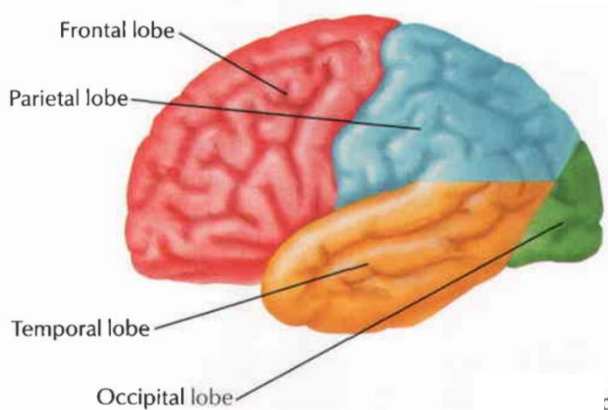


Figura 1-VISIONE LATERALE DEI LOBI CEBRALI –  
fonte: Frank H. Netter, MD, "Atlas of human Anatomy",  
Quarta edizione, Filadelfia, Saunders Elsevier 2006

L'amigdala appartiene dunque al "cervello profondo", ossia a quella zona cerebrale in cui prevalgono le emozioni basiche e l'istinto di sopravvivenza. Una volta rilasciata dall'amigdala, la dopamina può prendere varie direzioni. Parte di questa viene indirizzata verso la corteccia prefrontale, costituendo la sezione del sistema dopaminergico nota come mesocorticale, coinvolta nei comportamenti orientati all'ottenimento di un obiettivo e nella codifica del valore relativo della gratifica. Un'altra parte viene invece indirizzata verso la zona posteriore del cervello, verso l'ippocampo, il quale è situato nella parte centrale del lobo temporale ed è essenziale nel funzionamento della memoria e dei processi di apprendimento. Questo sito è legato al sistema dopaminergico mesolimbico, che controlla

l'anticipazione della gratificazione e l'apprendimento (Kim, 2013). Esso costituisce il vero e proprio *circuito reward* (circuito ricompensa).

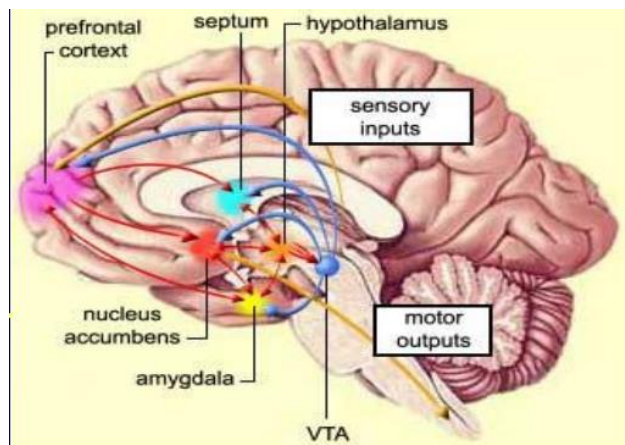


Figura 2 SISTEMA DOPAMINERGICO MESOLIMBICO  
fonte: Università degli studi di Ferrara, sezione di clinica  
neurologica.

Ricerche di neuroscienza (Lieberman e Eisenberger, 2009) hanno dimostrato che le gratificazioni sociali (come ad esempio una buona reputazione) e il piacere fisico attivano le stesse aree del cervello (le aree del circuito *reward*) e sono connesse al rilascio di dopamina. Inoltre, la gratificazione immediata è preferita rispetto a quella futura. Questo è uno dei motivi per cui molte persone non riescono a persistere nello svolgimento di un compito o di un'azione se non ci sono risultati positivi istantanei. L'immediatezza della ricompensa ha, quindi, un ruolo fondamentale nell'attivazione del circuito dopaminergico: fa sì che nel cervello venga rilasciata la dopamina, contribuendo così alla generazione o al mantenimento della motivazione. Tuttavia, la gratificazione risulta motivante solo se inaspettata. Il cervello, infatti, ha la tendenza a ridurre il rilascio di dopamina ogni qualvolta il riconoscimento sia atteso. Questo accade in particolar modo con azioni divenute col tempo abituali, i cui risultati sono ormai prevedibili e dunque non più soddisfacenti o sorprendenti. Anche la novità, dunque, è un elemento motivazionale importante (Kim, 2013).

Tutte queste considerazioni neurobiologiche hanno valore anche sul piano educativo. Studiare le dinamiche cerebrali, infatti, può essere utile per capire quali siano gli stimoli sociali in grado di attivare il circuito *reward*, con il fine di ideare un ambiente di apprendimento efficace che permetta la sua attivazione e sia perciò motivante per gli studenti. Sempre a questo riguardo, è importante ricordare che il nostro cervello è diviso in due emisferi opposti (Balboni, 2012), ognuno dei quali ha precise caratteristiche e percepisce la realtà in modo diverso: quello destro è coinvolto in attività dal carattere globale, legate alle sensazioni, alla creatività e all'intuizione, mentre quello sinistro è l'emisfero dell'analisi, della logica e della razionalità. Questo fenomeno è descritto dalla neurologia con il termine

di *lateralizzazione*. La collaborazione tra queste due parti, nota con il nome di *bimodalità*, è essenziale nell'apprendimento delle lingue. Inoltre, la collaborazione tra le due aree cerebrali non avviene in modo casuale, ma in base a una precisa direzione (principio della *direzionalità*), la quale procede in modo sistematico dalla globalità dell'emisfero destro all'analisi di quello sinistro. Per questo motivo, al fine di motivare una persona all'apprendimento di una lingua, bisognerebbe partire prima di tutto dalla dimensione affettiva e globale tipica della modalità destra, stimolando attraverso attività adatte, piacere e curiosità, per passare solo successivamente a quella logica e analitica dell'area sinistra (Balboni 2012).

## **1.2 La motivazione nell'apprendimento: cosa determina e qual è il suo legame con l'attitudine alle lingue.**

La motivazione ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento di tutte le discipline scolastiche, sia quelle scientifiche sia quelle umanistiche. Questa considerazione, però, non è sempre stata dominante nell'ambito dell'insegnamento. L'attenzione sugli aspetti affettivi ed emotivi in grado di influenzare il rendimento scolastico risale agli anni Settanta-Ottanta del Novecento. Prima di questo periodo, gli approcci dominanti erano di tipo formalistico e grammatico-traduttivo. Tali modelli erano completamente distanti dal considerare l'alunno come un soggetto emotivo, dotato di una sua personalità e di un suo metodo di apprendimento. Al contrario, lo studente era visto come una tabula rasa, su cui il docente, detentore della verità, incideva regole immutabili e indiscutibili. Grazie alla psicologia umanistica, però, emerge verso la fine del secolo scorso l'idea che l'essere umano sia una creatura complessa, allo stesso tempo razionale ed emozionale, e dominata da meccanismi neuropsicologici che è importante prendere in considerazione al fine di realizzare un insegnamento significativo. È grazie a queste riflessioni che la motivazione comincia a essere inglobata nell'analisi dei processi di apprendimento. Per quanto riguarda l'acquisizione di una lingua straniera, la motivazione è uno dei principali fattori in grado di determinarne il successo. Essa, infatti, fornisce l'impeto primario per iniziare lo studio della lingua e, in seguito, la forza e le energie necessarie per sostenere il processo di apprendimento, spesso lungo e tedioso (Dörnyei, 1998).

“L2 Motivation is one of the most important factors that determine the rate and success of L2 attainment: it provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Z. Dörnyei, K. Csizér, *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, in *Language Teaching Research* 2,3, Arnold (1998); p.203

Senza una motivazione sufficiente risulta, quindi, difficile raggiungere obiettivi a lungo termine o portare avanti uno sforzo continuativo esteso nel tempo. Costituisce, dunque, un elemento essenziale per rendere l'apprendimento linguistico efficace e qualitativamente elevato.

Generalmente, questo costrutto si divide in due rami distinti: motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. Il primo tipo riguarda tutti quei comportamenti la cui esecuzione porta verso esperienze di piacere, gioia e soddisfazione personale. Al contrario, la seconda tipologia ha a che vedere con le gratificazioni esterne, in quanto un'azione viene messa in atto come mezzo per ricevere un premio concreto o evitare una punizione. Tra le due, la motivazione intrinseca è quella che più di tutte supporta l'apprendimento, poiché legata a un interesse individuale del soggetto. La motivazione a imparare, inoltre, non è sempre costante, ma tende a oscillare, influenzata da vari fattori esterni o interni (Ushioda, 1996). Essa è, infatti, associata a processi mentali in continua evoluzione e, di conseguenza, tende a cambiare in modo dinamico.

“Within the context of institutionalised learning especially, the common experience would seem to be motivational flux rather than stability”.<sup>5</sup>

Variazioni della motivazione, però, non si verificano solo a livello temporale, ma anche a livello dei singoli studenti. La motivazione, infatti, cambia di tipologia e intensità da persona a persona, portando a diversi gradi di successo nell'acquisizione di una lingua straniera. In questo processo svolge un ruolo fondamentale anche l'attitudine alle lingue, termine che indica una propensione e un talento specifico e innato per lo studio di lingue straniere. Motivazione e attitudine sono, di fatto, le variabili individuali, rispettivamente affettiva e cognitiva, che esercitano la maggiore influenza sul processo di apprendimento di una L2 o di una LS. Come la motivazione, anche l'attitudine è un costrutto complesso e può essere considerata come un insieme di abilità di base, fondamentali per facilitare lo studio di una lingua. Uno dei modelli più noti riguardanti questa variabile cognitiva è quello dello psicologo americano J.B. Carroll, risalente alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso. In questo periodo, Carroll creò il cosiddetto MLAT (Modern Language Aptitude Test), che divenne il punto di riferimento per tutte le future ricerche nel campo dell'attitudine, ed elaborò una teoria riguardante le quattro abilità principali che costituiscono l'attitudine linguistica (Carroll, 1958). La prima di queste, la codificazione fonetica (*phonetic coding ability*), rappresenta l'abilità di riconoscere suoni distinti, associare suoni a simboli e ricordare tali associazioni. La seconda abilità descritta è la sensibilità grammaticale (*grammatical sensitivity*), vale a dire la capacità di identificare le funzioni grammaticali dei vari elementi lessicali collocati all'interno delle frasi. Segue poi l'abilità di apprendimento

---

<sup>5</sup> Ema Ushioda, *The role of motivation*, Authentik language learning resources (1996), p.240

induttivo (*inductive learning ability*), che permette di inferire o di indurre le regole che governano le strutture di una lingua, estrapolandole da un materiale linguistico. Infine, l'ultima abilità presentata da Carroll è la memoria associativa (*associative memory*), ossia la capacità di creare una grande numero di legami associativi nella memoria.

La ricerca in ambito attitudinale subì un'ulteriore evoluzione negli anni Novanta. Protagonista di questo sviluppo fu Peter Skehan (Skehan,1998), linguista britannico che propose una relazione tra le varie componenti dell'attitudine e le varie fasi dell'elaborazione delle informazioni nell'acquisizione linguistica, le quali si differenziano in *input*, *central processing* e *output*:

- a. *Input*: rappresenta lo stimolo che arriva dall'esterno e permette l'attivazione della memoria di lavoro (*working memory*), la quale consente di notare i sistemi linguistici, ha una capacità limitata e richiede uno sforzo e un controllo consapevole (Skehan, 1998).

“The short-term memory system is considered to be limited in capacity, and to require conscious effort and control. It is also likely to be serial in operation”.<sup>6</sup>

- b. *Central Processing*: è il processo mediante il quale gli elementi catturati nell'input vengono immagazzinati nella memoria a lungo termine, che ha invece una capacità molto più ampia (Skehan, 1998). Esso è dunque costituito dall'interazione tra i due tipi di memoria.

“The long-term memory system, in contrast, is very large in capacity, can operate in parallel fashion, and may not be always susceptible to conscious control”.<sup>7</sup>

- c. *Output*: Segue l'input e il *central processing* ed è il risultato finale dell'elaborazione mentale. Rappresenta il prodotto dell'interazione tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine e deve essere grammaticalmente ricco e comprensibile.

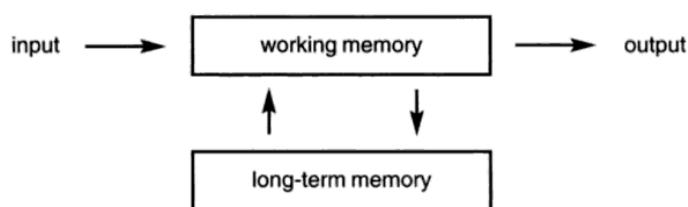


Figura 3 SISTEMA DELLA MEMORIA  
fonte: P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press (1998), p. 45.

Nella teoria di Skehan, in particolare, l'abilità di codificazione fonemica viene collegata all'analisi dell'input e alla capacità di notarne qualità rilevanti. Tuttavia, alcuni studenti riescono a cogliere le

<sup>6</sup> P. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press (1998), p.44

<sup>7</sup> Ibidem

caratteristiche salienti dell'input più facilmente e più velocemente rispetto ad altri. Per quanto riguarda la memoria associativa, questa viene connessa all'output e ha a che vedere con la capacità di produrre lingua, richiamando velocemente alla mente formule e frasi fatte immagazzinate nella memoria a lungo termine. Infine, la sensibilità grammaticale e l'apprendimento induttivo vengono entrambi associati al processo di elaborazione centrale. Anche in questi ambiti sussistono sostanziali discrepanze tra gli apprendenti di una lingua. Non tutti, infatti, hanno le stesse abilità nel trattare, riconoscere e riprodurre strutture linguistiche complesse. L'attitudine linguistica, quindi, non è universale, ma, al contrario, presenta differenze individuali rilevanti, le quali fanno sì che alcuni studenti possano essere meno portati rispetto ad altri nello studio di una lingua straniera e, di conseguenza, trovare più difficoltà. Proprio a loro è fondamentale rivolgere un'attenzione particolare, in modo tale da arginare, attraverso attività stimolanti, il rischio di demotivazione e di scarsa fiducia in sé stessi. Nella maggior parte dei casi, infatti, studenti caratterizzati da un grado sufficiente di motivazione riescono a raggiungere comunque ottimi risultati, in modo del tutto indipendente dalla loro propensione per le lingue o dalle loro caratteristiche cognitive.

### **1.3 Le componenti sociopsicologiche della motivazione: la teoria aspettativa-valore e del *goal-setting*.**

Come abbiamo già visto, la motivazione determina il comportamento umano e il numero di variabili che possono esercitare una qualche influenza su di esso è molto ampio. Di conseguenza, negli anni si sono sviluppati approcci diversi, ciascuno caratterizzato da una propria prospettiva teoretica, e basato solo su alcuni fattori motivazionali specifici. La differenza esistente tra le varie teorie della motivazione, quindi, deriva sostanzialmente da una diversa selezione dei principali elementi in grado di provocare dei cambiamenti nelle azioni delle persone. In ambito sociopsicologico, gli approcci contemporanei dominanti sono due: la teoria aspettativa-valore (*expectancy-value theory*) e la teoria del *goal-setting*.

#### *Expectancy-value theory*

Secondo la teoria aspettativa-valore, la motivazione necessaria per la realizzazione di un incarico è il prodotto di due fattori, ossia l'aspettativa di successo di un individuo in un dato compito e il valore che egli attribuisce al successo nel compito stesso. Più la probabilità di successo e il valore di esso sono elevati, più aumenta il grado di motivazione di un individuo (Dörnyei, 1998).

“According to the main principles of expectancy-value theories, motivation to perform various tasks is the product of two key factors: the individual's expectancy of success in a given task and the value the individual attaches to success in that task. The greater the perceived likelihood of goal attainment and the greater the incentive

value of the goal, the higher the degree of the individual's positive motivation. Conversely, it is unlikely that effort will be invested in a task if either factor is missing"<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda la prima variabile (*expectancy of success*), una serie di studi longitudinali ha dimostrato che essa può determinare le attività da eseguire, la persistenza in una performance e la sua qualità finale. Essa è, inoltre, collegata a processi emozionali. Se uno studente, per esempio, ha delle basse aspettative su quelli che saranno i risultati futuri del suo apprendimento, in generale, o di un test, in particolare, è molto probabile che egli sviluppi stati d'ansia e stress, che hanno spesso come conseguenza una prestazione di basso livello. Esistono molti processi di natura cognitiva che possono modellare l'aspettativa di successo di un individuo e, dal punto di vista educativo, i principali sono spiegati in tre diverse sotto-teorie:

1. La prima di queste teorie è la cosiddetta *attribution theory* (Weiner, 1986; 1992) e si riferisce alle diverse modalità di elaborazione di esperienze passate e alle cause a esse attribuite. Il modo in cui uno studente spiega e valuta i propri successi o fallimenti passati, infatti, ha un impatto motivazionale significativo e incide sia sul comportamento sia sulle aspettative future. Per esempio, un fallimento attribuito a fattori non controllabili, come la difficoltà di un compito o la scarsa abilità individuale, influisce molto più negativamente sull'aspettativa di successo in compiti futuri rispetto a uno attribuito, invece, a fattori controllabili, come la mancanza di dedizione o concentrazione. Se lo studente capisce che il suo insuccesso è il risultato di uno sforzo insufficiente può, infatti, trovare in un rinnovato impegno la via per la buona riuscita futura. Al contrario, attribuire esperienze fallimentari a una propria inabilità intrinseca può condurre il soggetto verso stati d'animo pessimistici, di umiliazione e di rassegnazione (*learned helplessness*), che, in ambiente didattico, spesso causano demotivazione e, nei casi più gravi, l'abbandono della scuola.
2. La seconda sotto-teoria, la *self-efficacy theory* (Bandura, 1993; 1994), riguarda il giudizio sulle proprie abilità e capacità nel portare a termine un determinato *task*. Questa valutazione determina quali attività svolgere, a quale livello aspirare e quanto persistere, come comportarsi e come motivarsi. Le persone che stimano le loro competenze non sufficienti per eseguire un esercizio tendono, generalmente, a mostrare scarsa motivazione e a bloccarsi di fronte alle prime difficoltà, considerandole minacce da evitare piuttosto che sfide da affrontare. Non si fermano quindi a riflettere su quali siano i modi migliori per superarle. Al contrario, chi è dotato di un senso di autoefficacia tende ad avere aspirazioni elevate e un atteggiamento più orientato

---

<sup>8</sup> Z. Dörnyei, *Motivation in second and foreign language learning*, in *Language teaching*, vol. 31, Cambridge University Press (1998), p.119.



verso il conseguimento dei propri obiettivi e verso il successo. Inoltre, affronta le complessità con fiducia in sé ed impegno costante ed attribuisce il mancato raggiungimento di un traguardo a un impegno insufficiente. Superamento degli ostacoli e successi passati hanno un ruolo fondamentale nel determinare questa tendenza, mentre i fallimenti la minacciano fortemente. Anche il giudizio degli altri, in particolare degli insegnanti, sulle proprie capacità può però contribuire in misura notevole al suo rafforzamento.

3. Infine, la *self-worth theory* (Covington, 1998) si basa sul fatto che una delle principali priorità umane sia il bisogno di accrescere il proprio valore personale e mantenere la stima di sé. Questa necessità dà origine a una serie di comportamenti che hanno spesso l'obiettivo di salvare la propria immagine sociale agli occhi degli altri. In particolare, in situazioni caratterizzate da competizione o possibilità di fallimento, tipiche dell'ambiente scolastico, gli studenti spesso decidono di proteggere la loro fama non intervenendo, evitando così di esporsi a possibili brutte figure in pubblico, ma, allo stesso tempo, precludendosi la possibilità di successo. Al contrario, in caso di un esito positivo in un compito, essi possono decidere di ridurre o nascondere ai compagni la quantità di tempo impiegato per la preparazione, facendo così credere agli altri di essere dotati di abilità superiori.

La seconda variabile presa in considerazione dalla teoria aspettativa-valore è, come già citato, il valore attribuito al successo in un determinato compito. Anche il termine valore ha, come per il concetto stesso di motivazione, un significato molto ampio. Se ne possono infatti individuare quattro tipologie diverse, che, unite insieme, costituiscono il valore generale assunto da un compito specifico: il valore del risultato (*Attainment value*), il valore intrinseco, l'utilità estrinseca e il costo. Il primo tipo si riferisce all'importanza soggettiva di portare a termine una prova nel modo corretto, per accrescere il proprio valore personale e l'ammirazione sociale. Il secondo, invece, riguarda il piacere e la gioia provati dallo studente nell'eseguire un'attività. Per quanto riguarda l'utilità estrinseca, questa concerne i vantaggi che possono derivare dall'esecuzione di un compito e, in particolare, l'utilità che questo assume nel conseguimento di obiettivi futuri. È una tipologia di valore strettamente legata al concetto di strumentalità.

“Instrumentality refers to students' perceptions that the tasks they are doing will help them attain future goals”<sup>9</sup>.

Se gli studenti capiscono che le attività proposte in ambito educativo svolgono un ruolo importante per il loro futuro e per il raggiungimento dei loro scopi, allora possono decidere di investire il loro

---

<sup>9</sup>A. Wigfield, J. Cambria., *EXPECTANCY-VALUE THEORY: RETROSPECTIVE AND PROSPECTIVE*, in: *Decade Ahead : Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, Vol. 16A, Emerald Publishing Limited (2010), p.53.

tempo e le loro energie per portarle a termine nel migliore dei modi possibili. La loro motivazione tende così ad aumentare e i loro risultati sono migliori. Nel caso di una lingua straniera o seconda, questo significa acquisire nuove conoscenze che andranno ad arricchire il patrimonio culturale dell'individuo e la sua conoscenza del mondo, contribuendo in questo modo anche alla costruzione della sua identità. Un'attività, però, può avere anche una valenza negativa, ossia un costo. Questo include, per esempio, lo sforzo e il tempo impiegato per svolgerla o gli stress emozionali che ne derivano, quali l'ansia e la paura di un fallimento.

### Teoria del *goal-setting*

La teoria del *goal-setting* di Locke e Latham (1990) si basa sul concetto di *goal*, interpretato nella ricerca recente come un sostituto di valori e bisogno umani e come “motore” in grado di dare una direzione mirata all'agire degli uomini. Esso, infatti, influisce sul comportamento umano e sulle performance degli individui in diversi modi. Prima di tutto, permette di individuare i risultati da raggiungere e di orientare l'attenzione solo verso quelle attività pertinenti al loro raggiungimento. Inoltre, quantifica lo sforzo necessario per ottenerli e lo regola in base al livello di difficoltà del compito. Infine, incoraggia la persistenza fino all'ottenimento degli esiti prestabiliti e promuove la ricerca di strategie o di piani d'azione utili per lo scopo finale. A partire da questi principi, la teoria sostiene che ogni azione umana si origina da un'intenzione e ha luogo solo se si stabiliscono gli obiettivi finali fin dall'inizio.

“*Goal-setting* theory asserts that human action is caused by purpose, and for action to take place, goals have to be set and pursued by choice”.<sup>10</sup>

Questi *goals* possono condurre a performance elevate nell'apprendimento e agire da potenti motivatori. Per svolgere questa funzione, devono rispondere, però, ad alcune caratteristiche. In particolare, devono essere specifici, difficili, ma raggiungibili, accettati da tutta la classe e accompagnati da feedback rilevanti sui progressi e sugli errori compiuti. Spesso, inoltre, è importante stabilire non solo quali saranno gli obiettivi conclusivi, ma anche quelli intermedi (*proximal subgoals*). Questo risulta particolarmente vantaggioso nei processi di apprendimento lunghi e continuativi, come lo studio di una lingua straniera. In tali casi, infatti, l'obiettivo finale (ossia la piena padronanza della lingua) è collocato molto distante nel tempo e, di conseguenza, la mancata presenza di risultati immediati tende a far crescere la demotivazione degli studenti. Determinare obiettivi intermedi può, al contrario, avere un effetto motivante. Attraverso mini-test, esami o prove di verifica *in itinere*, infatti, gli alunni verificano in modo graduale il raggiungimento di obiettivi specifici e ricevono feedback immediati,

---

<sup>10</sup> Z. Dörnyei, *Motivation in second and foreign language learning*, p. 120

grazie ai quali possono individuare le loro debolezze e valutare i loro progressi nel breve periodo. Tutto questo risulta motivante e permette agli allievi di mantenere la concentrazione necessaria e di diventare più consapevoli delle loro abilità.

#### **1.4 Le fondamenta degli studi motivazionali: Lambert and Gardner.**

Le fondamenta degli studi motivazionali sono individuabili nel lavoro di due psicologi canadesi: Robert Gardner e Wallace Lambert (1959). Essi elaborano un modello radicato nell'ambito della socio-psicologia e supportato da test empirici, aventi come campione alcuni studenti delle scuole superiori di Montreal, in Canada, madrelingua inglese e impegnati nello studio del francese. Le variabili esaminate in questo lavoro sono l'attitudine alle lingue, l'intelligenza verbale, l'intensità della motivazione nell'apprendimento del francese e l'atteggiamento degli studenti nei confronti della comunità francese. La loro teoria si basa sull'idea che l'acquisizione di una lingua non possa limitarsi solo allo studio della grammatica, ma debba tener conto anche del contesto sociale e dell'interesse personale. Uno studente di lingue di successo, in particolare, deve prepararsi psicologicamente anche ad adottare i comportamenti, gli usi e le mentalità tipiche dei componenti di un altro gruppo linguistico-culturale (Gardner e Lambert, 1972).

“The successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behaviour which characterize members of another linguistic-cultural group”<sup>11</sup>.

L'atteggiamento nei riguardi della comunità parlante la lingua studiata è, dunque, un requisito fondamentale affinché lo studente possa arrivare al successo ed è, allo stesso tempo, un potente fattore motivazionale. La motivazione a imparare una lingua, infatti, può essere determinata o dalla volontà di interagire con i membri dell'altra realtà linguistica, diventare simili a loro ed essere integrati nella loro comunità (*integrative motivation*) o dal desiderio di ottenere riconoscimenti sociali o vantaggi economici concreti, come ad esempio trovare un buon lavoro o ricevere un salario più alto (*instrumental motivation*). La motivazione strumentale attribuisce quindi allo studio delle lingue un valore più utilitaristico. Esse vengono impiegate in questo caso come strumento per assicurarsi benefici materiali e soddisfazione personale, senza che sussista un reale interesse per le comunità parlanti tali lingue (Gardner e Lambert, 1972).

“The orientation is said to be instrumental in form if the purpose of language study reflects the more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one's occupation. In contrast, the orientation is

---

<sup>11</sup> R.C. Gardner, W.E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House Publisher (1972), p. 3

integrative if the student wishes to know more about the cultural community because he is interested in it in an open-minded way, to the point of eventually being accepted as a member of that other group”<sup>12</sup>.

Esistono poi alcune variazioni individuali, in quanto la volontà di integrazione in un'altra comunità non dipende sempre da una disposizione favorevole verso di essa. Alcune persone, infatti, possono voler imparare una lingua straniera per allontanarsi dal proprio ambiente linguistico e culturale, legato magari a esperienze poco soddisfacenti, ed essere quindi inglobati in un altro. In ogni caso, questi primi studi di Lambert e Gardner dimostrano che il tipo di orientamento più motivante e che, apparentemente, porta a risultati migliori è quello integrativo. Nell'ambito di Montreal, infatti, gli studenti integrativamente orientati riescono ad avere più successo nell'apprendimento linguistico rispetto ai compagni che, invece, hanno una tendenza più strumentale. A seguito di questo primo studio del '59, Gardner ne conduce uno ulteriore nel 1960, impiegando un campione più ampio di alunni canadesi, parlanti nativi di inglese e coinvolti nell'apprendimento del francese. Questa seconda ricerca conferma ed amplia i risultati di quella precedente. In aggiunta, vengono raccolte informazioni circa l'atteggiamento dei genitori degli studenti nei confronti della comunità francese. I dati ottenuti permettono di supportare l'ipotesi secondo la quale l'orientamento degli allievi nei riguardi di una comunità target si sviluppa, con ogni probabilità, all'interno della sfera familiare ed è da questa determinato. Negli studi condotti, infatti, gli studenti caratterizzati da una motivazione integrativa hanno genitori che mostrano a loro volta atteggiamenti e sentimenti positivi verso la comunità francese. Al contrario, genitori strumentalmente orientati tendono a trasmettere ai figli lo stesso orientamento. Il desiderio di integrazione sembra dunque dipendere dall'inclinazione familiare. È importante, però, sottolineare che il tipo di orientamento sviluppato dallo studente (strumentale o integrativo) non ha alcuna correlazione con le abilità e le competenze linguistiche dei genitori.

“Orientation, however, has nothing to do with proficiency: neither the mother's nor the father's proficiency in French is significantly related to the student's orientation”<sup>13</sup>.

Può essere, invece, direttamente collegato alla personalità e al carattere dell'allievo. Per esempio, gli studenti contraddistinti da un comportamento etnocentrico e autoritario, o che nutrono pregiudizi nei confronti degli stranieri, molto raramente adotteranno un approccio integrativo per la risoluzione di un compito linguistico. Il dualismo integrativo-strumentale è diventato uno dei concetti più noti nel campo di ricerca nell'apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, il costrutto più ampio ed elaborato della teoria di Gardner risulta essere un altro, quello definito *integrative motive* (1985), fattore fondamentale per sostenere la motivazione nel lungo periodo. Per la sua elaborazione, Gardner si rifece alle teorie di

---

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Ivi, p.214

Mowrer (1950), riguardanti lo sviluppo della L1 (lingua madre) nei bambini. Mowrer sostenne che, nella mente dell'infante, le azioni dei genitori nei suoi confronti sono percepite come gratificanti poiché collegate alla soddisfazione di bisogni primari, prevalentemente biologici. Poiché queste gratificazioni sono spesso accompagnate da espressioni linguistiche e verbalizzazioni, gli stessi suoni della lingua acquisiscono proprietà appaganti. Quando il bambino è da solo, tende a produrre sequenze di suono simili a quelle presenti nella lingua di genitori. Quest'azione è per lui gratificante in sé. Per questo motivo, il bambino è propenso a imitare i genitori, acquisendo gradualmente la lingua attraverso l'imitazione. Tale processo è noto come *identificazione*. Gardner asserì che questo meccanismo concernente l'acquisizione della lingua madre, esteso a un'intera comunità linguistica e accompagnato da un reale interesse per l'altro gruppo, dovesse stare anche alla base della motivazione a lungo periodo, necessaria per padroneggiare una lingua straniera. Nei casi di apprendimento sia di una L1 sia di una LS o L2, infatti, la lingua viene utilizzata come mezzo per raggiungere un fine, ossia l'appartenenza a un determinato gruppo, e non come fine in sé. Esiste però una differenza: mentre per Mowrer l'identificazione deriva, come abbiamo visto, dalla soddisfazione di bisogni biologici, nel caso di situazioni di apprendimento di una lingua straniera o seconda emergono principalmente motivi interpersonali e sociali. Di conseguenza, fu introdotto il nuovo termine di *integrative motive* per distinguere i due diversi contesti. Questo concetto viene definito da Gardner come desiderio di studiare una lingua straniera per essere considerati alla pari dei membri appartenenti alla comunità che la parla.

“It [integrative motive] implies that success in mastering a second language depends on a particular orientation on the part of the learner, reflecting a willingness or a desire to be like representative members of the other language community, and to become associated, at least vicariously, with that other community. Hence the acquisition of a new language involves much more than mere acquisition of a new set of verbal habits. The language student must be willing to adopt appropriate features of behaviour which characterize members of another linguistic community”<sup>14</sup>.

Il concetto di *integrative motive* (Gardner, 1985), in particolare, pone l'accento sullo sviluppo delle capacità comunicative. La comunicazione, infatti, risulta essere un fattore fondamentale per potersi integrare completamente nell'altro gruppo linguistico. Esso è inoltre costituito da tre componenti principali (rappresentate nella figura 4):

- a. *Integrativeness* (include l'orientamento integrativo, l'interesse nelle lingue straniere e l'atteggiamento nei confronti della comunità in cui si parla la lingua studiata).
- b. Atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento, dell'insegnante e del corso.

---

<sup>14</sup> Ivi, p. 14

- c. Motivazione (costituita da intensità motivazionale, desiderio di imparare la lingua e atteggiamento riguardo il suo apprendimento).

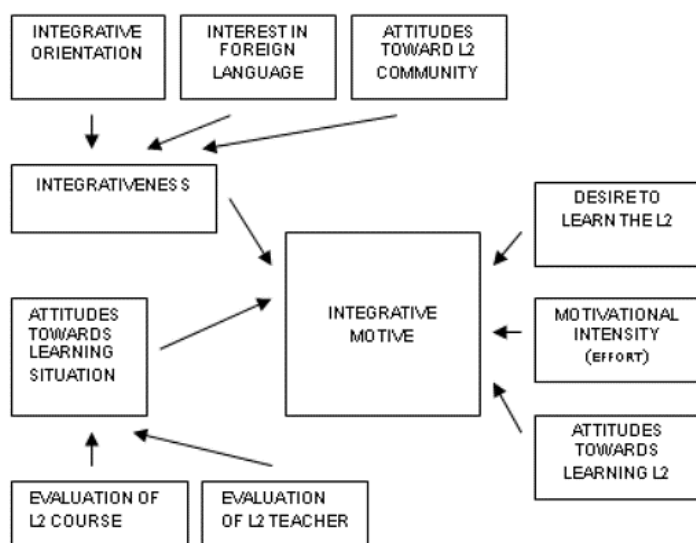


Figura 4 Gardner's conceptualisation of integrative motive  
 fonte: Z. Dörnyei, *Motivation in second and foreign language learning*, p. 17

È dunque un concetto che si fonda sull'apertura mentale e sul rispetto per gli altri gruppi culturali e stili di vita, riflettendo allo stesso tempo un profondo e sincero interesse per la comunità target.

Il modello di Gardner e Lambert ha dominato la ricerca in ambito motivazionale per molti anni ed è stato il punto di partenza per l'elaborazione di molte teorie successive. A partire dagli anni Novanta, però, cominciarono a emergere nuovi approcci e nuove teorie, radicate questa volta non nella socio-psicologia, ma nella psicologia educativa. Questo periodo è noto come *motivational renaissance*. Inoltre, alcuni studiosi hanno recentemente messo in luce i limiti del concetto di motivazione integrativa nella società contemporanea. Nel mondo globalizzato odierno, infatti, risulta difficile applicare questo costrutto quando non esiste uno specifico gruppo target di riferimento. Tale problema riguarda soprattutto l'inglese, sempre più usata come lingua franca e impiegata come mezzo di comunicazione tra parlanti provenienti da situazioni linguistiche differenti. Di conseguenza, ha perso la sua appartenenza a una determinata comunità di parlanti, per diventare lingua globale. Il bisogno di imparare l'inglese per agire sulla scena mondiale sta dunque prevalendo sul desiderio di identificazione nella cultura inglese e nel gruppo dei suoi parlanti. Per questo motivo, il concetto di orientamento integrativo viene sostituito al giorno d'oggi con quello più generale di *international posture* (Yshima, 2002), che allarga il gruppo di riferimento da una specifica comunità geografica, linguistica e culturale a una comunità globale non specifica di parlanti dell'inglese.

“The concept of ‘international posture’ thus considerably broadens the external reference group for integrative attitude from a specific, geographic, linguistic and cultural community to a nonspecific global community of English language users”.<sup>15</sup>

Questo concetto include l’interesse negli affari internazionali, la volontà di conoscere nuove persone, di viaggiare o lavorare all’estero e di stringere amicizie che valicano i confini dei singoli stati. Unisce, dunque, gli aspetti sia dell’orientamento integrativo sia di quello strumentale, individuando elementi che possono essere condivisi da tutti i gruppi di studenti e che possono costituire fattori motivazionali molto più significativi rispetto al singolo desiderio di identificazione.

### 1.5 Schumann: il modello dell’acculturazione

Il concetto di identificazione in una comunità target, però, non è presente solo nel modello di Lambert e Gardner appena esposto. L’importanza della motivazione integrativa, infatti, risulta evidente anche in un altro modello, elaborato a partire dal 1978 da Schumann e noto con il nome di *Acculturation Model*, il quale si propone di descrivere il processo di acquisizione di una lingua straniera da parte di minoranze etniche in un contesto naturale (Schumann, 1978). In esso, la motivazione è vista come un importante fattore che, assieme ad altri, permette l’acculturazione, termine che indica il percorso di adattamento in una nuova cultura.

“By acculturation I mean the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group. [...] the learner will acquire the second language only to the degree that he acculturates”.<sup>16</sup>

L’idea principale supportata da questa teoria è il legame diretto tra acquisizione linguistica e acculturazione. In altre parole, il successo di uno studente è in gran parte determinato dalla misura in cui egli riesce a orientarsi e integrarsi all’interno della cultura della lingua target. Questa capacità di orientamento dipende generalmente da due tipi di fattori: sociali e psicologici.

- a. I fattori sociali (*social factors*) riguardano tutte quelle variabili in grado di influenzare la relazione tra due gruppi sociali (il gruppo target e il gruppo di coloro che devono imparare la lingua target), i quali si vengono a trovare in contatto, nonostante parlino lingue diverse. Tra queste variabili, per esempio, si possono citare la dominanza sociale, la conservazione e l’assimilazione. Nel primo caso, se lo studente appartiene a una comunità considerata politicamente o economicamente superiore rispetto a quella target (e dunque dominante), allora

---

<sup>15</sup> E. Ushioda, *Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 27, No. 2 (2006), p. 150

<sup>16</sup> J. Schumann, *Research on the acculturation model for second language acquisition*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7, No. 5 (1986), p. 379

difficilmente abbandonerà la sua lingua per impararne una nuova. Lo stesso avviene con la conservazione: l'individuo mantiene i suoi costumi e i suoi ideali e rifiuta quelli dell'altro gruppo. Tra le due categorie si viene così a creare un'elevata distanza sociale, termine che si riferisce al grado in cui uno studente riesce a identificarsi con i membri del gruppo target e, di conseguenza, ad avere dei contatti e a comunicare con loro. È un concetto che, per sua definizione, si avvicina molto a quello di *integrativeness* di Gardner. Al contrario, la distanza è minima nel caso dell'assimilazione. In queste circostanze, infatti, la persona decide spontaneamente di rinunciare al suo stile di vita e ai suoi valori per adottare quelli appartenenti alla cultura del gruppo target. È questa, dunque, una strategia che facilita il contatto tra i gruppi e incentiva l'acquisizione della lingua straniera.

- b. I fattori psicologici (*individual factors*) hanno, invece, a che vedere con la personalità dei soggetti stessi e determinano il livello di distanza psicologica, ossia la misura in cui un individuo si sente a suo agio nello svolgimento di un compito nella lingua target. Tra queste variabili, un ruolo fondamentale è svolto dalla motivazione, la quale determina le ragioni che spingono lo studente ad acquisire una lingua straniera. Schumann, inoltre, cita la differenza elaborata dai suoi predecessori tra motivazione integrativa e strumentale. Tuttavia, egli elabora l'ipotesi secondo la quale l'orientamento integrativo non è sempre quello migliore, come invece avevano sostenuto Gardner e Lambert. Basandosi su ricerche recenti, egli afferma che l'efficacia dei diversi tipi di orientamento dipende dal contesto: in alcuni casi risulta più motivante quello integrativo, in altri quello strumentale. La seconda variabile psicologica individuata da Schumann è lo shock culturale, ossia l'insieme di sentimenti di ansia, paura e disorientamento causati da un mutamento repentino del proprio stile di vita, provocato dal trasferimento in un contesto sociale e culturale diverso. Queste sensazioni possono originare comportamenti di rigetto nei confronti della comunità e della lingua target, aumentando così la distanza psicologica. La terza variabile, infine, riguarda lo shock linguistico, e si riferisce alla paura di risultare comici o ridicoli, provata dagli studenti nel momento in cui si cimentano in una comunicazione in lingua straniera. Se questo shock non viene superato non ci sarà mai piena acquisizione della lingua.

Secondo Schumann, quindi, l'acculturazione, e con essa la motivazione, sono i principali fattori in grado di avviare il processo di acquisizione linguistica, in quanto permettono allo studente di entrare in contatto con i parlanti della lingua target. La comunicazione verbale con questi parlanti è il punto di partenza per la negoziazione e l'elaborazione dell'input, processi che rappresentano la causa immediata dell'acquisizione linguistica. Il riferimento all'input è ciò che permette di collegare questo



modello con la teoria dell'acquisizione linguistica (SLAT: *Second Language Acquisition Theory*) di Krashen.

### 1.6 La teoria di Krashen: l'input comprensibile come base della motivazione

Nella teoria dell'acquisizione linguistica elaborata da Stephen D. Krashen, linguista statunitense, nei primi anni Ottanta del Novecento, la motivazione è direttamente collegata alla comprensione dell'input linguistico proveniente dall'esterno. Prima di chiarire quest'affermazione, però, sembra rilevante ricordare un altro punto chiave di questa teoria, ossia la distinzione tra apprendimento e acquisizione. Quest'ultima è un processo inconscio, che porta a sviluppare una competenza definitiva e stabile nel tempo. L'apprendimento, al contrario, genera solo una competenza provvisoria e instabile, legata alla memoria a breve termine.

“L'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine. Di converso l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine: la competenza “appresa”, in altre parole, è una competenza a termine, non è definitiva.”<sup>17</sup>.

Secondo Krashen, l'insegnante deve porsi l'obiettivo di aiutare gli studenti non ad apprendere, bensì ad acquisire la lingua straniera. Deve, inoltre, cercare di motivarli proponendo in classe attività per loro rilevanti e, soprattutto, adatte al loro livello di sviluppo. In altre parole, l'allievo mantiene costante la sua motivazione durante lo svolgimento del compito e acquisisce l'input fornito, solo se questo risulta essere comprensibile. Questo significa che, in una scala ordinata in base a un ordine naturale di acquisizione, il nuovo input deve collocarsi nello stadio immediatamente successivo rispetto agli altri input che egli ha acquisito fino a quel momento. Questo concetto viene indicato nella formula  $i+1$ , in cui  $i$  rappresenta ciò che lo studente è già in grado di eseguire da solo grazie alle competenze acquisite in precedenza, mentre  $1$  indica il livello più alto che può essere raggiunto. Si tratta dunque di una ripresa del concetto di zona di sviluppo prossimale (ZPD- *Zone of Proximal Development*), introdotto dallo psicologo Lev Vygotskij (1896–1934) e concernente la distanza tra il livello di sviluppo attuale dello studente e il suo sviluppo potenziale, ossia quello che potrebbe essere in grado di fare grazie al sostegno di un esperto (ossia del maestro). La formula  $i+1$  ideata da Krashen, dunque, sottolinea come l'insegnante debba proporre attività linguistiche graduate, il cui contenuto sia solo leggermente al di sopra delle conoscenze dell'allievo. Al contrario, proporre input troppo difficili porta l'alunno a

---

<sup>17</sup> P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino (2012), p. 44

possibili fallimenti, i quali hanno come conseguenza un tracollo della motivazione. Quest'ultima, inoltre, non viene analizzata da Krashen come un costrutto a sé stante, ma, insieme ad ansia e autostima, è parte integrante di un concetto più ampio, ossia quello del filtro affettivo. Con questa espressione si indica un blocco mentale che, se attivato, non consente all'input di raggiungere il cosiddetto LAD (*Language Acquisition Device*), un dispositivo psicologico, presente nella mente di ogni uomo dalla nascita, il quale permette l'acquisizione linguistica. Il funzionamento di questo dispositivo si articola in cinque fasi:

1. Osservazione dell'input proveniente dall'esterno, che viene ricevuto e compreso dalla mente.
2. Creazione di ipotesi relative all'input osservato.
3. Verifica delle ipotesi, che vengono in seguito convalidate o corrette dal docente o da un adulto.
4. Fissazione delle regole confermate.
5. Riflessione su quanto acquisito.

Se il filtro affettivo è alto, il LAD si blocca e non si può generare alcun tipo di acquisizione stabile. Questo avviene generalmente in situazioni d'apprendimento stressanti, che portano l'alunno a essere demotivato, a non avere fiducia in sé, a provare ansia e a temere di danneggiare la sua immagine sociale. Al contrario, l'assenza dell'ansia e la presenza della motivazione e dell'autostima costituiscono le due condizioni fondamentali per rendere la situazione d'apprendimento la migliore possibile.

### **1.7 Gardner e Tremblay: un'espansione del primo modello.**

Il modello sociopsicologico della motivazione di Gardner e Lambert fu aggiornato più volte nel corso degli anni. In particolare, subì un'espansione nel 1995, in piena *renaissance*, grazie al lavoro congiunto di Tremblay e Gardner. La teoria da loro elaborata si basa sui dati raccolti nel 1993 da 75 studenti canadesi, abituati a usare soprattutto l'inglese nella loro comunicazione quotidiana e provenienti da una scuola secondaria francofona, situata nella zona bilingue dell'Ontario. Il loro sistema propone una sequenza costituita da atteggiamenti linguistici (atteggiamento nei confronti dei parlanti della L2, del corso e dell'insegnate di lingua, interesse nelle lingue straniere, orientamento integrativo e strumentale), comportamento motivato e risultato. La relazione tra i primi due elementi viene mediata da tre variabili:

- a. la rilevanza dell'obiettivo (*goal salience*),
- b. la valenza (*valence*, ossia il valore individuale che un soggetto attribuisce a un particolare esito)

c. l'autoefficacia (*self-efficacy*, ossia l'idea di poter raggiungere degli obiettivi specifici).

L'introduzione di questi mediatori, in linea con le contemporanee teorie cognitive motivazionali, rappresenta la novità rispetto al primo modello.

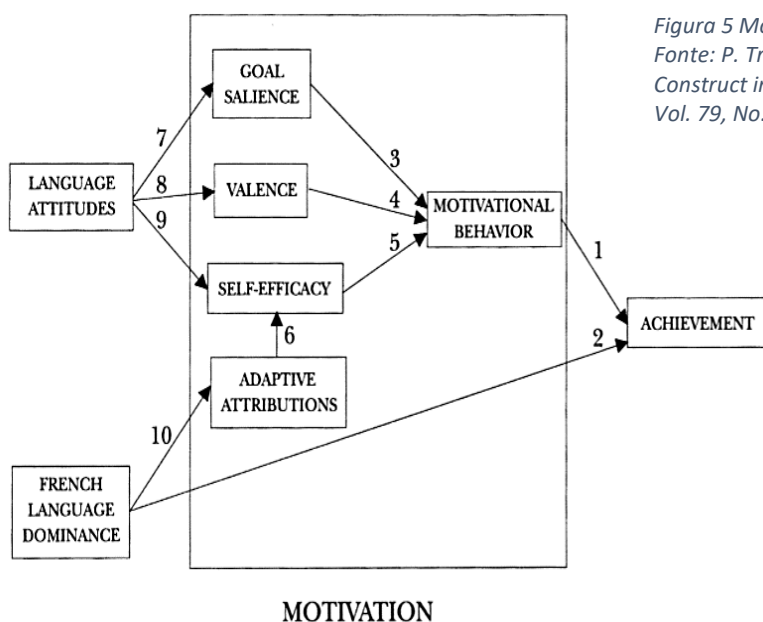


Figura 5 Modello motivazionale di Tremblay e Gardner (1995).  
Fonte: P. Tremblay, R. Gardner, *Expanding the Motivation Construct in Language Learning*, in *The Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 4 (1995), p.510

I risultati ottenuti permettono di supportare l'ipotesi secondo la quale obiettivi specifici e un frequente riferimento a essi portano ad aumentare i livelli di motivazione nel comportamento degli studenti. Il modello mostra, inoltre, come la rilevanza dell'obiettivo venga influenzata dagli atteggiamenti linguistici. A spiegazione di questa connessione si può citare l'idea secondo la quale un alunno è molto più portato allo sviluppo di obiettivi linguistici specifici se, allo stesso tempo, è animato da un comportamento positivo nei confronti dell'intera realtà riguardante la lingua straniera. Al contrario, chi è caratterizzato da un atteggiamento negativo non attribuisce particolare importanza ai traguardi che potrà raggiungere frequentando il corso di lingua (in questo caso di francese). La rilevanza, inoltre, condiziona la motivazione, in quanto lo studente che percepisce un'attività come utile e rilevante per sé è portato a persistere fino alla fine. Lo stesso si può affermare per la seconda variabile, la valenza, in quanto alti livelli di motivazione emergono quando il soggetto valuta l'apprendimento in modo favorevole. Infine, il terzo elemento, l'autoefficacia, viene determinato dagli atteggiamenti linguistici e determina a sua volta il comportamento motivato, come gli altri due precedenti. Il modello elaborato dalla ricerca di Tremblay e Gardner, inoltre, specifica come un buon esito finale non dipenda solo dalla motivazione dello studente, ma, in questo specifico caso, anche dalla dominanza della lingua francese, ossia dalle esperienze comunicative extracurricolari vissute dell'alunno impiegando tale lingua.

Usando il francese anche nella quotidianità, infatti, è molto più probabile che il soggetto sviluppi nuove abilità e approfondisca le competenze che già possiede, ottenendo così risultati migliori. Questa dominanza, in aggiunta, esercita un'influenza diretta su quelle che vengono definite attribuzioni adattive (*adaptive attributions*), termine che indica il fatto di attribuire il proprio successo alle proprie abilità. Al contrario, attribuire un fallimento alla mancanza di abilità è maladattivo. Di conseguenza, usare una lingua anche al di fuori del contesto scolastico aumenta le probabilità di diventare consapevoli delle proprie capacità e di conferire a esse il merito del proprio successo.

Riassumendo quanto riportato, il modello di Tremblay e Gardner prende in considerazione il ruolo della rilevanza degli obiettivi, della valenza e dell'autoefficacia nel determinare il livello di motivazione. Di conseguenza, quando un insegnante osserva in uno studente un comportamento molto motivato può presumere che questa condotta sia influenzata dal fatto che egli abbia stabilito da sé quali siano i suoi obiettivi, stia valutando il corso di lingua e abbia un'elevata autoefficacia.

### **1.8 Dörnyei: modello processuale della motivazione.**

Il linguista ungherese Zoltán Dörnyei definisce la motivazione come uno dei fattori fondamentali in grado di determinare la ragione per cui gli individui intraprendono un'azione, la quantità di tempo necessaria per realizzarla e le energie impiegate per portarla a termine.

“Motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it”.<sup>18</sup>

Nel 1998, Dörnyei e Ottó creano a un nuovo modello della motivazione, noto con il nome di *Process Model of L2 Motivation*, nel quale appare una nuova variabile, ossia il tempo. Tale modello, infatti, si basa su una visione dinamica della motivazione e cerca di dare una spiegazione ai suoi molteplici cambiamenti nel corso del tempo, evidenziando come l'impiego di energie nell'ottenimento di uno scopo oscilli tra alti e bassi. La teoria di Dörnyei aspira ad espandere e a migliorare quelle precedenti, considerate a volte inadeguate al fine di realizzare interventi motivazionali all'interno delle classi, le quali si caratterizzano non come gruppi unitari, ma come microcosmi in cui prevalgono variabilità individuale e complessità. Questi modelli precedenti erano soliti considerare la motivazione come un'entità stabile e costante, non soggetta ai processi temporali.

---

<sup>18</sup> Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the language classroom*, p. 7

“We felt that most motivational theories did not do justice to the fact that motivation is not a static state but rather a dynamically evolving and changing entity, associated with an ongoing process in time; thus, we intended to draw up a motivation construct that had a featured temporal axis”.<sup>19</sup>

Nelle classi di lingua, invece, l’andamento della motivazione non è lineare, ma, al contrario, tende a mutare frequentemente. L’impeto motivazionale iniziale, infatti, tende a diminuire nel corso del tempo, soprattutto se non riceve il giusto supporto. Inoltre, in ambiente educativo, spesso non sono gli studenti a decidere gli obiettivi del loro apprendimento, poiché, principalmente nelle prime fasi, questi sono determinati dal sistema scolastico e risultano quindi obbligatori. In queste circostanze, dunque, la motivazione iniziale che spinge a intraprendere un’azione per raggiungere un traguardo perde importanza, e deve essere perciò accompagnata da altre influenze motivazionali durante l’intero percorso che porta alla realizzazione dell’obiettivo. A partire da queste considerazioni, Dörnyei e Ottó propongono un modello (rappresentato nella figura 6) basato su due dimensioni (Dörnyei e Ottó, 1998):

- a. La prima dimensione individuata è la cosiddetta *Action Sequence*, rappresentante i processi comportamentali attraverso i quali speranze e desideri individuali sono trasformati in obiettivi e, successivamente, in intenzioni e azioni concrete, volte all’attuazione dei propri propositi.
- b. La seconda dimensione, invece, è quella delle *Motivational Influences* e riguarda le energie e le forze motivazionali che stanno alla base dei comportamenti messi in atto.

Il modello, inoltre, divide la sequenza d’azione in tre fasi:

1. *preactional phase*
2. *actional phase*
3. *postactional phase*.

Ognuna di esse è supportata da una serie di influenze motivazionali diverse. I fattori motivazionali validi per ogni stadio sono, infatti, molto pochi, e questo spiega come anche una forte motivazione iniziale possa terminare in una fase successiva se non correttamente sostenuta.

### *Preactional phase*

Questa prima fase è associata alla cosiddetta *choice motivation*, ossia a quel tipo di motivazione che, una volta originata, porta a definire gli obiettivi, formare le intenzioni e intraprendere l’azione. In alcuni casi, questi tre eventi si succedono in modo sequenziale, ma, generalmente, tra di essi intercorre

---

<sup>19</sup> Z. Dörnyei, I. Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, in Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London, Vol. 4 (1998), p. 44

un notevole lasso di tempo. Inoltre, la sequenza può concludersi anche senza raggiungere l'azione prevista. Per quanto concerne la definizione degli obiettivi, tre antecedenti sono fondamentali: desideri, speranze e opportunità. Quest'ultime vengono inserite nel modello perché, in alcuni casi, la motivazione può essere originata anche grazie all'emergere di una buona occasione. Questi tre elementi anticipatori sono ancora collocati a un livello ideale e non hanno alcun legame con la realtà concreta. Solo nel momento in cui emerge un obiettivo chiaro da perseguire, allora ha inizio il processo comportamentale motivato. Tale obiettivo costituisce, infatti, la prima rappresentazione mentale concreta di quello che si desidera ottenere in futuro, anche se non innesca direttamente l'azione. Questa funzione è invece svolta dall'intenzione, la quale si differenzia qualitativamente dalla nozione di obiettivo in quanto implica la capacità di prendere un impegno (*commitment*) concreto e di agire in modo responsabile per portarlo a termine. Nelle situazioni scolastiche, in cui gli scopi selezionati volontariamente dal singolo vengono sostituiti da compiti assegnati dal docente, questo impegno si traduce in *compliance*, ossia in conformità e obbedienza a quanto stabilito dall'insegnante. Le intenzioni, per diventare operative, devono essere accompagnate da un preciso piano d'azione, contenente le linee guida generali per sviluppare l'operato e per renderlo più efficace entro un tempo prestabilito. Una volta elaborato il programma da seguire, esistono due condizioni fondamentali per avviarlo: la presenza di mezzi e risorse e la giusta condizione di partenza. In questa fase, le influenze motivazionali sono molteplici e hanno un effetto cumulativo. Questo significa che le forze agenti a livello della definizione degli obiettivi continuano a esercitare la loro influenza anche a quello delle intenzioni e delle azioni (per questo motivo nello schema sono tutte collegate da una freccia). È possibile individuare tre categorie di fattori motivazionali. La prima riguarda i motivi che agiscono sulla definizione degli obiettivi, come ad esempio l'atteggiamento nei confronti della lingua (*integrativeness*), il valore strumentale che è possibile trarre dal suo apprendimento o la presenza di stimoli esterni (es. aspettative familiari). La seconda, invece, concerne le influenze motivazionali che portano alla formazione dell'intenzione concreta. Tra queste si possono citare l'aspettativa di successo, la paura di un fallimento, il livello d'ansia, l'analisi costi-benefici e le caratteristiche dell'obiettivo (se risulta stimolante, specifico, realizzabile e non troppo distante nel tempo la motivazione volta a generare l'intenzione cresce). La terza classe, infine, include tutti quei fattori che permettono di lanciare l'azione al momento opportuno. Alcuni di essi, per esempio, dipendono dalla personalità del soggetto. Certe persone, infatti, tendono a bloccarsi, a riflettere troppo e a procrastinare continuamente l'azione (*state oriented people*). Altre, al contrario, traducono le intenzioni in atto in maniera più immediata (*action oriented people*).

### Actional phase

In questa seconda fase, la cosiddetta *choice motivation* lascia il posto alla motivazione esecutiva (*executive motivation*), la quale si concretizza in tre processi diversi. Il primo di questi (*subtask generation and implementation*) riguarda l'individuazione e la creazione di obiettivi intermedi, i quali specificano le macro-aree individuate nel piano d'azione. Il secondo (*ongoing appraisal process*) concerne invece la valutazione degli stimoli provenienti dall'esterno e dei progressi compiuti in direzione del risultato finale. Il terzo (*action control*), infine, include tutti quei meccanismi di autoregolazione che permettono di potenziare e proteggere l'azione mirata a un apprendimento specifico. In questa fase, dunque, l'attenzione si sposta dall'ambito decisionale per focalizzarsi sulle modalità di realizzazione e implementazione dell'azione. Sulla base dei tre processi appena descritti, l'azione produce un risultato (*actional outcome*), che può essere o positivo (raggiungimento dell'obiettivo) o negativo. Quest'ultimo esito, però, non sempre induce ad abbandonare l'azione. Se la motivazione legata al desiderio iniziale è abbastanza forte, lo studente può decidere di modificare le strategie e le attività messe in atto durante questa fase al fine di raggiungere più facilmente lo scopo, oppure può ritornare alla fase precedente per rivedere e riformulare gli obiettivi, magari abbassandone il livello di difficoltà. In questa fase, le risorse motivazionali non sono direttamente collegate a quelle dello stadio precedente. Questo avviene perché gli elementi che costituiscono la *choice motivation* sono molto diversi rispetto a quelli che compongono la motivazione esecutiva. Tra questi, un ruolo molto importante è svolto dalla qualità dell'esperienza d'apprendimento, la quale deve presentare determinate caratteristiche per mantenere alta la motivazione esecutiva. Queste derivano da un modello neurobiologico elaborato da Schumann nel 1998, secondo il quale il nostro cervello valuta gli stimoli che riceve in base a cinque dimensioni, grazie alle quali la motivazione può essere conservata:

1. Novità (*Novelty*)
2. Piacevolezza, bellezza (*Pleasantness*)
3. *Goal /need significance* (lo stimolo deve servire a soddisfare dei bisogni o raggiungere degli obiettivi)
4. *Coping potential* (il soggetto deve pensare di essere in grado di portare a termine un compito)
5. *Self and social image* (l'evento deve essere compatibile con l'idea che la persona ha di sé e non deve mettere a rischio la sua autostima e la sua immagine sociale).

Un'altra importante risorsa in grado di incrementare la motivazione è la capacità di usare strategie in modo autonomo e di selezionare obiettivi personali, che possono regolare e guidare l'azione. Questo

permette allo studente di capire come migliorare l'efficacia del proprio apprendimento e risulta perciò motivante.

### Postactional phase

Questa fase è l'ultima del processo e inizia nel momento in cui l'obiettivo viene raggiunto e l'azione si conclude. È collegata alla cosiddetta *retrospective motivation*, la quale implica un'analisi globale dello studente riguardo l'attività appena terminata. Egli valuta i risultati ottenuti e ne trae ispirazione per le azioni future. In particolare, l'alunno confronta le aspettative e i piani iniziali con la realtà, decidendo a quali fattori attribuire il suo successo o insuccesso (*causal attribution*). In questa fase, inoltre, lo studente riflette su quali siano state le strategie migliori, elaborando così un proprio repertorio d'apprendimento. La formazione di strategie personalizzate costituisce la base per le azioni future. Tuttavia, prima di intraprenderle, lo studente deve archiviare l'intenzione iniziale per lasciare spazio a nuovi desideri e nuovi obiettivi. Anche in questa fase le influenze motivazionali sono relativamente indipendenti da quelle degli stadi precedenti. Le principali sono legate ai fattori attributivi (l'attribuzione di successi o fallimenti a diversi fattori può determinare la motivazione nei comportamenti futuri), ai feedback ricevuti e al concetto di sé. Per quanto riguarda i feedback, generalmente se ne individuano due tipologie:

- a. gli *informational feedback* forniscono commenti sulla competenza
- b. i *controlling feedback* giudicano la performance in base a standards esterni.

Dal punto di vista motivazionale, i primi dovrebbero essere quelli prevalenti, in quanto non prevedono alcuna forma di confronto sociale, considerato dannoso per la motivazione intrinseca e per la propria autostima.

“An often mentioned distinction of two types of feedback involves ‘informational feedback’, which comments on competence, and ‘controlling feedback’, which judges performance against external standards. It is generally maintained that from a motivational point of view the former should be dominant since social comparison is considered most detrimental to intrinsic motivation”.<sup>20</sup>

Infine, anche il concetto di sé determina i comportamenti futuri e influenza la valutazione post-azionale. Gli studenti con una percezione di sé abbastanza alta affrontano i fallimenti occasionali in modo migliore rispetto a coloro che hanno una bassa stima di sé, non si lasciano abbattere e cercano nuove strategie per recuperare eventuali insuccessi.

---

<sup>20</sup> Z. Dörnyei, I. Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, p. 62



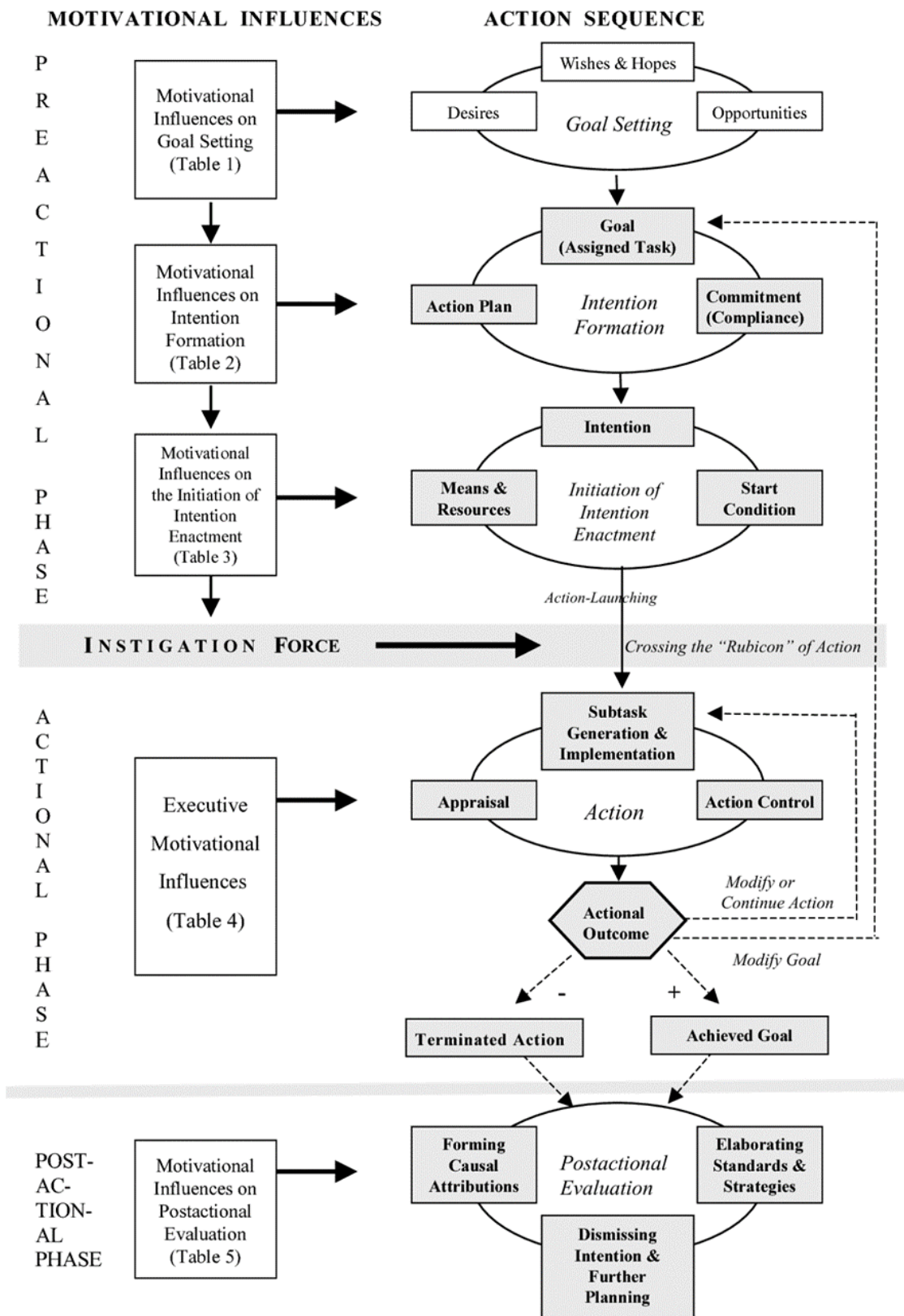


Figura 6 Rappresentazione schematica del modello processuale della motivazione  
 Fonte: Z. Dörnyei, I. Ottó, Motivation in action: A process model of L2 motivation, p. 48

Tenendo in considerazione tutte le dimensioni e tutti gli aspetti appena descritti, il modello processuale permette quindi di formulare una definizione più completa e dettagliata di motivazione, che tenga conto di come la motivazione iniziale possa aumentare o diminuire nel corso dell'intero processo di apprendimento sotto l'influenza di molteplici forze addizionali, le quali entrano in gioco durante le fasi dell'azione e della valutazione retrospettiva. Citando direttamente Dörnyei e Ottó:

“In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out”.<sup>21</sup>

Un simile modello, però, presenta sia vantaggi sia svantaggi. Per quanto riguarda i limiti del modello, una delle principali debolezze consiste nel fatto che ogni tappa del processo è ben delineata, ha un chiaro inizio e una fine evidente e si verifica apparentemente senza interferenze da parte di altre attività già in fase di svolgimento, in totale isolamento. Questa situazione, però, non corrisponde alla realtà dei fatti, in quanto la vita di ogni individuo è caratterizzata da un flusso continuo e ininterrotto di azioni, in cui una nuova attività può iniziare ancora prima che la precedente sia stata valutata e archiviata. È quindi possibile che azioni diverse siano presenti simultaneamente, influenzandosi a vicenda. Questo risulta particolarmente valido in ambiente scolastico, dove il successo è il risultato di una combinazione di vari obiettivi accademici, culturali e sociali (es. acquisire conoscenze o stringere amicizie) che interagiscono tra loro e che lo studente pone in una precisa gerarchia di importanza, decidendo quali portare a termine prima e quali dopo. Tra i principali punti di forza, invece, Dörnyei cita la dimensione temporale. Essa, infatti, permette di cogliere le diverse sfumature comportamentali degli studenti e di individuare tutte le influenze motivazionali che agiscono nelle varie fasi.

“Using time as an organising principle offers a ‘natural’ way of ordering the relevant motivational influences into various distinct stages of the motivational sequence along a temporal axis”.<sup>22</sup>

### **Conclusione di capitolo**

In questo capitolo si è provveduto alla descrizione dei principali approcci che, nel corso degli anni, hanno contribuito a spiegare il complesso concetto di motivazione, la quale costituisce il presupposto di qualsiasi comportamento e di qualsiasi processo di apprendimento. Si è visto, inoltre, come essa non sia stabile, ma cambi in modo dinamico, subendo l'influenza di fattori temporali, sociali e psicologici.

---

<sup>21</sup> <sup>21</sup> Z. Dörnyei, I. Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, p. 64

<sup>22</sup> Z. Dörnyei, *Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation*, in *British Journal of Educational Psychology* (2000), p. 529

Gli studenti, infatti, sono esseri emotivi, dominati dalle loro passioni e dai loro sentimenti, e sono necessariamente parte integrante di un contesto sociale e culturale specifico, che contribuisce a dar forma alla loro motivazione. È per questo motivo che essa necessita di un supporto efficace e continuo, il quale, in ambiente scolastico, può collegarsi direttamente alle scelte metodologiche e didattiche del docente. Le strategie che l'insegnante mette in atto durante le sue lezioni, infatti, giocano un ruolo fondamentale nel generare, incrementare o mantenere costante la motivazione dell' alunno, in quanto non solo lo guidano verso il raggiungimento degli obiettivi, ma lo inducono anche ad apprezzare il valore di quanto sta studiando. È proprio a queste strategie che sarà dedicato il capitolo successivo.



## **KAPITEL 2.**

### **MOTIVATION UND SPRACHLEHRSTRATEGIEN**

*Erfolgreich zu sein  
setzt zwei Dinge voraus:*

*Klare Ziele  
und den brennenden Wunsch,  
sie zu erreichen.*

Johann Wolfgang von Goethe.



## KAPITEL 2.

### MOTIVATION UND SPRACHLEHRSTRATEGIEN

In dem ersten Kapitel dieser Arbeit hat man die verschiedenen Theorien der Motivation zum Thema gemacht. Man hat erklärt, dass die Motivation der Motor jeder Handlung in dem Leben der Menschen ist und eine wichtige Rolle im Bereich Fremdsprachenlernen spielt. Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert nämlich sowohl Mühe als auch große Konzentration und benötigt eine starke Motivation, um zum Abschluss zu kommen. Sie wird außerdem von vielen sozialen, gesellschaftlichen und psychologischen Faktoren beeinflusst und ist unbeständig. Deshalb braucht sie eine dauernde und wirkungsvolle Unterstützung, die durch bestimmte Sprachlehrstrategien umgesetzt werden kann. Insbesondere erregt der Mangel an Motivation große Besorgnis in den Lehrern in aller Welt. Aus diesem Grund versuchen sie oft, neue Weisen zu finden, um sie zu fördern, zu verstärken und zu erhöhen. Mit anderen Worten suchen sie neue Strategien. Was sind aber eigentlich diese Lehrstrategien? Einer jüngst durchgeführten Studie zufolge (Guilloteaux und Dörnyei, 2008) lassen sie sich folgendermaßen definieren:

“Motivational strategies (MSs) are defined as (a) instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate students' motivation and (b) self-regulating strategies that are used purposefully by individual students to manage the level of their own motivation”.<sup>23</sup>

In diesem Kapitel werden wir uns mit dem ersten Teil der Definition beschäftigen. In dieser Hinsicht sind also die Lehrstrategien pädagogische und didaktische Interventionsprozesse und sie werden benutzt, um das Lernen zu erleichtern und effizienter zu machen. Man darf aber nicht vergessen, dass sie nicht nur in den Schulen, sondern auch auf Hochschulebene erheblich sind. Wenn man von Studenten spricht, die an der Universität eine bestimmte Fremdsprache studieren, kann man irrtümlicherweise denken, dass sie schon motiviert sind und keine Unterstützung brauchen, weil sie allein gewählt haben, an Sprachkursen teilzunehmen. Trotzdem können Angst, Langweile oder zu schwierige Übungen auch ihre Leistung und Motivation negativ beeinflussen und manchmal sogar dazu führen, das Studium aufzugeben. Da diese Interventionsprozesse so entscheidend sind, haben viele Gelehrte Forschungen betrieben, um richtige und erfolgreiche Strategien zu entwickeln, die in den Klassen anzuwenden sind. Es ist aber bemerkenswert, dass nicht alle Verfahrensweisen in allen Umgebungen gelten. Einige sind nämlich universal, andere sind hingegen kontext- und kulturabhängig, wie man später sehen wird. Darüber hinaus gelingt es einer einzigen Methodenlehre

---

<sup>23</sup> S. M. Mceown; T. Osamu, *Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation?*, in: *Innovation in Language Learning and Teaching* (02 Januar 2014), Band 8, S.21

nicht, einen positiven Einfluss auf alle Schüler und Studenten einer Klasse zu haben, weil diese eine dynamische Entität ist, die immer von einem gewissen Maß an Vielfalt gekennzeichnet wird. Innerhalb einer Klasse ist es außerdem möglich, verschiedene Motivationsquellen zu finden, die in einer Studie von Zoltán Dörnyei (Dörnyei, 1994) genau untersucht wurden. Er hat nämlich ein detailliertes Modell gebaut, das als *Situational Model* bekannt ist und drei Bestandteile der Motivation in der Schulklasse identifiziert:

1. Lehrer-abhängige Komponenten
2. Kurs-abhängige Komponenten
3. Gruppe-abhängige Komponenten

---

#### LEARNING SITUATION LEVEL

<i>Course-specific motivational components</i>	Interest (in the course) Relevance (of the course to one's needs) Expectancy (of success) Satisfaction (one has in the outcome)
<i>Teacher-specific motivational components</i>	Affiliative motive (to please the teacher) Authority type (controlling vs. autonomy-supporting) Direct socialisation of motivation * Modelling * Task presentation * Feedback
<i>Group-specific motivational Components</i>	Goal-orientedness Norm and reward system Group cohesiveness Classroom goal structure (cooperative, competitive or individualistic)

Bild 6. Learning situation level.

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.18.

In den nächsten Abschnitten dieses Kapitels wird man diese drei Komponenten ausführlich untersuchen.

### 2.1 Lehrer-abhängige Komponenten

Die Lehrer spielen eine entscheidende Rolle innerhalb einer Schulklasse und ihre Lehrweisen leisten immer einen Beitrag zur Erschaffung und Unterstützung der Motivation. Die Verantwortung, die Lernenden zu motivieren, liegt nämlich bei jedem Lehrer, der sich um die langfristige Entwicklung seiner Schüler sorgt und seine Aufmerksamkeit nicht nur auf die Vorbereitung der Prüfungen lenkt (Dörnyei, 2001). Die Gelehrten, die sich mit diesem Fachgebiet intensiv beschäftigen, sind der Meinung, dass die Fähigkeit, die Schüler zu motivieren, das Hauptkennzeichen eines qualifizierten



und befähigten Lehrers ist. Tatsächlich geben sich gute Lehrer immer große Mühe, die Lernerfahrung der Schüler aus jeder Perspektive sinnvoll zu machen. Das bedeutet, dass sie sich nicht nur auf die kognitiven Aspekte, sondern auch auf die motivationalen Aspekte konzentrieren. Sie haben nämlich die Absicht, ihnen zu erlauben, den Inhalt zu verstehen und gleichzeitig seinen Wert und seine zukünftigen Anwendungsmöglichkeiten zu schätzen. In dieser Hinsicht ist es auch sehr wichtig, die Aufgaben richtig zu präsentieren. Es ist nämlich sehr schwierig, Schüler zu stimulieren, wenn die didaktische Klarheit während der Unterrichtsstunde fehlt (Dörnyei, 2001).

“No matter how competent a motivator or a teacher is, if his/her teaching lacks instructional clarity and the learners simply cannot follow the intended programme, motivation to learn the particular subject matter is unlikely to blossom”.<sup>24</sup>

Es gibt viele motivationale Faktoren, die mit dem Lehrer und seiner Persönlichkeit verbunden sind: Affiliationsbedürfnis (*affiliative drive*), Autorität, Zielsetzung und Feedbacks.

### 2.1.1 Affiliationsbedürfnis

In seinem Modell der Motivation definiert Zoltán Dörnyei das Affiliationsbedürfnis als das Bedürfnis der Schüler und Studenten, in der Schule gut zu lernen und gute Noten zu bekommen, um den eigenen Lehrern zu gefallen (Dörnyei, 2001).

“Affiliative drive refers to students’ need to do well in school in order to please the teacher whom they like and appreciate”.<sup>25</sup>

Selbstverständlich spielen auch die Meinungen des Lehrers von dem, was ein Schüler leisten kann, eine ausschlaggebende Rolle. Wenn ein Lehrer der Ansicht ist, dass sein Schüler positive Ergebnisse erzielen kann, gibt es gute Möglichkeiten, dass dieser Umstand passiert, weil der Schüler sein Bestes gibt, um die Erwartungen des Lehrers zu erfüllen. Im Gegensatz dazu sind niedrige Erwartungen mit der Tendenz verbunden, sich keine große Mühe zu geben (Dörnyei, 2001). Dieses Affiliationsbedürfnis kann zu Beginn als extrinsische Motivation betrachtet werden, weil es mit dem Empfang einer äußeren Gratifikation (in diesem Fall die Zustimmung des Lehrers) zu tun hat. Trotzdem ist es oft der Vorläufer eines intrinsischen Interesses, das zu einer intrinsischen Motivation führt. Das wird von der Tatsache bezeugt, dass sich viele Schüler oft den Fächern von guten Lehrern widmen (Dörnyei, 1994).

---

<sup>24</sup> Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the language classroom*, S.26

<sup>25</sup> Z. Dörnyei, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, in: *The modern language Journal* (1994), S.278.

### 2.1.2 Autorität

Das Benehmen von dem Lehrer in der Schulklasse ist von großer Bedeutung und nur das richtige Verhalten kann motivierend sein. Vor allem ist es empfehlenswert, nicht zu autoritär und zu streng zu sein. Die Lehrer, die alles kontrollieren wollen und keinen Raum für die Meinungsfreiheit schaffen, versetzen die Schüler in Angst und leisten einen Beitrag zur Erhebung des affektiven Filters, der eine Sperre ist, die die Schüler bei dem Erwerben des sprachlichen Inputs behindert und das Lernen unterbricht (Krashen, 1983). Im Gegensatz dazu kann die Verminderung des affektiven Filters den Lernprozess bedeutungsvoll verbessern. Deshalb trägt die Lehrkraft die Verantwortung für die Schaffung günstiger Lernbedingungen. Um diesen bestimmten Zweck zu dienen, ist es ratsam, mit den Schülern aktiv zu kooperieren, ihre Standpunkte zu berücksichtigen und sie in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Außerdem sollte man immer bereit sein, Hilfe zu leisten, wenn die Lernenden um sie bitten. Tatsächlich sind die Schüler oft aufmerksamkeitsbedürftig und benötigen die persönliche Beachtung des Lehrers. Es ist aber offensichtlich, dass ein Lehrer auf die ganze Klasse aufpassen muss und nicht zu viel Zeit mit einem einzelnen Schüler aufwenden kann. Es gibt aber eine ganze Reihe von Gesten, die nicht zeitverschwenderisch sind und besondere Aufmerksamkeit für jedes Individuum in der Gruppe vermitteln. Beispielsweise kann man sich an alle Namen erinnern, um die Klasse herumlaufen, Interesse an ihren Hobbys zeigen und diese als Beispiel benutzen, um neue Themen vorzustellen (Dörnyei, 2001). Diese Überlegungen implizieren, dass der passende Ansatz nicht monologisch, sondern dialogisch sein sollte (Nassaji und Wells, 2000). Im ersten Fall halten nämlich die Lehrer die Interaktion immer unter Kontrolle. Über längere Zeit unterrichten sie in der Klasse ein bestimmtes Thema und sie erwarten keine Intervention (Terborg, 1996). Auf diese Weise vermitteln sie die Idee, dass nur eine Perspektive (insbesondere die Perspektive des Lehrers) gültig sein kann. Im zweiten Fall bieten sie dagegen den Schülern die Möglichkeit, ihre Meinung während der Unterrichtsstunde zum Ausdruck zu bringen. Das erlaubt, die Meinungsvielfalt aufzuwerten und den Schülern gelingt es, eine kritische Weltanschauung zu entwickeln. Anders formuliert sollten die Lehrer nicht Führer sein, sondern Koordinatoren der Lernerfahrung. Sie haben die Aufgabe, Hilfe zu leisten, eine entspannte Atmosphäre zu erzeugen, die Schüler mit den geeigneten Materialien zu versehen und zusätzliche Anreize für Autonomie zu schaffen. Das alles hat einen motivationalen Wert.

“Sharing responsibility with students, offering them options and choices, letting them have a say in establishing priorities, and involving them in the decision making enhance student self-determination and intrinsic motivation”.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Ebd., S.278.

Sehr wichtig ist auch die Empathie. Das heißt, dass der gute Lehrer feinfühlig für die Bedürfnisse und die Gefühle der Schüler ist. Eine gute Beziehung zu den Schülern ist nämlich die Basis, um eine motivationale Lernumgebung zu schaffen. Den Lehrern, die herzlich sind, persönliche Interaktionen knüpfen und Beziehungen von Vertrauen und Respekt aufbauen, gelingt es einfacher, eine aktive Beteiligung bei den Schülern hervorzurufen. Außerdem gibt der gute Lehrer zu, dass jeder Schüler und jede Schülerin ein komplexes menschliches Wesen ist, das sowohl Stärken als auch Schwächen hat. Aus diesem Grund sollte er realistische Erwartungen wecken und ihm helfen, sich seiner Kenntnisse und Fähigkeiten bewusster zu werden. Falsche Erwartungen können nämlich zu wirklichen Hindernissen werden und das Erwerben der Fremdsprache unterbrechen. Das passiert vor allem wegen der Enttäuschung, die nach einer bestimmten Zeit entsteht, wenn sich die erwünschten Fortschritte nicht verwirklichen (Dörnyei, 2001). Es ist nämlich wichtig, am Anfang des Kurses die Schwierigkeiten zum Thema zu machen und eine realistische Entwicklungsrate klarzustellen.

*Help to create realistic learner beliefs.*

More specifically:

- Positively confront the possible erroneous beliefs, expectations, and assumptions that learners may have.
- Raise the learners' general awareness about the different ways languages are learnt and the number of factors that can contribute to success.

*Bild 7. Realistic beliefs.*

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.70.

Endlich muss man auch erkennen, dass die Lehrer mit gutem Beispiel in der Schulklasse vorangehen sollten. Häufig ist nämlich das Maß an Motivation der Lehrkraft mit dem Motivationsniveau der Schüler stark verbunden. Je mehr Begeisterung und Leistungsbereitschaft die Lehrer zeigen, desto motivierter und interessierter werden die Schüler (Dörnyei, 1998). Die Schüler sind nämlich oft geneigt, sich wie ihre Lehrer zu benehmen. Die Lehrer, die ihre Disziplin lieben und sowohl Hingabe als auch Leidenschaft während des Unterrichts zeigen, treiben die Schüler dazu, das ähnliche Interesse zu entwickeln und dieselben Kenntnisse gewinnen zu wollen (Dörnyei, 2001). Die Fähigkeit, den eigenen Enthusiasmus öffentlich zu machen, ist deshalb von wesentlicher Bedeutung, um ein erfolgreiches und motivierendes Lehren zu realisieren. Infolgedessen ist es immer empfehlenswert, eine energische und dynamische Haltung während des Unterrichts einzunehmen, um die Aufmerksamkeit der ganzen Schulklasse zu bekommen.

*Demonstrate and talk about your own enthusiasm for the course material, and how it affects you personally.*

More specifically:

- Share your own personal interest in the L2 with your students.
- Show students that you value L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and enriches your life.

*Bild 8. Enthusiasm*

*Quelle: Dörnyei Z, Motivational Strategies in the language classroom, Cambridge*

### 2.1.3 Zielsetzung

Der kognitive Ansatz, der heutzutage im Rahmen der „motivierenden Psychologie“ beherrschend ist, legt große Aufmerksamkeit auf die Zielsetzung. Jeder Mensch ist nämlich ein zielgerichteter Akteur (Dörnyei, 2001), dessen Leistungen von einer mentalen Planung abhängen. Die Zielsetzung ist ein fundamentaler Teil des Motivationsprozesses in der Alltäglichkeit und auch in der Schule. Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass die Schüler mehr Motivation zeigen und besser lernen, wenn sie Bescheid wissen, warum sie eine von dem Lehrer aufgebene bestimmte Aufgabe erledigen müssen und wie diese Aufgabe zu den gesamten Lernzielen beitragen wird (Ruesch, Bown und Dewey, 2012). Außerdem sind die Ziele im Bereich des Lernens sehr wichtig, weil sie erlauben, die Aufmerksamkeit der Schüler auf das lenken, was in einem bestimmten Moment von Bedeutung ist. Darüber hinaus stützen sie sich zur Förderung der Suche nach Aktionsplänen und wesentlichen Strategien, sie fördern die Ausdauer und ermöglichen, die Schüler während ihrer graduellen Entwicklung Schritt für Schritt zu begleiten (Dörnyei, 1998). Um diese Funktion zu erfüllen, ist es ratsam, dass sie stufenweise angeordnet werden. Das ist wichtig, um zu vermeiden, dass eine zu schwierige Übung die Motivation des Schülers schwächen kann. Zu anstrengende Aktivitäten können nämlich zu einigen motivationalen Defiziten führen. Ein Beispiel dafür ist das willensstarke Defizit, der oft Verzichte mit sich bringt (Moè, 2010). Anders ausgedrückt müssen also diese Ziele realisierbar (also nicht zu schwierig), spezifisch (sie müssen die konkreten Ergebnisse detailliert beschreiben) und erreichbar sein. Sie müssen auch einen Fertigstellungstermin voraussehen. Die Eigenschaften einer Aktivität müssen deshalb mit den vorigen Kenntnissen und Kompetenzen der Schüler im Einklang sein, um ihr Interesse an der Verfolgung des Lernens zu schützen. Das bedeutet, dass die ganze Schulklasse bereit sein muss, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Insbesondere ist diese Situation möglich, wenn zwei Hauptbedingungen auftreten (Brophy, 2004):

- a. Die Aktivität muss den Schülern ziemlich bekannt vorkommen und als eine gute Gelegenheit zum Lernen und zum Erreichen der Ziele betrachtet werden.
- b. Die Aktivität muss ziemlich attraktiv und interessant sein, damit sich der Schüler dafür entscheidet, sie durchzuführen und zum Ende zu bringen.

Im Gegensatz dazu sind sowohl unbekannte als auch zu familiäre Aktivitäten unpassend. Im ersten Fall kann der Schüler sie nicht gut verstehen und ihren potenziellen Wert nicht schätzen; im zweiten Fall ist er gelangweilt. Das heißt, dass er es überdrüssig ist, immer das Gleiche zu wiederholen und ist nicht mehr dafür interessiert. Die idealen Lernziele sind deshalb weder zu einfach noch zu schwierig und sie müssen immer zu den Fähigkeiten der ganzen Klasse passen. Dieser Begriff ist als *optimal Match* bekannt. Die Lehrer spielen auch in diesem Bereich eine entscheidende Rolle. Sie haben nämlich die Aufgabe, während des Unterrichts passende Lernaktivitäten vorzuschlagen, die das Interesse der Schüler wecken und dazu dienen, die Ziele schrittweise zu erreichen. Endlich muss der Zweck immer in der Klasse besprochen, akzeptiert und von Feedbacks begleitet werden.

*Use goal-setting methods in your classroom.*

More specifically:

- Encourage learners to select specific, short-term goals for themselves.
- Emphasise goal completion deadlines and offer ongoing feedback.

*Bild 9. Goal-setting.*

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.85.

#### 2.1.4 Feedbacks

Am Ende einer Übung bewertet der Lehrer die Ergebnisse und er äußert seine Meinung darüber. Die Feedbacks haben eine wesentliche Bedeutung und sind Teil des Lernprozesses. Ohne relevante Feedbacks können nämlich die Lernziele ihre Priorität und Salienz verlieren. In allen Umständen, in denen die Feedbacks gegeben werden, ist es sehr wichtig, nicht aggressiv auf die Fehler zu reagieren, weil das als demotivierend wirkt und eine negative Auswirkung auf die zukünftige Leistung haben kann. Im Gegensatz dazu muss man sich ruhig verhalten und auch die positiven Faktoren der erledigten Arbeit unterstreichen. Außerdem ist es oft ratsam, die Aufmerksamkeit nicht nur auf die grammatische Korrektheit zu lenken. Auch die kulturellen Aspekte und die kommunikativen Fähigkeiten müssen nämlich berücksichtigt werden, weil sie ein integraler Bestandteil des Sprachlernprozesses sind. Damit die Feedbacks wirksam sind, müssen sie bedeutsam und motivierend sein. In diesem Fall haben sie zwei Hauptfunktionen (Dörnyei, 2007):

- a. *Befriedigende Funktion*: durch die motivierenden Feedbacks spenden die Lehrer den Schülern ein Lob, das sie ermuntern und ihre Zufriedenheit größer macht.
- b. *Selbstbewusstseinsfördernde Funktion*: die motivierenden Feedbacks schaffen Vertrauen und vermitteln den Schülern Mut. Auf diese Weise fördern diese Feedbacks ihr Selbstbild, Selbstbewusstsein und ihr Selbstvertrauen.

Es ist auch möglich, zwischen zwei Typen von Feedbacks zu unterscheiden. Einerseits gibt es die sogenannten *informational Feedbacks*, andererseits die *controlling Feedbacks*. Die ersten sind positiv und beschreibend. Sie äußern eine Meinung über die erworbenen Kompetenzen, betonen den Wert der Fortschritte und fordern die Schüler auf, über die Notwendigkeit einer Verbesserung konstruktiv nachzudenken. Die zweiten beurteilen dagegen die Leistung des Schülers aufgrund äußerer Standards (Dörnyei, 2001).

“There are two types of feedback: informational feedback, which comments on competence, and controlling feedback, which judges performance against external standards”.<sup>27</sup>

Im Schulkontext müssen die Ersten vorherrschend sein, weil sie den Schülern helfen, ihre Fehler zu korrigieren und ihre Selbstsicherheit zu stärken. Auf diese Weise tragen sie zur Erhaltung der Motivation bei. Die Zweiten schaffen dagegen Angst und erhöhen den affektiven Filter. Deshalb haben sie einen negativen Einfluss.

Zusammenfassend ist die Rolle der Lehrer in der Schulklasse entscheidend. Sie müssen nämlich fähig sein, die Schüler zu tadeln und damit diese Funktion erfüllt wird, sollten sie gute Beziehungen zu den Schülern entwickeln und versuchen, ein tröstendes und lernförderliches Unterrichtsklima zu schaffen. Allerdings ist das oft nicht genügend. Es gibt ein anderes Element, das das Lernen optimal machen kann. Das ist die Organisation des Kurses, die im nächsten Abschnitt ausführlich behandelt wird.

## **2.2 Kurs-abhängige Komponenten**

Die Organisation eines Kurses ist von grundlegender Bedeutung für die Motivationserhöhung. Sie ist jedoch keine einfache Aufgabe, weil man viele Elemente in Betracht ziehen muss, um sie gut zu realisieren. Die wichtigsten von ihnen sind beispielsweise das Interesse, die Erwartung, die Befriedigung, die Relevanz und die Vielfalt.

### **2.2.1 Interesse**

Wie man schon ausgedrückt hat, ist das persönliche Interesse des Schülers mit der Motivation eng verbunden und es hat mit der Neugier, dem Spaß und mit dem Wunsch eines Menschen zu tun, sich selbst und die Welt zu entdecken. Neugier und Interesse sind aber keine Synonyme. Das erste Wort bezeichnet ein intrinsisches Wissensbedürfnis, das zur Erforschung treibt. Deshalb wird die Neugier als epistemisch definiert; sie befriedigt nämlich ein Bedürfnis, das auf das Wachstum und die Erwerbung neuer Kenntnisse abzielt. Sie ist aber nicht stabil. Wenn sie befriedigt wird, verlagert sie

---

<sup>27</sup> Ebd., S.278

auf neue Themen. Im Gegensatz dazu beschreibt das Wort Interesse eine dauernde und beständige Vorliebe für bestimmte Wissensbereiche. Also unterscheidet es sich von der Neugier durch diese zeitliche Dimension (Moè, 2010). Das Interesse kann auch von dem Willen abhängig sein, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten, wie schon Gardner im Jahr 1985 betont hatte. Außerdem ist das Interesse oft ausschlaggebend, damit die Schüler den Sprachkurs zum Abschluss bringen. Seine Anwesenheit stellt also eine Idealsituation dar.

“Interest is related to intrinsic motivation and is centred around the individual’s inherent curiosity and desire to know more about him or herself and his or her environment”.<sup>28</sup>

In manchen Fällen zeigen einige Schüler ein bestimmtes Kognitionsbedürfnis („*Need for cognition*“-NC- Cacioppo und Petty, 1982). Dieses Wort bezieht sich auf die Tendenz eines Menschen, Spaß bei kognitiven Aktivitäten zu haben. Deshalb nehmen NC-Schüler an dem Lernprozess gern teil, weil sie ihn als ein intrinsisches Vergnügen betrachten. Diese Besonderheit ist aber eine individuelle Variable, die nicht immer auftritt. In den meisten Fällen muss also das Interesse bei den Lernenden geweckt werden, weil es eine entscheidende Rolle spielt. Es beeinflusst das Verhalten des Schülers während des ganzen Unterrichts. Wenn er kein Interesse zeigt, kann nämlich die Lernerfahrung ihr Ziel verfehlen. Im Gegensatz dazu hilft ein bestimmtes Interesse an einem Thema, besser die neuen Informationen zu verarbeiten und sie ins Gedächtnis einzuprägen. Es bestimmt auch die für das Lernen aufgewendete Zeit. Tatsächlich sind die Menschen immer bereit, eine beträchtliche Menge an Zeit und Energie in Tätigkeiten zu investieren, die sie für interessant halten (Cheng und Dörnyei, 2007). Dieses Konzept von Investition hat aber nicht nur mit dem Interesse zu tun. Es weist auch auf die Tatsache hin, dass man in eine Fremdsprache investiert, um das eigene kulturelle und symbolische Erbe zu bereichern und die eigene Identität festzustellen (Ushioda, 2006).

“When learners invest in a L2, they do so with the understanding that they will enhance their cultural capital, their conception of themselves (or identity) and their desires for the future. Language is thus viewed as a form of symbolic capital, and also as a site of identity construction”.<sup>29</sup>

Eine Tätigkeit, die oft zu den Interessen der Schüler zählt, ist das Musikhören, das eine positive Auswirkung auf die intrinsische Motivation haben kann, weil es mit dem Spaß verbunden ist. Tatsächlich sind Menschen häufig bereit, ihre Zeit mit Tätigkeiten zu verbringen, die sie für unterhaltsam halten. Dieses Interesse an der Musik kann ihre Anwendung in didaktischen Aktivitäten finden, die die Verwendung von Liedern einschließen (Caon; Lobasso, 2008). Caon zufolge sind

---

<sup>28</sup> Ebd., S.277

<sup>29</sup> E. Ushioda, *Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity; Autonomy*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Band 27:2 (2006), S.153

nämlich die Lieder sehr gute Lernwerkzeuge, weil sie ein bedeutendes Sprachenlernen fördern. Sie erlauben nämlich den Schülern, Gedankenassoziationen zwischen Musik, Interesse und Unterricht zu erzeugen, aufgrund deren die Übungen in der Klasse nicht als Pflicht betrachtet werden. Sie empfinden Vergnügen und die Motivation steigert. Es gibt auch andere Weisen, um eine Aktivität interessant zu machen. Ein Schlüsselwort ist beispielsweise Herausforderung. Die Menschen haben nämlich oft gern, mit einer schwierigen, aber realisierbaren Aufgabe konfrontiert zu sein und massige Risiken einzugehen. Deshalb werden die Aktivitäten, in denen die Schüler etwas entdecken oder ein Hindernis überwinden müssen, immer als interessant betrachtet (Dörnyei, 2001).

Wenn man von Motivation spricht, liegt also der Schwerpunkt in dem Erregen der Neugier und in dem Wecken des Interesses des Schülers. Diese stehen im Vordergrund in der psychologischen und didaktischen Forschung. Ein anderes wichtiges Element, die mit der Motivation verbunden ist, ist die Erfolgserwartung.

### 2.2.2 Erwartung

Die Idee von Erwartung spielt eine wichtige Rolle im Bereich Fremdsprachenlernen und motivationaler Psychologie. Das ist der Tatsache zu verdanken, dass Menschen Besseres leisten, wenn sie überzeugt sind, dass sie erfolgreich sein können (Dörnyei, 2001). Dieser Begriff hat nämlich mit der Erfolgsaussicht, der Selbstwirksamkeit und mit dem Selbstvertrauen zu tun. Das heißt, dass er sich auf das Bewusstsein des Schülers bezieht, eine Aufgabe mithilfe seiner Fähigkeiten zum Abschluss zu bringen.

“Expectancy refers to the perceived likelihood of success and is related to the learner’s self-confidence and self-efficacy at a general level”<sup>30</sup>.

Je größer die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen sind, desto motivierter wird der Sprachschüler. Im Gegensatz dazu sind die Lernenden, die viele Zweifel an ihren Fähigkeiten haben, dazu geneigt, angesichts der Schwierigkeiten stecken zu bleiben und aufzugeben (Dörnyei, 2001). Es ist deshalb wichtig, den Kurs so zu organisieren, dass diese zwei Aspekte unterstützt werden. Man muss also Vertrauen bilden, aber wie? Was im Mittelpunkt steht ist die Klarstellung der bedeutendsten Erfolgskriterien, damit die Schüler wissen können, auf welche Aspekte sie sich konzentrieren müssen, um erfolgreich zu sein. In diesem Fall könnte es nützlich sein, Beispiele von Schülern vorzuschlagen, die die erwartete Aufgabe erfolgreich verrichtet haben. Es ist auch von wesentlicher Bedeutung, mögliche Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Diese Hindernisse können von verschiedenen Typen

---

<sup>30</sup> Z. Dörnyei, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, S.277



sein, wie beispielsweise der Mangel an genügend Zeit, beschränkte Ressourcen oder Störungen der Kameraden. Gleichzeitig ist es wesentlich, Erfolgserlebnisse zur Verfügung zu stellen. Um die Schüler zu motivieren, kann man ihnen nämlich vielfältige Gelegenheiten bieten, ihre positiven Kennzeichen zu betonen und zu zeigen. Beispielsweise kann es empfehlenswert sein, ein neues Thema mithilfe von Aufgaben zu beginnen, die alle Schüler gut erledigen können. Das verstärkt die Motivation von allen, weil sie sich selbst als fähige Schüler betrachten. Zwei andere Voraussetzungen sind in einem Schulunterricht nötig. Zum einen benötigen die Schüler eine geeignete Vorbereitung, bevor sie einer Prüfung unterzogen werden. Das erhöht die Erfolgchancen der Schüler und infolgedessen auch ihre Motivation. Zum anderen hat auch die Übertragung von Lernstrategien eine positive Auswirkung auf die Motivation. Sie können nämlich den Lernenden helfen, einen Plan autonom zu erarbeiten, um das Ziel zu erreichen (Dörnyei, 2001). Von diesen persönlichen Strategien wird aber das nächste Kapitel genauer handeln.

*Increase the students' expectancy of success in particular tasks and in learning in general.*

More specifically:

- Make sure that they receive sufficient preparation and assistance.
- Make sure they know exactly what success in the task involves.
- Make sure that there are no serious obstacles to success.

*Bild 10. Expectancy of success.*

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.59.

Endlich ist die Tatsache zu betonen, dass die Erfolgserwartung auch von den vergangenen Erlebnissen abhängt. Die Schüler haben nämlich die Tendenz, sich langfristig mit ihren vorigen Leistungen zu beschäftigen, um sie positiv oder negativ zu interpretieren. Der Zweck ist es, die Lehren aus der Erfahrung zu ziehen. Auf diese Weise bindet sich die Vergangenheit an die Zukunft. Infolgedessen besteht ein wichtiges Element des motivierenden Lehrens daraus, den Lernenden bei der Behandlung ihrer Vergangenheit zu helfen, damit diese kein Hindernis für zukünftige Anstrengungen darstellt. Anders ausgedrückt können die Lehrer ihnen helfen, ihre vergangenen Leistungen in einem positiven Licht zu sehen (Dörnyei, 2001). Beispielsweise kann man die Schüler dazu anregen, ihr Scheitern einem Mangel an Einsatz zuzuschreiben. Wie man schon im ersten Kapitel geschrieben hat, erlaubt das dem Schüler, den Schluss zu ziehen, dass er in der Zukunft erfolgreich sein kann, wenn er sich mehr Mühe gibt. Im Gegensatz dazu führt das Zurückführen des Misserfolges auf Unfähigkeit zur Machtlosigkeit.

### 2.2.3 Befriedigung

Im Schulbereich weist der Begriff Befriedigung darauf hin, dass positive Ergebnisse und Beurteilungen, Stolz und Freude nötig sind, damit der Schüler seine Lernerfahrung als motivierend betrachten kann. Die Befriedigung ergibt sich also aus der Kombination von extrinsischen und intrinsischen Elementen.

“Satisfaction concerns the outcome of an activity, referring to the combination of extrinsic rewards such as praise or good marks and to intrinsic rewards such as enjoyment and pride”<sup>31</sup>.

Viele Forschungen (Davis, 1990; Kerwin, 1981) haben bewiesen, dass es viele Faktoren gibt, von denen die Befriedigung abhängig ist. Beispielsweise können der Inhalt, die individuellen Besonderheiten oder die Einrichtungen sie beeinflussen. Auch das Alter spielt eine Rolle. Ein Beispiel kann das verdeutlichen. Mit Kindern kann die Schaffung eines spielerischen Umfelds, in dem das Lernen durch das Spielen und das Machen erfolgt, eine positive Auswirkung auf sie haben (K. Marjaana, S. Pirkko, R. Justus, R. Heli, 2017). Mit Jugendlichen und Erwachsenen gilt das nicht. Das Spiel ist nämlich nicht immer befriedigend und geeignet, weil es als etwas Kindliches und Sinnloses betrachtet wird. Außerdem muss man ein weiteres Detail hinzufügen. Da sie schon eine soziale Identität haben, identifiziert sich ihre Befriedigung mit der Zustimmung der Klassenkameraden. Das macht sie stolz und zufrieden mit ihren Ergebnissen. Aus diesem Grund nehmen sie nicht an, Fehler zu begehen und von dem Lehrer öffentlich kritisiert oder korrigiert zu werden. Das würde bedeuten, das eigene soziale Bild zu beschädigen und die Stellung innerhalb der Gruppe zu verlieren (Dörnyei, 2001; Balboni, 2012). Es ist also empfehlenswert, privat die Fehler zu korrigieren, um die gesellschaftliche Rolle der Lernenden zu schützen, ihre erfolgreichen Beendigungen anzuerkennen und den Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre Erfolge in der Klasse zu feiern und ihre Ereignisse stolz zu zeigen. Nur auf diese Weise kann die Befriedigung des Schülers erhöht werden. Feier und Befriedigung sind also äußerst motivierende Elemente. Sie bestätigen die Anstrengungen und den Lernprozess und sie verstärken den Wert der Erfahrung (Dörnyei, 2001).

### 2.2.4 Relevanz

Die Relevanz im Schulbereich bezieht sich auf die Tatsache, dass das Lernprogramm den Bedürfnissen, den Werten und den Zielen der Schulgruppe entsprechen muss. Das heißt, dass der Unterricht von einer Verbindung zwischen der Persönlichkeit der Schüler (also ihrem Leben) und dem Inhalt gekennzeichnet werden muss.

---

<sup>31</sup> Ebd., S. 277

“Relevance refers to the extent to which the student feels that the instruction is connected to important personal needs, values or goals”<sup>32</sup>.

Einer der demotivierendsten Faktoren für die Lernenden entsteht nämlich, wenn sie etwas lernen müssen, das keine Geltung für ihre Alltäglichkeit hat (Dörnyei, 2001). Aus diesem Grund müssen die Curricula sich auf Inhalte fokussieren, die für die Schüler bedeutungsvoll und möglicherweise auf ihr Leben außerhalb der Schule anwendbar sind. Es ist nämlich wichtig, das, was in der Schulklasse passiert, mit der Welt draußen zu verbinden. Anders ausgedrückt sollten die Schüler nicht nur das verstehen, was sie lernen, sondern auch erkennen, dass es gute Gründe dafür gibt, um es zu lernen (Brophy, 2004). Auch die Lehrer spielen hier eine Rolle. Sie müssen erklären, warum einige Aktivitäten wichtig und bedeutungsvoll sind, wenn die Schüler nicht fähig sind, es zu verstehen. Zu diesem Zweck der Relevanz sind authentische Tätigkeiten während des Unterrichts vorzuschlagen, damit die Schüler die Möglichkeit haben, das Gelernte in der Praxis anzuwenden und es als relevant und sinnvoll zu betrachten. Das Fremdsprachenlernen ist nämlich nicht nur ein metasprachlicher Gebrauch von Grammatik und Wortschatz, sondern auch Kultur und Alltäglichkeit.

“It does not need much justification that language is more than merely a communication code whose grammar rules and vocabulary can be taught very much the same way as any other school subject”<sup>33</sup>.

Deshalb ist es wesentlich, die Unterrichtsstunden den alltagssprachlichen Umständen nahezubringen. Beispielsweise sind die Rollenspiele in dieser Hinsicht sinnvoll, weil sie den Lernenden die Erlaubnis geben, eine alltägliche Situation zu simulieren und die Aufmerksamkeit nicht auf die Grammatik, sondern auf die Pragmatik und Kommunikation zu lenken (Terborg, 1996). Man kann auch ein bestimmtes Thema des Kursbuchs auf Örtlichkeiten und Situationen übertragen, die mit der Lebenserfahrung der Schüler verbunden sind oder ihnen die Möglichkeit geben, eine thematische Präsentation zu entwerfen (Dörnyei, 2001). Diese Funktion wird dagegen von Ergänzungsübungen nicht erfüllt. Tatsächlich sind sie zu künstlich und weit entfernt von dem täglichen Leben. Deshalb werden sie oft als langweilig und wertlos wahrgenommen. Trotzdem sind sie im Fremdsprachenlernen sehr wichtig, vor allem in den ersten Stufen. Sie erlauben nämlich, die grammatischen Strukturen der Sprache im Gedächtnis zu bewahren (Balboni, 2012). In diesen Fällen ist es also angebracht, sie mit anderen Aktivitäten zu alternieren. Zum Beispiel kann man soziokulturelle Komponenten während der Sprachstunde hinzufügen. Um das zu realisieren, kann man ausländische Filme zeigen, Austausche organisieren oder muttersprachliche Gäste während der Stunde einladen (Dörnyei, 1994). Diese Umstände fördern einen Kontakt zur Realität und ein Eintauchen in die Kultur, in der die

---

<sup>32</sup> Ebd., S.277

<sup>33</sup> Z. Dörnyei, Motivational strategies in the language classroom, S.13

Fremdsprache benutzt wird. Sie werden deshalb für relevant gehalten und wecken Interesse. Außerdem ist es möglich, die Relevanz zu erhöhen, indem man die Schüler in die Planung der Programme des Kurses hineinzieht. Das ermöglicht, den Lernprozess auf der Grundlage von den Bedürfnissen der Schüler anzupassen.

“Giving students permission to bring their personal knowledge into the school context encourages them to establish the relevance of academic content to their own interest and purposes (Sprires und Donley, 1998)”.<sup>34</sup>

Es ist aber auch empfehlenswert, den Unterricht unter Berücksichtigung der Verschiedenheit von kognitivem Stil und Fähigkeiten zu organisieren. Die Lernenden haben nämlich unterschiedliche Besonderheiten und deshalb ist es sehr wichtig, sie nicht gleich zu behandeln, sondern ihre Unterschiede in Betracht zu ziehen. Die Anwendung von undifferenzierten Unterrichtsmethoden würde nämlich zu mangelnder Motivation führen. Aus dieser Perspektive spielt also die Vielfalt eine entscheidende Rolle.

### 2.2.5 Vielfalt

Um die Schüler zu motivieren und ihr Interesse und ihre Beteiligung größer zu machen, ist es wirkungsreich, herausfordernde und verschiedenartige Tätigkeiten auszuwählen, die immer etwas Neues und Anregendes enthalten. Der Kurs muss nämlich keine Routine sein, die sich immer gleich wiederholt. Beim Lernen können die Schüler sich schnell langweilen, wenn sie jeden Tag darum gebeten werden, immer wieder dieselben Übungen zu absolvieren. Aus diesem Grund ist die Vielfalt zentral. Tatsächlich handelt es sich um einen Punkt von wesentlicher Bedeutung: wegen der Vielfalt bleibt die Aufmerksamkeit von Anfang bis Ende unverändert hoch und die Schüler haben die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen kognitiven Aktivitäten zu beschäftigen und ihre Kenntnisse in jede Richtung zu erweitern. Während eines Unterrichts können die Schüler beispielweise Texte lesen, Bilder beschreiben, ein Gespräch hören oder Sätze schreiben. Das ist natürlich motivierend, weil es die Monotonie bricht und verschiedene sprachliche Fähigkeiten aktiviert (Dörnyei, 2001). Die Vielfalt hat aber auch eine andere Funktion, das heißt die Berücksichtigung von allen Lernstilen. Da jeder einen eigenen Lernstil und Intelligenztyp besitzt, fördert sie das Lernen von mehr Schülern. Was sind aber diese Lernstile? Oxford (2003) beschreibt sie als generelle Herangehensweisen, die die Schüler verfolgen, um eine Fremdsprache oder andere Schulfächer zu lernen.

---

<sup>34</sup> Jere E. Brophy, *Motivating students to learn*, in: *Psychology Press* (2004), S.286

“Learning styles are the general approaches that students use in acquiring a new language or in learning any other subject”.<sup>35</sup>

Sie zeigen nämlich, wie die Menschen lernen, nicht nur in der Klasse, sondern auch zu Hause. Anders ausgedrückt haben sie mit spezifischen Präferenzen von dem Lernen und von der Verarbeitung der Informationen zu tun. Außerdem lassen sie sich nach verschiedenen Kategorien klassifizieren (Oxford,2003):

*a- Sensorieller Ansatz:* er weist darauf hin, dass jeder Schüler einen beliebigen physischen Wahrnehmungskanal benutzt, um die Informationen zu verarbeiten.

“Sensory preferences refer to the physical, perceptual learning channel with which the student is the most comfortable”.<sup>36</sup>

Man kann zwischen verschiedenen Wahrnehmungstypen unterscheiden: auditiv, visuell, kinästhetisch und taktil. Auditive Schüler geben ihr Bestes durch Gespräche und mündlich kodierten sprachlichen Input. Sie bevorzugen Interaktionsaktivitäten und Rollenspiele. Die Visuellen zeigen dagegen eine besondere Vorliebe für die visuellen Reize und für das Lesen. Endlich sind die kinästhetischen und taktilen Schüler stark auf die Bewegung orientiert und sie ziehen vor, mit greifbaren Gegenständen zu arbeiten.

*b- Persönlichkeit:* sie beeinflusst den Lernstil. Das kann durch ein Beispiel verdeutlicht werden. Extrovertierte Schüler behandeln Gruppenaktivitäten mit Vorzug. Im Gegensatz dazu ist den introvertierten Schülern die individuelle Arbeit lieber. Also zeigen sie mehr Motivation, immer wenn sie allein arbeiten können. Ein anderer Unterschied entsteht zwischen intuitiv-zufälligen und konkret-sequenziellen Schülern. Die Ersten werden von der Kreativität, der Zukuntorientiertheit und von einem abstrakten und nicht-sequenziellen Denken gekennzeichnet. Es macht ihnen Spaß, neue Theorien zu entwickeln und ihr Lernen zu bestimmen. Die Zweiten ziehen dagegen Fakten der Theorie vor, sie wollen einen Leiter und brauchen spezifische Informationen seitens des Lehrers.

*c- Maß an Verallgemeinerung:* die Lernstile unterscheiden sich auch durch die Fähigkeit der Schüler, ihre vorherigen sprachlichen Kenntnisse zu benutzen, um ein Thema generell zu verstehen, ohne auf jede Einzelheit aufzupassen. Aus dieser Perspektive sind zwei Typen von Schülern zu identifizieren, und zwar die Globalen und die Analytischen. Die Globalen sind für den Kommunikationsaspekt der Sprache, sie vermeiden die Analyse der grammatikalischen Details und sie haben es gern, Strategien

---

<sup>35</sup> Rebecca L. Oxford, *Language learning styles and strategies: an overview*, Gala (2003), S.2

<sup>36</sup> Ebd., S.3

zu benutzen, um fehlende Informationen aus dem Kontext zu raten. Die Analytischen konzentrieren sich dagegen auf die grammatikalische Richtigkeit und Perfektion der sprachlichen Äußerung und sie vermeiden zu freie kommunikative Aktivitäten. Sie sind nicht bereit, das Risiko auf sich zu nehmen und deshalb versuchen sie nicht, Antworten zu erraten. Sie drücken sich aus, nur wenn sie sicher sind, dass ihre Kommunikation richtig und fehlerlos ist. Dieser Unterschied zwischen Globalität und Analyse entsteht auch in der Studie von Witkin (1962) über die kognitiven Stile. Er berichtet von Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit. Die erste Typologie betrifft die Schüler, die die Informationen auf globaler Ebene wahrnehmen und lieber in Gruppen arbeiten. Im Gegensatz dazu sind feldunabhängige Schüler dazu geneigt, die Informationen in den einzelnen Komponenten zu analysieren und sie lassen sich nicht von dem Kontext beeinflussen.

“Field dependents are more likely to deal with information structures as a whole [...]. Field independents are seen as more likely to analyse information into its component parts, and to distinguish the essential from the inessential”.<sup>37</sup>

Die Vielfalt ermöglicht also, die Lernunterschiede zu berücksichtigen und infolgedessen die Schulprogramme an die Schüler anzupassen. Gleichzeitig hilft sie ihnen, über die Komfort-Zone hinauszugehen, weil sie erlaubt, auch andere Stile zu entwickeln, die von ihren Präferenzen abweichen (Oxford, 2003). Das alles verstärkt das Gleichgewicht zwischen dem Lernstil des Schülers und den Lehrmethoden und schafft die beste motivierende Lernumgebung. Aus diesem Grund ist auch sehr wichtig, gute Schulmaterialien auszuwählen, die differenzierte und interessante Tätigkeiten gewinnend darstellen.

### 2.2.6 Materialien und induktive Methode

Die Auswahl der Unterrichtsmaterialien ist von zentraler Bedeutung, um den Sprachkurs motivierend zu machen. Zuerst müssen sie für das Sprachniveau der Schüler geeignet sein, um das Risiko der Demotivation zu vermeiden. Es gibt aber auch ein anderes wichtiges Element, das sehr oft unterbewertet wird, und zwar das Layout dieser Materialien (Begotti, 2008). Dieses Wort bezieht sich auf die Art und Weise, auf deren Grundlage die Informationen auf der Seite angeordnet werden. Diese sollten gut sichtbar und getrennt sein und die Grundideen sollten ausreichend betont werden. Das macht den Zugang zu den Inhalten unmittelbarer. Im Gegensatz dazu werden das Lesen und das Verstehen schwieriger und infolgedessen demotivierender, wenn die Informationen klein gedruckt werden und auf einen beschränkten Raum konzentriert sind. Auch das Vorhandensein von Bildern

---

<sup>37</sup> Dörnyei Z., Skehan P., *Individual differences in second language learning*, in C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (2003), S.602

kann das Verständnis verbessern, weil es erlaubt, das zu sehen und verstehen, was mittels der Fremdsprache nicht immer begreifbar ist. Im Allgemeinen untergliedern sich die besten Lehrbücher in Unterrichtseinheiten, die ihrerseits in fünf Phasen aufgeteilt sind: Globalität, Analyse, Synthese, Überlegung und Prüfung. Dieses Muster ist typisch für die induktive Methode, aufgrund deren die Schüler im Mittelpunkt ihres Lernens stehen (Balboni, 2012). Diese Methode sieht Lernpläne vor, die von Allgemeinen zum Besonderen vorgehen und gründet sich auf das Nachdenken des Schülers selbst, der aktiv an dem Unterricht teilnimmt und neue Regeln der Sprache entdeckt. Diese werden später benutzt, um leere Entwürfe zu füllen. Die Schüler, die durch eine induktive Methode lernen, hören dem Lehrer nicht passiv zu und sie lernen nicht auswendig, was er in der Klasse sagt. Im Gegensatz dazu sind sie Hersteller ihrer Bildung und sie machen eine kognitive Anstrengung, die ihnen ermöglicht, lange die neuen Kenntnisse im Hinterkopf zu behalten. Endlich ist es heutzutage empfehlenswert, geschichtete Schulmaterialien auszuwählen, die den Lehrern erlauben können, mit den sogenannten *CAD* (*Classi ad abilità differenziate*- Klassen, in denen die Schüler verschiedene Kompetenzen haben- Caon, 2006) zu arbeiten. Eine Lösung dafür kann die Stratifikation sein, und zwar die Darstellung von Inhalten und Übungen in der Klasse, die durch einen wachsenden Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet werden. Tatsächlich führt die Globalisierung unvermeidbar zur Entstehung von mehrstufigen Schulklassen und infolgedessen zur Notwendigkeit, mit heterogenen Befähigungsniveaus umzugehen, damit man einen Untergang der Motivation vermeiden kann, der durch die Ungleichheit von sprachlichen Kompetenzen verursacht werden könnte. Die Stratifikation ist also eine Strategie, um die ganze Klasse zu motivieren. Sie ist aber nicht die einzige. Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen Besonderheiten einer motivierende Klassengruppe ausführlich beschrieben.

### **2.3 Gruppen-abhängige Komponenten**

Wenn man von der Motivation und Entwicklung der didaktischen Aktivitäten handelt, muss man nicht nur einen einzigen Schüler in Betracht ziehen. Die Analyse muss in den Kontext integriert und unter Einbeziehung der ganzen Klasse durchgeführt werden. Die Klassengruppen unterscheiden sich voneinander durch die internen Beziehungen, die Persönlichkeiten der Schüler und durch das Gebiet, in dem sie sich befinden und handeln. Trotzdem gibt es auch viele Prozesse, die weit verbreitet sind und sich immer gleich an verschiedenen Orten wiederholen. Diese können Hinweise über die Motivation geben oder auch sie beeinflussen. Beispielsweise sind die Abwesenheiten ein Indikator für die Beteiligung oder für die Neigung zum Schulabbruch in jedem Kontext. Ihre Anzahl stellt also ein Zeichen der Demotivation dar (Masini, 2004). Je weniger Abwesenheiten es gibt, desto motivierter

sind die Schüler. Es ist nicht einfach, die Motivation der ganzen Klasse zu fördern. Trotzdem gibt es viele Faktoren, die einen positiven Einfluss haben können. Sehen wir uns an, welche sie sind.

### 2.3.1 Zusammenhalt der Gruppe

Ein entscheidender Faktor, der die Motivation der Klasse bestimmt, besteht daraus, gute Beziehungen zu den Klassenkameraden aufzubauen. Die Qualität dieser Verhältnisse ist nämlich von wesentlicher Bedeutung. Außerdem ist es möglich, zwei Typen von zwischenmenschlichen Beziehungen im Schulkontext zu identifizieren (Dörnyei, 2007). Der erste Typ basiert auf der Anziehung und bezieht sich auf eine anfängliche physische Attraktivität und auf ähnliche Hobbys, Persönlichkeiten und Lebensbedingungen.

“it [attractiveness] involves an initial instinctive appeal, caused by factors such as physical attractiveness, perceived competence, and similarities in attitudes, personality, hobbies, living conditions, etc”.<sup>38</sup>

Sie spielt aber keine große Rolle für die Gruppe im Rahmen einer langfristigen Perspektive. Wichtiger sind dagegen die Beziehungen, die von der gegenseitigen Akzeptanz abhängen. Das bedeutet, dass die Schüler ihre Kameraden nicht beurteilen und sie als komplexe menschliche Wesen mit Werten und Schwächen betrachten.

“Acceptance involves a feeling toward another person which is non-evaluative in nature, has nothing to do with likes and dislikes, but entails an unconditional positive regard toward the individual, acknowledging the person as a complex human being with many values and imperfections”.<sup>39</sup>

Die Akzeptanz ist die Voraussetzung für die Bildung einer guten Schulgruppe und legt das Fundament für den Zusammenhalt innerhalb der Klasse. Was bedeutet aber das Wort Zusammenhang in der Lernumgebung? Es handelt sich um die Kraft menschlicher Beziehungen, die die Mitglieder einer Gruppe zusammenhält, und bezieht sich auf ein bestimmtes Gefühl, das Dörnyei (2001) *We-feeling* (Wir-Gefühl) nennt.

“It [group cohesion] is the strength of the relationship linking the members to one another and to the group itself”.<sup>40</sup>

Diese innere Bindung ist auch von der Geschichte der Klasse abhängig. Die Zahl von den Neuankömmlingen, die zu dem ursprünglichen Kern hinzugekommen sind, und den Schülern, die

---

<sup>38</sup> Z. Dörnyei, *Creating a motivating classroom environment*, in: Cummins J., Davison C., *International handbook of English language teaching*. Springer International Handbooks of education, Band. 15, Boston (2007), S.640

<sup>39</sup> Ebd., S.640

<sup>40</sup> Z. Dörnyei, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, S.279



weggegangen sind, hat eine erhebliche Auswirkung auf die Stabilität der Schulklasse (Masini, 2004).

Zu diesem Zeitpunkt kann man sich fragen, wie man dieses Wir-Gefühl fördern kann. Zum Beispiel ist es sinnvoll, positive Situationen zu schaffen, in denen sich die Schüler gegenseitig kennenlernen und persönliche Informationen wie Wünsche, Gefühle oder Ängste teilen können. Man kann auch die ganze Gruppe dazu anregen, sich einen bestimmten Namen auszudenken oder sich selbst Besonderheiten oder Sprichwörter zuzuschreiben. Um den Zusammenhalt zu bewahren, ist es auch wichtig, die Rollen innerhalb der Gruppe zu bestimmen. In diesem Fall beschreibt die Rolle die typische Art, wie sich ein Schüler nach den Erwartungen der Kameraden verhält.

“Role as a technical term originally comes from sociology and refers to the shared expectation of how an individual should behave”.<sup>41</sup>

Es gibt verschiedene Rollen, die in einer Gruppe gespielt werden können. Einige von ihnen sind zum Beispiel der Führer, der Veranstalter oder der Informationsuntersucher. Wenn die Schüler die passende Rolle einnehmen, machen sie sich nützlich für die Gruppe, leisten besser und sind motiviert. Im Gegensatz dazu kommt es in der Schulklasse zum offenen Konflikt, wenn die Rolle ungeeignet ist. Dieser Umstand hat eine negative Auswirkung auf das Lernen und kann die Kohäsion unterminieren. Aus diesem Grund ist es wesentlich, während der Klassenaktivitäten die Schüler dazu ermuntern, unterschiedliche Rollen zu spielen, damit sie am Ende ihre passende Rolle finden und einen erfolgreichen Abschluss der Übungen gewährleisten können.

### 2.3.2 Zielorientierung

Die Zielorientierung betrifft die Fähigkeit der Gruppe, sich zu organisieren, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen.

“[goal orientedness is] the extent to which the group is attuned to pursuing its goal”.<sup>42</sup>

In dem Schulkontext ist sie ein Element von wesentlicher Bedeutung, weil sie erlaubt, eine positive Atmosphäre zu schaffen, die das Lernen unterstützt und die Kohäsion verstärkt. Diese Fähigkeit, zusammen zu arbeiten, ist aber nicht angeboren. Einige Schüler haben es nämlich lieber, individuelle Ziele zu verfolgen und sind nicht bereit, auf ihre Zwecke zu verzichten, um sich dem Willen der Gruppe zu unterwerfen. Sie müssen also die Kooperation lernen. Um das zu verwirklichen, kann man beispielsweise das Thema der Ziele zur Diskussion stellen, damit die Schüler die Möglichkeit haben, sich auseinanderzusetzen und eine Einigung über gemeinsame Absichten zu erzielen. Das erhöht auch

---

<sup>41</sup> Z. Dörnyei, *Creating a motivating classroom environment*, S.643

<sup>42</sup> Z. Dörnyei, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, S.278

die Erfolgchancen der Gruppe und ist die Basis der Kooperationsstruktur der Klasse, die im Abschnitt 2.3.4 behandelt werden wird.

### 2.3.3 Norm-und Belohnungssystem

Dieser Begriff hat mit dem angemessenen Verhalten zu tun, das in der Klasse verlangt wird, um das Lernen und das Zusammenleben effizienter zu machen. Es ist nämlich notwendig, geteilte Normen zu entwickeln, damit das Lernen für alle möglich wird. Es geht um externe Regeln, die so weit wie möglich internalisiert werden müssen, um die intrinsische Motivation zu stärken. Damit man diese Internalisierung der Vorschriften für die Gruppe fördern kann, ist es nötig, von Anfang an die Regeln des Zusammenlebens aufzustellen, die Folgen ihrer Verletzung zu erklären und gleichzeitig ihre Bedeutung und Schlüsselrolle bei der Erleichterung des Lernens deutlich zu machen (Dörnyei, 2001). Oft beruhen diese Normen auf Belohnungen oder Strafen und sie sind nur gültig, wenn sie von den Schülern besprochen und als richtig akzeptiert werden.

“Rewards and punishment should give way to group norms, which are standards that the majority of group members agree to and which become part of the group’s value system”.<sup>43</sup>

*Formulate group norms explicitly, and have them discussed and accepted by the learners.*

More specifically:

- Include a specific ‘group rules’ activity at the beginning of a group’s life to establish the norms explicitly.
- Explain the importance of the norms you mandate and how they enhance learning, and ask for the students’ agreement.
- Elicit suggestions for additional rules from the learners and discuss these in the same way as the rules you have proposed.

*Bild 11. Establishing constructive group norms.*

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.47.

Eine Norm, die sehr wichtig in einem Sprachkurs ist, ist die Toleranz. Der Grund dafür liegt in der Natur des Kurses selbst. Er stellt nämlich eine Lernumgebung dar, in der das eigene soziale Image in Frage gestellt wird, weil die Schüler oft die Aufgabe haben, sich durch eine Fremdsprache auszudrücken, die sie nicht völlig beherrschen. Deshalb machen sie Fehler, die aber als Teil des Lernprozesses betrachtet werden sollten. Trotzdem haben viele Schüler Angst davor und oft haben sie es lieber, schweigsam zu bleiben, um keinen grammatischen Fehler zu begehen. Die Toleranz also bietet den Schülern die Möglichkeit, versichert sein zu können, dass sie keine peinliche Situation in der Zukunft erleben werden (Dörnyei, 2001). Es ist nämlich von wesentlicher Bedeutung, Kritiken oder Verspottungen wegen der Fehler zu vermeiden, weil diese die Schüler in Angst versetzen und ihr Lernen unterbrechen. Jeder von ihnen hat das Recht zu versagen und kann aus den Fehlern lernen. Die

<sup>43</sup> Ebd., S.278.

Sicherheit der Toleranz verstärkt also die Beteiligung an den Schulaktivitäten, da sie Schutz vor möglichem Spott bietet. Infolgedessen steigert auch die Motivation.

#### 2.3.4 Struktur der Klasse

Die Qualität des Unterrichts und des Lernens ist von der Atmosphäre der Klasse abhängig, wie man schon zum Ausdruck gebracht hat. Diese Atmosphäre kann durch viele Gefühle gekennzeichnet werden, wie zum Beispiel Vertrauen, Wettkampf oder Unterstützung. Dörnyei zufolge ist es möglich, drei Typen von Schülern zu identifizieren, deren Vorhandensein drei verschiedene Arten von Klassenstruktur feststellt:

##### *a. Wettbewerbsstruktur.*

Diese Typologie entsteht in Schulklassen, in denen die von dem Konkurrenzdenken geprägten Schüler vorherrschend sind. Sie arbeiten die einen gegen die anderen und nur der Beste bekommt einen Preis oder eine Belohnung. Sie sind nicht fähig, eine Vereinbarung zu erzielen und zusammen zu arbeiten. Was folgt ist die Entstehung von einer negativen Lernumgebung, in der die Energie verloren geht und das Lernen nicht erleichtert wird. Die Schüler beschäftigen sich nämlich mit dem Versuch, besser als die anderen zu sein oder ihr Scheitern zu verursachen. In einer ähnlichen Situation gibt es keinen Raum für ein echtes Engagement im Lernen (Dörnyei, 2001).

##### *b. Individuelle Struktur.*

In diesem Fall findet eine wirkliche Konkurrenz nicht statt. Trotzdem sind die Schüler auch in dieser Struktur unfähig, zusammen zu lernen. Jeder arbeitet für sich selbst und die Wahrscheinlichkeit jedes Schülers, das Ziel zu erreichen oder den Preis zu bekommen, wird durch die Kompetenzen der anderen weder verringert noch erhöht.

##### *c. Kooperationsstruktur.*

In dieser Struktur haben die Schüler es gern, in kleinen oder großen Gruppen zu arbeiten. Jeder von ihnen spielt eine Rolle und übernimmt eine bestimmte Verantwortung innerhalb der Gruppe und die erzielten Ergebnisse sind die Summe der Arbeit aller Beteiligten. Deshalb bekommen alle Mitglieder einen Preis. Hier dominieren eine kommunikative Atmosphäre und ein generell hohes Lernniveau. Die Schüler, die zusammenarbeiten, teilen dieselben Ziele und entwickeln ein Gefühl von Stütze und Solidarität. Sie helfen sich gegenseitig und sind nicht wettbewerbsorientiert. Außerdem steigert sich auch die Erfolgserwartung, weil jeder weiß, dass er immer auf die Klassenkameraden zählen kann (Dörnyei, 2001). Diese Struktur kann als die beste betrachtet werden, um die Motivation und das Wir-Gefühl zu fördern. Tatsächlich schafft

sie die geeigneten Lernbedingungen, wo Kohäsion, Kooperation und Mangel an Druck die Beziehungen zu den Kameraden und die Wirksamkeit des Lernens verbessern. Die Paar- und Gruppenaktivitäten leisten einen Beitrag zur Entwicklung eines entspannten Arbeitsumfeldes, die das Auftreten des affektiven Filters verhindert. Im Gegensatz dazu steigt dieser Filter, wenn Kampf und Vergleich in der Klasse überwiegen. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese zu vermeiden. Beispielsweise kann man privat die Fehler korrigieren und die Arbeiten benoten, wie man schon betont hat. Das kann nützlich sein, um Konkurrenzkampf und Vergleiche unter den Schülern zu vermeiden.

*Increase student motivation by promoting cooperation among the learners.*

More specifically:

- Set up tasks in which teams of learners are asked to work together towards the same goal.
- Take into account team products and not just individual products in your assessment.
- Provide students with some 'social training' to learn how best to work in a team.

*Bild 12. Group cooperation.*

Quelle: Dörnyei Z, *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge university press (2001), S.102.

Viele von diesen Ratschlägen, die die Organisation der Lernumgebung betreffen, befinden sich in einer wichtigen Pilotstudie, die zur Ausarbeitung der sogenannten *Ten Commandments* („Die Zehn Gebote“-Dörnyei; Csizér, 1998) geführt hat.

#### **2.4 Ten Commandments: Die zehn Gebote und andere Studien**

Die Forschungslinie über die Sprachlehrstrategien hat im Jahr 1998 effektiv begonnen, als Dörnyei und Csizér die motivationalen Methoden und Überzeugungen von zweihundert ungarischen Englischlehrern ausführlich untersuchten. Es war eine Studie von ausschlaggebender Bedeutung aus zwei Gründen. Zum einen handelte es sich um die erste Untersuchung über die Motivationsstrategien, die in einem Sprachkurs anzuwenden sind. Zum anderen führte sie zur Aufstellung einer empirisch fundierten Liste von zehn Makrostrategien, die die Lehrer verfolgen können, um die Schüler bei dem Lernen einer Sprache zu ermuntern. Später wurde diese ursprüngliche Liste von Dörnyei erweitert. Die erweiterte Sammlung wurde 2001 veröffentlicht und enthält mehr als einhundert Strategien. Offensichtlich ist es wichtig, wieder die Tatsache in Betracht zu ziehen, dass eine einzelne Strategie nicht alle Schüler in allen Situationen motivieren kann. Man darf nämlich die dynamische Natur der Lernumgebung und der Schulklasse nicht vergessen.

“motivational strategies, even those which are generally the most reliable, are not rock-solid golden rules, but rather suggestions that may work with one teacher or group better than another, and which may work better today than tomorrow”<sup>44</sup>.

In ihrer Studie lenkten Dörnyei und Csizér ihre Aufmerksamkeit auf zwei Hauptaspekte, und zwar auf die Wichtigkeit, die die Lehrer jeder Strategie beilegten, und die Häufigkeit ihrer Verwendung während des Unterrichts. Die Untersuchung erfolgte auf der Grundlage von zwei auf Englisch geschriebenen Fragebögen und die eingegangenen Daten wurden dann durch statistische Analysen verarbeitet. Auf der Grundlage von diesen Daten entwickelten die zwei Forscher die *Ten commandments for motivating learners*.

**Table 4** Ten commandments for motivating language learners: final version

- 
- 1 Set a personal example with your own behaviour.
  - 2 Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
  - 3 Present the tasks properly.
  - 4 Develop a good relationship with the learners.
  - 5 Increase the learners' linguistic self-confidence.
  - 6 Make the language classes interesting.
  - 7 Promote learner autonomy.
  - 8 Personalize the learning process.
  - 9 Increase the learners' goal-orientedness.
  - 10 Familiarize learners with the target language culture.
- 

Bild 12. Ten Commandments.

Quelle: Dörnyei Z., Csizér K., Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, In: Language Teaching Research 2,3 (1998), S.215.

Wie man auf dem Bild 12 bemerken kann, steht das gute persönliche Beispiel des Lehrers auf Platz eins der Liste. Ein positives Verhalten der Lehrkraft wird also als die beste motivierende Lösung betrachtet. An zweiter Stelle findet man die Wichtigkeit, eine angenehme und entspannte Lernatmosphäre zu schaffen. Wie man schon deutlich gemacht hat, ist das Fremdsprachenlernen eine Lebenserfahrung, die das eigene soziale Bild bedrohen kann und es liegen Beweise dafür vor, dass die Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache, die durch Stresssituationen in der Klasse verursacht wird, ein negatives Element ist und sowohl die Motivation als auch den Erfolg behindern kann. Kein Wunder also, dass die ungarischen Lehrer die Bedeutung des Klimas in der Klasse als Motivationsstrategie so hoch schätzten. Später folgt der Wert, Themen auf geeignete Weise vorzubringen und gute Beziehungen zu den Schülern aufzubauen. Es ist dann wertvoll, ihr Selbstbewusstsein zu fördern und ihr Interesse und ihre Autonomie zu wecken. Endlich werden drei

---

<sup>44</sup> Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the language classroom*, S.30

andere Strategien zitiert, und zwar die Personalisierung des Lernprozesses, die Erhöhung der Zielstrebigkeit und die Vertrautheit mit der Zielkultur. Dieser letzte Punkt stellt die in Kapitel 1 erklärte Annahme von Gardner (1985) in Frage, wonach die Einstellung zu der Kultur, in der die Fremdsprache benutzt wird, den Lernerfolg und die Motivation beeinflusst. Außerdem machen Dörnyei und Csizér auch die Unterauslastung einiger Strategien im ungarischen Bereich zum Thema. Was in dieser Studie hervortritt, ist beispielsweise der Mangel an Aspekten, die mit der Bildung einer starken Gruppe innerhalb der Klasse verbunden sind, obwohl der Fragebogen einige Fragestellungen über dieses Thema beinhaltete. Damit kann man also bestätigen, dass sich viele Lehrer im ungarischen Kontext der entscheidenden Rolle der Gruppendynamiken nicht voll bewusst sind. Die in dieser Studie entwickelten Strategien sind aber alle mit dem Bildungssystem des Westens eng verbunden und die Autoren selbst betonen die schon erwähnte Tatsache, dass es keine Garantie dafür gibt, dass die zehn Gebote in jeder kulturellen, ethnolinguistischen und institutionellen Umgebung passen können (Dörnyei und Csizér, 1998).

“At this point it needs to be emphasized once again that no motivational strategy has absolute and general value because such strategies are to be implemented in dynamically changing and very diverse learning contexts, in which the personality of the individual learners and the teacher, as well as the composition and structure of the learner group, will always interplay with the effectiveness of the strategy”<sup>45</sup>.

Nach der ersten Untersuchung von Dörnyei und Csizér wurden nur wenige Studien veröffentlicht und es gab kein großes Interesse an weiteren Recherchen in anderen Bereichen, um die Daten zu vergleichen und die Gültigkeit der vorgeschlagenen Strategien in verschiedenen Umgebungen zu prüfen. Erst zehn Jahre später haben Cheng und Dörnyei (2007) die Entscheidung getroffen, die erste Studie in Taiwan zu replizieren. Das Ziel bestand darin, das Spektrum der Motivationsstrategien zu erforschen, die die taiwanischen Lehrer anwenden, um die Schüler im asiatischen Kontext zu motivieren. Wegen des verschiedenen kulturellen Hintergrunds unterscheidet sich die taiwanische Lernumgebung in vielerlei Hinsicht von den Lernsituationen im Westen. Deshalb hatten Cheng and Dörnyei die Absicht, den Einfluss dieser Kultur-abhängigen Unterschiede auf die motivationalen Methoden und Überzeugungen der Lehrer in Taiwan zu untersuchen. Die Teilnehmer an dieser Untersuchung waren 387 taiwanische Englischlehrer, die sich mit allen Ebenen der Schulbildung beschäftigten, von Grundschulen bis zu Universitäten. Auch hier lag der Fokus auf zwei Hauptaspekten, die schon in Dörnyei und Csizér zu finden waren, und zwar die Bedeutung, die die Lehrer jeder Strategie beilegen, und die Häufigkeit ihrer Anwendung während des Unterrichts. Aus

---

<sup>45</sup> Z. Dörnyei, K. Csizér, *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, in: *Language teaching research*, Band 2,3 (1998), S.224.

den Antworten der Dozenten auf zwei Fragebögen konnten Cheng und Dörnyei den Schluss ziehen, dass die taiwanischen Lehrer großen Wert auf ein angemessenes Verhalten seitens des Lehrers in der Klasse legten. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den ersten ungarischen Resultaten von Dörnyei und Csizér (das gute persönliche Beispiel des Lehrers stand nämlich auf Platz eins der Liste). Die Tatsache, dass ähnliche Ergebnisse aus verschiedenen Kontexten herausgekommen sind, schlägt vor, dass die Darstellung eines geeigneten Modells die beste Motivationsstrategie laut der Lehrer aller Welt ist (Cheng und Dörnyei, 2007).

“The fact that the same finding emerged from two very different contexts points to the conclusion that, from the teachers’ viewpoint, presenting a personal role model is perhaps the most powerful and influential tool in motivating their students”<sup>46</sup>.

Das gilt aber nicht nur für das persönliche Beispiel des Lehrers. Bei genauerer Betrachtung haben die zwei Forscher bewiesen, dass sich die Förderung des Selbstbewusstseins, die Schaffung einer angenehmen und entspannten Lernumgebung und die angemessene Darstellung von Aufgaben in den oberen fünf Positionen der beiden Untersuchungen befinden. Ähnliche Ergebnisse sind auch in einer folgenden Studie zu finden, die im Jahr 2012 in Korea durchgeführt wurde (Marie-José Guilloteaux, 2012), um einen Vergleich unter den verschiedenen Kontexten zu ziehen. Zusammengefasst schlagen diese Forschungsergebnisse vor, dass einige Motivationsstrategien und pädagogische Praktiken spezifische Kulturen überwinden und auf verschiedene Gebiete übertragbar sein können. Sie verkörpern fundamentale Überzeugungen im Rahmen eines effizienten Unterrichts und deshalb gelten sie universell als zentrale Grundsätze des Bildungsprozesses. Diese Ähnlichkeiten unterstreichen also die Allgemeingültigkeit einiger der von Dörnyei und Csizér entwickelten Strategien der Motivation. Trotzdem bestehen auch einige Diskrepanzen unter diesen schon erwähnten Studien, die die Abhängigkeit einiger Motivationsstrategien von dem kulturellen und sozialen Kontext deutlich machen. Diese Kultur-abhängigen Strategien haben nämlich verschiedene Werte und verweisen zum Beispiel auf:

1. die Förderung der Autonomie der Schüler
2. das Erkennen ihrer Bemühungen
3. die Relevanz der Inhalte
4. das Wecken des Interesses

---

<sup>46</sup> H. Cheng, Z. Dörnyei, *The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan*, in: *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1:1 (2007), S.161.

In Ungarn wurde beispielsweise die Personalisierung von Aufgaben häufig verwendet, um sie relevant und interessant für die Schüler zu machen und um die Motivation zu verstärken. Dieser Punkt ist auch in einer anderen Untersuchung zu finden, die immer mit einer westlichen Umgebung zu tun hatte. Es geht insbesondere um eine Arbeit von Cucinotta, die 2018 in Italien erledigt wurde (Cucinotta, 2018) und gezeigt hat, dass das Wecken des Interesses in der Klasse als wichtig von italienischen Lehrern gehalten wird. Dieses Ergebnis wurde aber nicht in den östlichen Studien in Taiwan oder Korea bestätigt. Das gleiche kann für die Autonomie festgestellt werden. Tatsächlich hatte die Förderung der Autonomie in Ungarn viel mehr Wert als in Taiwan. Dies impliziert, dass die taiwanischen Lehrer nicht immer bereit sind, die Rolle des autoritären Führers aufzugeben und den Schülern die Freiheit zu erlauben, ihr eigenes Lernen in die Hand zu nehmen (Cheng und Dörnyei, 2007).

“In our study, promoting autonomy was rated the least important macrostrategy, which is a telling result. It implies that English teachers in Taiwan are not ready to take off the ‘authoritarian’ mask and let learners govern their own learning process”<sup>47</sup>.

Anders ausgedrückt neigen die asiatischen Lehrer dazu, den Begriff Autonomie abzulehnen, weil dieser zu der weit verbreiteten und akzeptierten Idee des Lehrers als ultimativer Quelle des Wissens im Widerspruch steht. Dieses Wissen müssen sie den Schülern nur mechanisch übertragen. Durch die Wörter des griechischen Philosophen Plutarch kann man also der Auffassung sein, dass der asiatische Schüler oft als ein zu füllendes Gefäß betrachtet wird. Angesichts dieser Tatsache reagieren diese Lehrer wahrscheinlich skeptisch auf alternative und kooperative Aktivitäten wie das *Peer-Learning* oder die *Peer-Evaluation*, die ein gemeinschaftliches Vorgehen erfordern und es benötigen, den Schülern einige Funktionen des Lehrens in der Schulklasse auszuhändigen (Cheng und Dörnyei, 2007).

Zusammenfassend haben diese aufgelisteten Beispiele klargestellt, dass unterschiedliche Kulturen nicht immer dieselben Motivationsstrategien in den Schulen anwenden. Viele von ihnen sind nämlich Kultur- und Kontextabhängig und können nur in bestimmten Regionen der Welt gültig sein. Ein Beispiel dafür ist die Autonomie, die man genauer im nächsten Kapitel behandeln wird. Tatsächlich hat jede Kultur anscheinend ihre eigene Auffassung von der eigentlichen Bedeutung der Autonomie im Lernen und beschließt allein das optimale Maß an Freiheit, das den Schülern während des Unterrichts gewährt werden sollte. Auch die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern haben nicht immer den gleichen Wert. Im Osten sind sie nämlich nicht so hoch geschätzt; im Westen spielen sie dagegen eine entscheidende Rolle sowohl für die Bildung des Wissens als auch für die Förderung der Motivation. Was passiert aber, wenn man diese Beziehungen konkret nicht sicherstellen kann?

---

<sup>47</sup> Ebd., S.164.



## 2.5 Der Fernunterricht: Wie fördert man die Motivation?

Wie man in den vorherigen Abschnitten erklärt hat, benötigen die motivierenden Sprachkurse eine beständige Interaktion, Gruppenaktivitäten und bedeutungsvolle Feedbacks seitens des Lehrers. In diesem historischen Moment schwindet das alles unerwartet wegen des verhängten gesundheitlichen Ausnahmezustands, der enge Kontakte und infolgedessen auch den Anwesenheitsunterricht verhindert. Die traditionelle Schulaktivität, in der sich Schüler und Lehrer physisch treffen, um gemeinsam „Schule zu machen“, ist nämlich durch die Maßnahmen unterbrochen worden, die die italienische Regierung ergriffen hat, um zu versuchen, die Verbreitung des neuartigen Coronavirus einzudämmen. Deshalb ist das virtuelle Lernen zum einzigen Mittel geworden, um die Klasse zu erreichen, das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und dem Lehrprogramm Kontinuität zu verleihen. Die online Unterrichtsstunde stellt also die einzige Möglichkeit dar, um die Schulbildung nachhaltig zu sichern.

“La didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati. Da un lato, sollecita l’intera comunità educante [...] a continuare a perseguire il compito sociale e formativo del “fare scuola”, ma “non a scuola” e del fare, per l’appunto, “comunità”. Mantenere viva la comunità di classe [...], combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Dall’altro lato, è essenziale non interrompere il percorso di apprendimento”<sup>48</sup>.

Verständlicherweise ist es für die Lehrer nicht immer einfach, das Lehren in einer virtuellen Umgebung neu zu planen. Gleichzeitig können auch die Schüler Schwierigkeiten haben. Es stimmt, dass die neuen Generationen zu der Gruppe der „Digital Natives“ gehören und die Technik als einen intrinsischen Motivationsschub betrachten, der sowohl das Lernen als auch die Beteiligung fördern kann. Es stimmt auch, dass das E-Learning „zu einem Neuheitseffekt führen kann“ (Nistor, 2002, S.172), der oft eine wichtige Rolle bei der Verstärkung der Motivation und der Beharrlichkeit spielt. Die heutigen Schüler verfügen also über ein sehr mächtiges Instrument, das sie aber nicht bestmöglich nutzen können, weil sie weder seine verborgene Potenziale noch die didaktischen Möglichkeiten, die es bietet, kennen. Was ihnen fehlt, ist deshalb der hochentwickelte Einsatz des digitalen Mediums und das tiefe Verständnis von dem, was sie online machen (Barbi, 2014). Aus diesen Gründen stellt der Fernunterricht große Hausforderungen dar. Michele Daloiso zufolge, der Professor für Didaktik der modernen Fremdsprachen an der Universität in Parma ist, besteht die größte Gefahr darin, dass die Ferndidaktik zu einer aseptischen, distanzierten und anonymen Didaktik wird, wo eine weite Entfernung zwischen Schülern und Lehrern entsteht und wo die Aufmerksamkeit viel mehr auf die

---

<sup>48</sup> Miur, Nota prot. 388, 17. März 2020.

Inhalte, die zu entwickeln sind, und weniger auf die menschlichen Beziehungen und die kognitiven Prozesse gelenkt wird.

“Ritengo che in questo passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza ci siamo concentrati più sui contenuti da insegnare che sui processi da attivare”<sup>49</sup>.

Auch in dem Fernunterricht ist es also wichtig, eine passende Lernumgebung zu schaffen, die die Schüler für einen gemeinsamen Austauschraum halten können, in dem man versucht, die Interaktionsbedingungen wiederherzustellen, die typisch für eine Schulklasse sind (Daloiso, 2020). Wie beim traditionellen Lehren sieht auch der Fernunterricht eine begründete und geleitete Vermittlung des Wissens vor, die durch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern realisiert wird (Miur, Nota prot. 388, 17. März 2020). Zu diesem Zweck empfiehlt es sich, geordnete und geteilte virtuelle Kommunikationsräume durch die Verwendung der modernen Technologieplattformen zu bilden, in denen man das Gefühl hat, Teil von einer Gruppe zu sein. Es ist nämlich unpassend, die Ferndidaktik als ein distanzierteres E-Mail Austausch oder eine einfache Zuweisung von Aufgaben zu betrachten, die die Schüler allein und ohne die Führung eines Erwachsenen erledigen müssen. Das erweist sich nämlich als demotivierend und bringt die Gefahr, dass das Interesse des Schülers an der Disziplin verloren geht. Trotzdem darf man nicht glauben, dass es nur die Arbeit in realer Anwesenheit es ist, die die Unterrichtsstunde garantiert. Das synchrone und live erlebte Lernen bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile (Ferrera, 2020). Unter den Vorteilen ist es anzumerken, dass die „Schulzeit“ sichergestellt wird. Die Teilnahme an den Schulstunden und die Kontakte zu dem Lehrer finden in Echtzeit mithilfe von den Web-Instrumenten statt. Außerdem werden der sprachliche Input und die Interaktion durch die Fremdsprache gewährleistet, außer wenn Verbindungsprobleme entstehen. Diese Modalität gibt also den Schülern die Erlaubnis, ihre Meinung zu äußern, sich in eine Diskussion über eine Lektüre oder eine zu erledigende Übung einzuschalten oder zusammen mit den Klassenkameraden über ein bestimmtes Thema nachzudenken. Man kann auch sie darum bitten, einen Textabschnitt zu analysieren oder ein Rollenspiel zu machen. Mithilfe von diesen Online-Plattformen können endlich die Lehrer verschiedene Typologien von Feedback verarbeiten. Beispielsweise können sie unterschiedliche Farben benutzen, um die unterschiedlichen Fehler (z.B. Grammatik, Bedeutung, Konkordanz, usw.) zu unterstreichen (Daloiso, 2020). Wie man schon betont hat, haben diese Aktivitäten einen großen motivierenden Wert. Es gibt aber auch einige Nachteile. Insbesondere sind die Schüler, die von Zuhause aus arbeiten, anfällig für Zerstreungen, die von dem

---

<sup>49</sup> M. Daloiso, *Costruire una didattica delle lingue a distanza efficace: Ostacoli e sfide di una situazione inedita per la scuola italiana*, in: [www.erickson.it](http://www.erickson.it) (19. März 2020). Link: [https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza/?fbclid=IwAR2-ko5sqhrWPLofU7UDQdbHWQsojShLRIXoo3xIY4In0AqNKqDe\\_h4NAX0](https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza/?fbclid=IwAR2-ko5sqhrWPLofU7UDQdbHWQsojShLRIXoo3xIY4In0AqNKqDe_h4NAX0)

Ort abhängen, in dem sie sich befinden. Beispielsweise können diese Ablenkungen durch die Anwesenheit von anderen Mitgliedern der Familie, die zu Hause sind, oder durch Telefonanrufe und Messages verursacht werden. Die Konzentrationsfähigkeiten der Schüler werden deshalb auf eine harte Probe gestellt. Ein anderes Element, das man während des synchronen online Unterrichtes in Betracht ziehen muss, ist die Abgespanntheit, die wegen der beständigen Interaktion durch den Schirm eines Computers entsteht und sowohl die Schüler als auch die Lehrer betrifft. Die dauernde Aufmerksamkeit gegenüber dem PC, die während der Ferndidaktik erfordert wird, bringt nämlich sowohl eine physische als auch eine psychische Müdigkeit mit sich. Deshalb ist es zweckmäßig, neue Projekte ins Leben zu rufen, die die Erlaubnis geben, neue sprachliche und kommunikative Praktiken auszuprobieren, um die Schüler auch aus der Ferne zu motivieren. In diesem Fall redet man über eine asynchrone Didaktik, die von der Tatsache gekennzeichnet wird, dass Lehrer und Schüler nicht gleichzeitig digital vernetzt sind (Ferrera, 2020).

“Nell’apprendimento asincrono, il docente non è collegato in Internet nello stesso momento degli studenti ma ne segue il processo di apprendimento al di fuori dei vincoli di tempo e di luogo. In questo caso le risorse online sono utilizzate per facilitare la condivisione del materiale di studio, lo svolgimento di attività appositamente create per l’esecuzione individuale, a coppia o in gruppo e la restituzione da parte dell’insegnante attraverso feedback formativo. Non manca quindi la guida a tale processo di apprendimento: la figura docente”<sup>50</sup>.

Neben einigen Nachteilen (beispielsweise gibt es keinen Kontakt Schüler-Lehrer oder Schüler-Schüler und eine zu große Verantwortung ergießt sich über die Schüler und kann die Verschiebung des Lernens zur Folge haben) hat diese Modalität den Vorteil, sehr flexibel zu sein. Tatsächlich überwindet die online Ausarbeitung der Aktivitäten die Dimension des „hier und jetzt“, da sie nicht in Echtzeit passiert und deshalb genießen die Schüler die Freiheit, den Umstand zu wählen, den sie als optimal für ihr Lernen betrachten (Ferrera, 2020). Der Unterricht ist nicht an einen bestimmten Ort oder an eine bestimmte Zeit gebunden (Paschke et al., 2003) und das kann eine positive Auswirkung auf die Lernenden haben. Wegen dieser Zeit- und Ortsunabhängigkeit respektiert man nämlich die verschiedenen individuellen Arbeitsrhythmen und Lernstile, weil jeder auf der Grundlage von seinen Vorlieben lernen kann (Barbi, 2014). Das kann zu besseren Ergebnissen bringen. Was kann man aber praktisch durch die asynchrone Sprachdidaktik machen? Zum Beispiel kann man die Schüler dazu anregen, nicht zu viel Neues zu lernen, vor allem in den niedrigen Stufen der Schulbildung. Im Gegensatz dazu kann man systematisieren, Schemas aufstellen oder Konzeptkarten erstellen. Das alles

---

<sup>50</sup> S. B. Ferrera, *Le opportunità di una didattica delle lingue sincrona e asincrona: Quali sono le possibilità concrete offerte dalla didattica a distanza? Come progettare l’azione docente in modo creativo?*, in: [www.erickson.it](http://www.erickson.it) (27. März 2020). Link: [https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica-lingue-sincrona-asincrona/?fbclid=IwAR0\\_4GuPjfZQ9k6l8uYwvHdvF17-Z6zXS\\_B4QkBHwDAXXK4W-3eS8AiMcYk](https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica-lingue-sincrona-asincrona/?fbclid=IwAR0_4GuPjfZQ9k6l8uYwvHdvF17-Z6zXS_B4QkBHwDAXXK4W-3eS8AiMcYk)

verstärkt und erweitert die sprachlichen Kenntnisse, die man schon in der Vergangenheit erworben hat und hilft, sie im Gedächtnis einzuprägen (Daloiso, 2020). Es ist auch empfehlenswert, die Möglichkeit zu bieten, sich oft den sprachlichen Inputs auszusetzen. Aus diesem Grund können die Lehrer fremdsprachliche Video oder Texte vorschlagen, die mehrmals zu Hause gesehen oder gelesen werden können. Das alles ist sinnvoll, um die Exposition gegenüber dem sprachlichen Input zu erhöhen und das Hör- und Leseverständnis zu verbessern. Auch in diesen Fällen ist aber eine Leitung seitens des Lehrers von wesentlicher Bedeutung, damit die Aufgabe nicht zu schwierig, sinnlos und infolgedessen demotivierend wird. Das Erlernen einer Fremdsprache wird nämlich gefördert, wenn die Thematiken nicht nur vorgelegt, sondern auch demonstriert werden (Paschke et al., 2003). Professor Daloiso zufolge kann es beispielsweise nützlich sein, Video-Tutorials zu realisieren, um den Schülern zu zeigen, wie man verschiedene Ressourcen wie Filme, Lieder oder Texte zu Hause ausnutzen kann, um eine Sprache zu lernen. Auch das gilt insbesondere für die niedrigsten Schulniveaus. Anders formuliert ist es empfehlenswert, Strategien zu teilen, um das „Lernen zu lernen“.

„In questo è però fondamentale la guida dell’insegnante, quindi può essere utile realizzare video-tutorial per condividere con gli alunni strategie per “imparare a imparare”<sup>51</sup>.

Endlich kann man den Schülern den Rat geben, die Hausaufgaben in einem zum Filesharing freigegebenen Ordner zu erledigen. Auf diese Weise können sowohl der Lehrer als auch die Klassenkameraden Bemerkungen zu den hochgeladenen Dokumenten machen, ohne direkt die Fehler zu korrigieren. Das fördert das kooperative Lernen auch im Netz und regt zu der metalinguistischen Überlegung und Selbstkorrektur (Daloiso, 2020).

Zusammenfassend kann man betonen, dass sich alle Menschen in diesem Moment der Grenzen bewusst sind, die dieser Ausnahmezustand mit sich bringt. Wenn man aber sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte der synchronen und asynchronen Didaktik in Betracht zieht, können diese Überlegungen den Lehrern helfen, einen effizienten und motivierenden Fernunterricht trotz aller Schwierigkeiten zu entwickeln.

## 2.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel hat man die verschiedenen Lehrstrategien zum Thema gemacht, die man in der Klasse anwenden kann, um die Schüler zu motivieren. Man hat bestätigt, dass viele von ihnen Lehrer-abhängig sind. Andere hängen dagegen von dem Kurs oder von der Schülergruppe ab. Man muss aber die Tatsache in Betracht ziehen, dass man gleichzeitig nicht alle Strategien benutzen soll, um das

---

<sup>51</sup> M. Daloiso, *Costruire una didattica delle lingue a distanza efficace: Ostacoli e sfide di una situazione inedita per la scuola italiana*.

eigene Lehren effizient und motivierend zu machen (Dörnyei, 2001). Das würde offensichtlich sehr schwierig und fast unmöglich sein. Man muss die Aufmerksamkeit also nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität lenken. Wenige gut-ausgewählte Strategien sind nämlich besser als eine große Menge von schlecht organisierten Interventionen. Ein anderer Punkt ist schließlich zu betonen. Die didaktische Beziehung begründet sich auf ein Verhältnis zu zweit, und zwar zwischen dem Lehrer und dem Schüler. Infolgedessen gelten die von dem Lehrer angewandten Strategien, nur wenn der Schüler einen aktiven Willen zeigt, sich motivieren zu lassen und sich in die Schulaktivitäten einbezogen fühlt. Der Lehrer ist also nicht der einzige, der die Verantwortung für das Lernen seiner Schulklasse tragen muss. Er kann konkrete Möglichkeiten bieten, aber es muss auch den Wunsch des Lernenden selbst geben, diese Gelegenheiten zu nutzen und autonom zu werden. Anders ausgedrückt muss der Schüler stufenweise lernen, individuell zu handeln und seine Bildung zu organisieren, damit er seinen Lernprozess verbessern kann. Zu diesem Zweck ist es passend, verschiedene Weisen zu suchen, um sich selbst zum Erlernen einer Fremdsprache zu motivieren. In dieser Hinsicht spielen die autonom ausgewählten persönlichen Lernstrategien eine entscheidende Rolle. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel genauer behandelt werden.



## **KAPITEL 3.**

### **SELBSTMOTIVATION UND LERNSTRATEGIEN**

*Man liebt das,  
wofür man sich müht,  
und man müht sich  
für das,  
was man liebt.*

Erich Fromm.





## **KAPITEL 3.**

### **SELBSTMOTIVATION UND LERNSTRATEGIEN**

Im Kapitel 2 hat man festgestellt, dass die Beziehungen zwischen dem Menschen und der gesellschaftlichen Umgebung wesentlich sind, um die Motivation entweder zu verstärken oder zu verringern. Man hat auch die Methoden zum Thema gemacht, die die Sprachlehrer benutzen können, um die Schüler zu motivieren. Trotzdem sind die motivierenden Gelegenheiten, die die Lehrer in der Klasse bieten, oft nicht ausreichend, um die Niveaus der Motivation zu erhöhen. Ein großer Teil der Literatur dieses Gebiets konzentriert sich nur auf die Verantwortungen, die die Lehrer tragen, und auf die Rolle, die sie bei dem Lern- und Motivationsprozess spielen. Es ist aber nicht zu leugnen, dass die Schüler selbst die Aufgabe haben, die motivationalen Bedingungen allein zu kontrollieren und ihr Lernen autonom zu führen, um es effizienter zu machen. Zu diesem Zweck sollten sie auch lernen, Motivationsschwierigkeiten als Lerngelegenheiten zu interpretieren (Seybold, 2017).

„Il motivatore può fare la sua parte e ha le sue motivazioni per farlo. Il motivando è pur libero di scegliere se aderire alle proposte e in che misura. [...] In ultima analisi tocca sempre al singolo motivarsi. Non si possono motivare le persone se queste non vogliono essere motivate.”<sup>52</sup>

Diese Selbstmotivationsfähigkeit ist offensichtlich nicht angeboren. Trotzdem kann sie gelernt werden. Anders formuliert sollte der Schüler es lernen, persönliche Strategien auszuwählen, die ihn motiviert und erfolgreich machen können (Dörnyei, 2001). Was von ihm gefordert wird, ist also ein Übergehen nach der Ebene der Metamotivation (Moè, 2011).

#### **3.1 Die Wichtigkeit, persönliche Strategien anzuwenden.**

Die bewusste Anwendung von personalisierten Lernstrategien ist ein bedeutungsvolles Element bei dem Erwerb einer Fremdsprache. Sie zeugt von einem aktiven Willen des Schülers, der allein versucht, für sein Lernen zu sorgen, ohne sich nur und ausschließlich auf die Methode der Lehrer zu stützen. Außerdem ermöglicht oft die Verwendung von Strategien, bessere Ergebnisse in dem eigenen Bildungsweg zu erzielen und infolgedessen auch den Eindruck zu haben, effizientere Schüler zu sein (Zimmermann und Pons, 1986). Sie hat also einen motivierenden Wert, da sie sowohl die Erfolgserwartung als auch das Selbstvertrauen fördert. Daneben erlauben die Lernstrategien den Lernenden, einer Aufgabe immer entgegenzutreten, statt sie zu vermeiden, auch wenn sie zu schwierig ist. Sie sind auch nützlich, um die Selbstverwaltungsfähigkeiten zu entwickeln und sie in die Praxis umzusetzen. Diese Fähigkeiten können beispielsweise den Lernenden helfen, Umweltablenkungen

---

<sup>52</sup> A. Moè, *Motivati si nasce o si diventa?* Editori Laterza, 2011, S.132.

oder andere ablenkende psychische und physische Zustände zu überwinden (Dörnyei, 2001). Viele Forschungen in diesem Bereich haben nämlich bewiesen, dass der Gebrauch von Strategien zu einer Steigerung der Lernmotivation führt. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Nunan (1997). Sie fand in Hong Kong statt und betraf Studenten, die sich mit der englischen Sprache beschäftigten. Was zu unterstreichen ist, ist die Tatsache, dass die Studenten an der Universität Hong Kong ein sehr niedriges Motivationsniveau hatten, das mit einem wahrgenommenen Mangel an Fortschritt verbunden war. Außerdem war die Lernzeit, die ihnen zur Verfügung stand, zu beschränkt, um akademische Kompetenzen in Englisch zu entwickeln. Deshalb hat man versucht, eine Strategie-Dimension in den Kurs einzufügen. Das Ziel war es, die Auswirkung der Strategien auf die Motivation zu erforschen. Die hauptsächliche Datensammelmethode war ein Fragebogen, der sowohl am Anfang des Semesters als auch am Ende nach der Anwendung von Strategien verteilt wurde. Auch Klassenbeobachtungen und Interviews wurden benutzt. Was mithilfe dieser Mittel aufgetaucht ist, ist nochmal die wichtige Rolle, die diese Strategien bei der Erhaltung und Förderung der Motivation spielen. Die Studenten, die sie während des Semesters angewandt haben, waren motivierter und involvierter in das Programm. Sie führen auch zu einer Wertsteigerung des Lernprozesses und helfen den Studenten, die Unabhängigkeit zu erlangen und eine größere Kontrolle über ihr Lernen zu entwickeln. Das ermutigt sie dazu, das Erlernen der Sprache später auch allein fortzusetzen.

Schüler und Studenten sollten also beginnen, diese Strategie zu verwenden, um sich selbst zu motivieren und effizienter zu werden. Sie sollten sich also in den sogenannten guten Sprachschülern (*The good language learner*; Rubin, 1975) verwandeln.

### 3.1.1 The Good Language Learner

Die Arbeit von Rubin (1975) ist im Bereich Selbstmotivation und Lernstrategien von wesentlicher Bedeutung. Sein Ausgangspunkt besteht daraus, dass alle Menschen die eigene Sprache erfolgreich und schnell lernen. Der Grund dafür ist, dass die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, für alle angeboren ist. Außerdem wachsen wir alle in einer Gesellschaft auf, die mithilfe sprachlicher Beziehungen funktioniert. Trotzdem spielt diese angeborene Sprachfähigkeit keine ähnliche Rolle bei dem Erlernen einer Fremdsprache. Hier sind nämlich einige Leute erfolgreicher als die anderen. Warum? Laut einigen Gelehrten ist es eine Sache von angeborener Begabung für die Fremdsprache. Rubin ist aber einer unterschiedlichen Meinung. Er ist nämlich gegen die weit verbreitete Idee seiner Zeit, wonach nur die Schüler, die eine gewisse Neigung und ein gewisses sprachliches Talent zeigen, wirklich motiviert und erfolgreich sein können. Aus diesem Grund bringt er eine neue Studienbewegung in Gang, die sich nicht um die persönliche Begabung, sondern um die Anwendung von individuellen

Lernstrategien dreht. Diesen Begriff muss man aber genauer erklären. Mit dem Wort Lernstrategien versteht man den aktiven Beitrag, den ein Schüler leistet, um sein eigenes Lernen effizienter und weniger langweilig zu machen (Dörnyei und Skehan, 2003). Rubin beschreibt sie mit folgendem Wortlaut:

„By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge”<sup>53</sup>

Offensichtlich haben nicht alle Strategien den gleichen Wert. Oxford zufolge (2003) kann eine bestimmte Strategie als nützlich betrachtet werden, nur wenn die folgenden drei Bedingungen herrschen:

- a. Die Strategie passt gut zu der sprachlichen Aufgabe, die zu erledigen ist.
- b. Sie ist für den besonderen Lernstil des Schülers geeignet.
- c. Der Schüler wendet sie wirkungsvoll an und verbindet sie auch mit anderen relevanten Strategien.

Sehr oft ist es genau die Verwendung von diesen Strategien, die dem Schüler hilft, zu einem guten Sprachschüler zu werden. Anders ausgedrückt machen sie ihn erfolgreicher als die anderen im Sprachlernprozess. Was entsteht ist ein dauernder und wiederholender Kreislauf. Die aktive und schöpferische Teilnahme an dem Bildungsprozess durch die Anwendung von personalisierten Strategien führt nämlich zu besseren Ergebnissen. Infolgedessen steigern auch die Befriedigung und die Motivation, eine bestimmte Aktivität weiter zu verfolgen.

Um wieder auf die Studie von Rubin zu kommen, identifiziert er neun Besonderheiten, die das Verhalten des guten Sprachschülers kennzeichnen (Rubin, 1975):

1. Er macht die Memorisierung bedeutungsvoll und versucht, alle Informationen wirksam im Gedächtnis zu speichern, sodass er sie einfach abrufen kann.

„He gathers and stores information in an efficient manner so it can be easily retrieved”<sup>54</sup>.

2. Er ist immer bereit, Inhalte und Informationen zu raten. Er fühlt sich wohl mit der Unsicherheit und findet es angenehm, Bedeutungen anzunehmen. Auch wenn er nicht alles versteht, basiert er auf dem Kontext und auf den Regeln der sprachlichen Kommunikation, um die globale Bedeutung zu erfassen. Er lässt sich also nicht von grammatikalischen oder lexikalischen Schwierigkeiten demotivieren. Eine falsche Vermutung stellt kein großes Problem für ihn dar,

---

<sup>53</sup> J. Rubin, *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*, in: *TESOL Quarterly*, Band. 9, No. 1 (März, 1975), S. 43

<sup>54</sup> Ebd., S.43.

weil er schnell versucht, sie mithilfe des Kontextes zu korrigieren. Diese Fähigkeit, Informationen zu erraten, verändert sich im Laufe der Zeit. Kinder und Erwachsene benutzen nämlich unterschiedliche Vermutungsstrategien. Außerdem sind die Erwachsenen in dieser Tätigkeit besser. Das passiert, weil sie mehr Informationen im Gedächtnis gespeichert und mehr Input bekommen haben.

„The good language learner is a willing and accurate guesser. It seems that the good language learner is both comfortable with uncertainty (indeed he may enjoy it) and willing to try out his guess”<sup>55</sup>.

3. Er hat einen starken Kommunikationstrieb und will aus der Kommunikation lernen. Er ist außerdem bereit, viel zu tun, um seine Botschaft zu vermitteln. Beispielsweise verwendet er Gesten und Umschreibungen, wenn er ein bestimmtes Wort nicht kennt, paraphrasiert er eine Phrase, um ihre Bedeutung besser zu erklären oder buchstabiert er, wenn seine Aussprache nicht so richtig ist. Der wichtigste Punkt ist immer die Mitteilung der Nachricht. Das Instrument, das benutzt wird, um dieses Ziel zu erreichen, hat keinen großen Wert. Wenn die Kommunikation erfolgreich ist, steigert sich die Motivation des Schülers und auch sein Wille, andere Gespräche zu beginnen, weil er versteht, dass er irgendwie seine sprachlichen Schwierigkeiten überwinden kann.

„The good language learner has a strong drive to communicate, or to learn from a communication. He is willing to do many things to get his message across.”<sup>56</sup>.

4. Der gute Sprachschüler ist oft nicht gehemmt. Er ist bereit, Fehler zu begehen oder töricht zu erscheinen, um zu lernen und kommunizieren.

„The good language learner is often not inhibited”<sup>57</sup>.

5. Er passt auf die Form auf und analysiert sie dauerhaft. Er versucht, Schemata aufzustellen, um zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu unterscheiden und um sie zu klassifizieren. Endlich sucht er nach Verhältnissen unter den verschiedenen Elementen der Sprache, um sie besser zu erinnern.

„The good language learner is prepared to attend to form”<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Ebd., S.45.

<sup>56</sup> Ebd., S.46.

<sup>57</sup> Ebd., S.47.

<sup>58</sup> Ebd., S.47.

6. Er macht viele Übungen und sucht immer nach Möglichkeiten, um das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Wenn diese Gelegenheiten nicht bestehen, versucht er, sie konkret zu entwickeln. Beispielsweise beginnt er Gespräche mit seinem Sprachlehrer oder mit Muttersprachlern, wiederholt Sätze, die er innerhalb oder außerhalb der Klasse hört, nutzt jedes Mittel aus, um sein Hörverständnis zu verbessern (z.B. fremdsprachliche Filme, Fernsehprogramme oder Radiosender) und benutzt die Sprache, auch wenn es nicht gefordert wird.

„He will try out his knowledge by making up new sentences, thus bringing his newly acquired competence into use [...] The good language learner practices. He may practice pronouncing words or making up sentences”<sup>59</sup>.

7. Er kontrolliert sein Sprechen und das der anderen und er lenkt seine Aufmerksamkeit auf die Effekte seiner Kommunikation, um zu analysieren, wie gut seine Botschaft in Empfang genommen wird. Außerdem achtet er darauf, dass seine Leistung im Einklang mit dem Gelernten ist.

„The good language learner monitors his own speech and the speech of others. That is, he is constantly attending to how well his speech is being received and whether his performance meets the standards he has learned”<sup>60</sup>.

8. Er fokussiert sich auch auf die Bedeutung. Er ist sich bewusst, dass das Verständnis einer Nachricht nicht nur von der grammatikalischen Form, sondern auch von anderen Elementen abhängig ist. Deshalb zieht er auch den Kontext der Sprechakte, die Regeln der Kommunikation und die Beziehung zwischen den Sprechern in Betracht.

„The good language learner attends to meaning. He knows that in order to understand the message, it is not sufficient to pay attention to the grammar of the language or to the surface form of speech”<sup>61</sup>.

9. Er betrachtet die Sprache als ein Mittel, das vielen Funktionen dient (z.B. informativ, emotional, überzeugend, poetisch und metalinguistisch) und sucht nach der Art und Weise, um sie zu vermitteln.

„He sees language as serving many functions and looks for ways to convey these functions”<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> Ebd., S.43; 47.

<sup>60</sup> Ebd., S.47.

<sup>61</sup> Ebd., S.47.

<sup>62</sup> Ebd., S.48.

Diese Verhaltensbesonderheiten sorgen dafür, dass es einem Schüler gelingt, sich selbst zu motivieren und mit Hindernissen ruhig umzugehen, ohne während einer komplexen Kommunikation oder einer schwierigen Aufgabe in Panik zu geraten. Das alles macht ihn erfolgreich und ist von grundlegender Bedeutung. Wie man schon betont hat, entsteht nämlich ein sich wiederkehrender Kreislauf, weil der Erfolg seinerseits die Motivation verstärkt. Es gibt viele unterschiedliche Arten von Strategien, die man auswählen kann, um ein besserer Schüler zu sein und sich selbst zu motivieren. Aus diesem Grund bestehen auch viele Klassifizierungen. Im nächsten Abschnitt wird man die Einteilungen von Oxford und Dörnyei beschreiben.

### 3.1.2 Typen von Strategien: Die Klassifizierung von Oxford und Dörnyei.

Wie Rubin deutlich gemacht hat, bezieht sich das Wort Strategien auf ein weites Spektrum von anstrengendem Benehmen und besonderen Methoden, die ein Schüler benutzen kann, um das eigene Erlernen des sprachlichen Materials zu erleichtern und mehr Motivation dabei finden. Dieses Wort stammt aus dem Altgriechischen „stratēgía“ und es wurde ursprünglich verwendet, um die Kampfhandlungen zu zeigen, die benutzt wurden, um in einer Schlacht zu siegen. Mit der Zeit ist die kriegerische Konnotation des Wortes verfallen, aber seine Bedeutung von Kontrolle und Gerichtetheit in Richtung auf ein Ziel ist geblieben (Oxford, 1990). Tatsächlich weisen auch die modernen Definitionen von Strategie auf das Erreichen eines Lernzweckes durch ein bestimmtes Verhalten hin. Zwei der umfassenden Taxonomien von den Sprachlernstrategien identifizieren sich mit den Klassifizierungen von Oxford (1990) und Dörnyei (2001). In der Arbeit von Oxford lassen sich die Strategien in zwei Hauptkategorien unterteilen. Es handelt sich nämlich um direkte und indirekte Strategien. Zuerst analysiert man den ersten Typ.

#### Direkte Strategien

Oxford zufolge betreffen diese Strategien direkt die Zielsprache, weil sie die geistige Verarbeitung der Sprache fordern. Sie untergliedern sich außerdem in drei Typen (Bild 13 bietet eine Zusammenfassung):

- *Erinnerungsstrategien*: Die Wichtigkeit dieser Strategien besteht daraus, dass sie den Schülern helfen, Informationen zu lernen und sie schneller im Gedächtnis zu speichern. Es geht beispielsweise um Gruppierungen von Wörtern aufgrund gemeinsamer Merkmale, Assoziationen zwischen Bildern und Wortschatz oder Körperbewegungen. Generell werden sie am Anfang des Spracherwerbsprozesses angewandt, um besser Lexikon und Grammatik

zu erlernen. Wenn die Kenntnis von Vokabeln und grammatikalischen Strukturen eines Schülers ziemlich ausreichend ist, werden sie oft graduell verlassen.

„Memory-related strategies help learners link one L2 item or concept with another but do not necessarily involve deep understanding. Various memory-related strategies enable learners to learn and retrieve information in an orderly string, while other techniques create learning via sounds, images, a combination of sounds and images, body movement or location”<sup>63</sup>.

- *Kognitive Strategien*: Sie haben mit der direkten Manipulation des sprachlichen Materials zu tun. Sie schließen beispielsweise die Fähigkeit ein, einen Text deutlich zu analysieren und zusammenzufassen oder die Informationen zu reorganisieren. Sie erlauben auch den Schülern, deduktiv nachzudenken, um neue Konzepte in der Fremdsprache auszudrücken.

„Cognitive strategies enable the learner to manipulate the language material in direct ways”<sup>64</sup>.

- *Ausgleichsstrategien*: Sie helfen den Lernenden bei der Überwindung von Schwierigkeiten, die durch einen Mangel an Kenntnis verursacht werden können. Man kann einige Beispiele auflisten. Unter ihnen findet man die Verwendung von Synonymen, Paraphrase oder Umschreibungen, die Stellung von Gesten neben den Wörtern, das Erraten aus dem Kontext oder den Einsatz von Füllwörtern und Partikeln im Dialog (z.B. eigentlich, tja, ähm, usw.), die dazu dienen, kurze Sprechpausen zu überbrücken, um Zeit für das Nachdenken zu gewinnen, ohne lange schweigsam zu bleiben. Denselben Zweck haben auch die Neuschöpfungen eines Worts oder die sogenannte *Foreignization* (man passt der Phonologie der Fremdsprache ein Wort der eigenen Sprache an). Diese Strategien verringern also die Möglichkeiten, peinliche Situationen während eines Gesprächs zu erleben. Aus diesem Grund sind sie auch als Kommunikationsstrategien bekannt. Sie fördern deshalb die Motivation und sie verstärken bedeutungsvoll das Selbstvertrauen des Schülers, der sich selbst als fähig wahrnimmt, Schwierigkeiten zu überwinden.

„Compensatory strategies help the learner make up for missing knowledge”<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> Oxford, *Language Learning style and strategies: An overview*, Gala (2003), S.13.

<sup>64</sup> Ebd., S.12.

<sup>65</sup> Ebd., S.13.

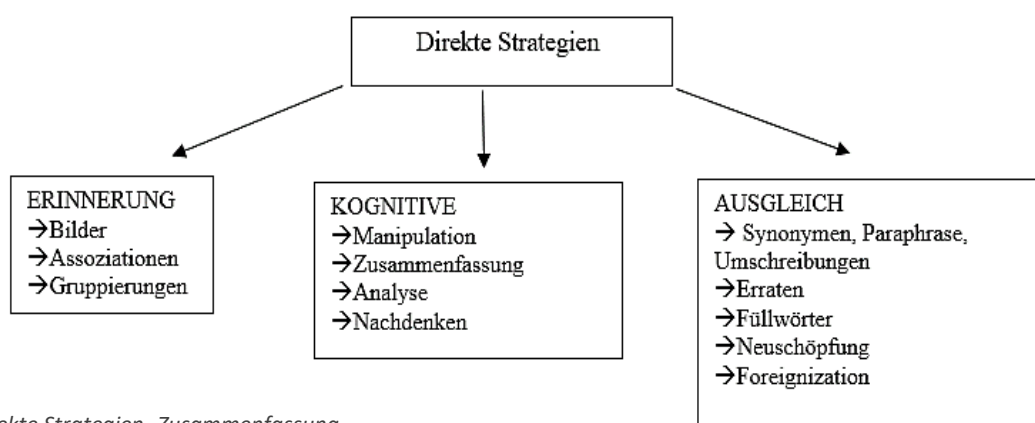


Bild 13. Direkte Strategien- Zusammenfassung

Jetzt kann man den zweiten Typ von Oxford beschreiben.

### Indirekte Strategien

Die indirekten Strategien bieten dem Sprachlernprozess Unterstützung an und basieren auf der Planung, der Auswertung, der Suche nach Gelegenheiten und der Angstkontrolle. Außerdem fördern sie die Kooperation und das Einfühlungsvermögen. Wie die direkten Strategien, lassen sich auch die Indirekten in drei Kategorien unterteilen (siehe Bild 14 für eine Zusammenfassung):

- *Metakognitive Strategien*: Sie sind wichtig, um den Lernprozess im Allgemeinen zu organisieren und kontrollieren. Sie helfen nämlich den Schülern, einen Aktionsplan zu erstellen, eine Aufgabe zu bewerten oder ihre Fehler zu überwachen.

„Metacognitive Strategies are employed for managing the learning process overall“<sup>66</sup>.

- *Affektive Strategien*: Diese Strategien erlauben dem Lernenden, seine Angstniveaus zu identifizieren und kontrollieren, seine Gefühle zu äußern, sich selbst für eine gute Leistung zu belohnen oder Entspannungübungen in Stresssituationen einzusetzen. Sie haben also eine positive Auswirkung auf die Motivation und auch auf die Kompetenz, weil sie eine entspannte und für das Lernen optimale Atmosphäre schaffen.

„Affective Strategies, such as identifying one’s mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self-talk, have been shown to be significantly related to L2 proficiency“<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Ebd., S.12.

<sup>67</sup> Ebd., S.14.



Man muss aber unterstreichen, dass sie nicht immer vorteilhaft sind. Sie können nämlich einige Nachteile bringen. Warum? Laut der Ansicht mancher Gelehrter (z.B. Cameron N. McIntosh, Kimberly A. Noels) kann die Angst- und Gefühlskontrolle zeitverschwenderisch sein, weil sie Zeit und Ressourcen verbraucht, die für die Verarbeitung des sprachlichen Materials notwendig sein könnten. Wenn die Verwendung von kognitiven Strategien durch diese affektiven Strategien nicht behindert wird, ist der Spracherwerb anscheinend besser (McIntosh; Noels, 2004). Diese Aussage steht im Einklang mit anderen theoretischen Perspektiven über Stress und Coping im Allgemeinen. Beispielsweise sind Lazarus und Folkman (1984) der Meinung, dass das emotionalfokussierte Coping (d.h. der Versuch eines Menschen, während einer Tätigkeit seine Emotionen zu regulieren) zu niedrigen Erfolgsniveaus führen kann, weil der hauptsächliche Fokus auf den Erwerb der Kompetenzen verloren geht. Außerdem werden sie häufig nur am Anfang des Spracherwerbsprozesses angewandt (wie die Erinnerungsstrategien). Je mehr die Schüler die Fremdsprache beherrschen, desto weniger verspüren sie das Bedürfnis, diese affektiven Strategien zu benutzen, weil sie immer selbstbewusster werden.

- *Soziale Strategien*: Sie helfen den Schülern, in Kontakt mit ihren Kameraden zu kommen, um zusammen zu lernen und um Informationen auszutauschen. Sie haben zum Beispiel mit der Fähigkeit zu tun, die Fremdsprache mit anderen Lernenden zu üben, mit ihnen verständnisvoll zu sein und Fragen zu stellen, um Überprüfungen, Bestätigungen oder Klarstellungen zu bekommen.

„Social strategies help the learner work with others and understand the target culture as well as the language“<sup>68</sup>.

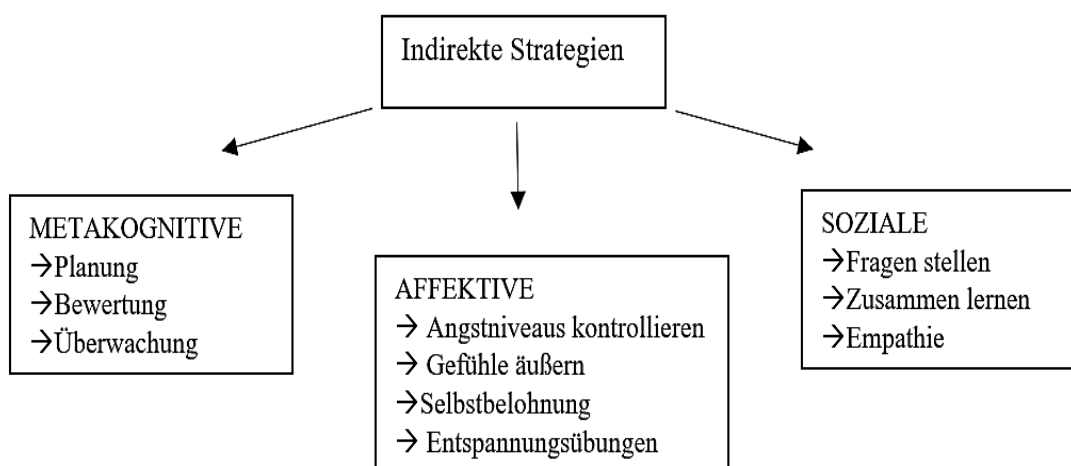


Bild 14. Indirekte Strategien- Zusammenfassung

<sup>68</sup> Ebd., S.14.

Was die Klassifizierung von Dörnyei betrifft, ist sie ein bisschen unterschiedlich. Sie beruht auf den Arbeiten von Kuhl (1987) und Corno und Kanfer (1993) und in ihr sind fünf Kategorien von selbstmotivierenden Strategien zu erkennen. Sie leisten alle einen Beitrag zu der Selbstregulierung. Einige von ihnen zeigen ein gewisses Maß an Ähnlichkeit mit den Kategorien von Oxford. Andere sind dagegen neu. In der Taxonomie von Dörnyei findet man insbesondere die folgenden Strategien (Dörnyei, 2001):

- a. *Strategien für die Kontrolle des Engagements (Commitment control strategies)*: Diese Strategien sind als bewusste Methoden zu erklären, die ein Schüler verwenden kann, um die ursprüngliche Leistungsbereitschaft zu erhalten und um die anfängliche Zielsetzung festzuhalten oder zu verstärken. Das passiert beispielweise, wenn man die zukünftigen Erwartungen mit Wohlwollen betrachtet, positive Anerkennungen oder Anreize hat oder wenn man klare Vorstellungen von dem Erreichen eines Zieles hat. Das Vorstellen eines erfolgreichen Ergebnisses kann nämlich der Zielstrebigkeit neue Energie geben.

„Commitment control strategies refer to conscious techniques that help to preserve or enhance the learners' original goal commitment”<sup>69</sup>.

- b. *Strategien für die metakognitive Kontrolle (Metacognitive control strategies)*: Diese Strategien werden von dem Schüler angewandt, um seine Konzentration während des Lernens zu überwachen und um das kontraproduktive Hinausschieben zu vermeiden. Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, regelmäßige Notizen zu schreiben (z.B. „konzentrier dich! Du verschwendest deine Zeit“, usw. - Dörnyei, 2001), die als Gedächtnisstütze dienen können, um konzentriert zu bleiben und um einen bestimmten Termin einzuhalten. Man kann auch an die möglichen negativen Folgen eines Mangels an Konzentration denken. Wenn die Aufmerksamkeit schwankt, kann nämlich dieser Fokus auf die möglichen negativen Folgen dem Lernen einen neuen motivierenden Impuls geben. Außerdem helfen diese Strategien dem Schüler, attraktive Alternativen und irrelevante Aspekte zu ignorieren. Anders ausgedrückt lernt er, wiederkehrende Zerstreuung zu identifizieren und infolgedessen nach einer konzentrierten Lernmethode zu arbeiten, die nur die relevanten Stimuli in den Fokus nimmt.

„Metacognitive control strategies refer to conscious techniques used by the learner to monitor and control concentration and to stop procrastination”<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Dörnyei, *Motivational Strategies in the language classroom*, S.110.

<sup>70</sup> Ebd., S.111.

- c. *Strategien für die Kontrolle der Zufriedenheit (Satiating control strategies)*: Diese Strategien haben mit der Haltung der Attraktivität einer Lernaufgabe zu tun. Routinierte Übungen können nämlich schnell langweilig werden und zur Demotivation führen. Durch diese Strategien kann man der Tätigkeit zusätzliche Attraktivität hinzufügen. Wie kann man es realisieren? Es gibt verschiedene Möglichkeiten. Beispielsweise kann man über einige Veränderungen in der Erledigung der Aufgabe denken, die sie herausfordernder und anspruchsvoller machen können. Das kann beispielsweise die Umordnung bestimmter Aktionssequenzen oder die Änderung des Kontextes und des Rhythmus implizieren. Die Fantasie ist hier zentral. Der Lernende kann eine Aufgabe als ein Spiel betrachten, imaginäre Szenarios schaffen oder an mögliche selbstauferlegte Preise oder Strafen denken. Also ist es der Schüler selbst, der seine Fantasie benutzt, um den eigenen Lernprozess zu beleben.

„Once an activity has lost its novelty, satiation might become a real danger. This is especially true of routine tasks, which can soon appear increasingly boring. Satiation strategies are intended to add extra attraction, or spice, to the task”<sup>71</sup>.

- d. *Strategien für die Kontrolle der Gefühle (Emotion control strategies)*: Diese Kategorie kann mit der Gruppe der affektiven Strategien von Oxford verglichen werden. Sie betrifft nämlich die Techniken, die einem Schüler helfen können, seine negativen Gefühlszustände (z.B. Angst, Hoffnungslosigkeit, Befürchtungen, usw.) zu kontrollieren, damit sie seine Lernentschlossenheit und Motivation nicht unterminieren. Zu diesen Techniken gehören unter anderen die Selbstermunterungsmethoden, die Entspannungsstrategien und die Meditation (z.B. in Stresssituationen die Atmung verlangsamen, an etwas Angenehmes und Positives denken oder Selbstgespräch benutzen). Mithilfe dieser Vorgehensweisen können die Schüler lernen, ihre physischen und psychischen Reaktionen zu überwachen und sowohl Körper als auch Seele zu entspannen. Das ist bedeutungsvoll, damit sie ihre Aufmerksamkeit positiv auf die Arbeit lenken und an weiteres Erreichen denken. Es kann auch sinnvoll sein, die eigenen Gefühle mit anderen Menschen zu teilen, um sie besser zu verarbeiten.

„Certain emotional states or moods - such as anxiety, fear or hopelessness - may disrupt or inhibit action and may undermine our determination, whereas others will put things in an optimistic, positive light. By means of emotion control strategies we can manage the obtrusive states and can also consciously generate emotions that will be conducive to implementing the intentions”<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Ebd., S.112.

<sup>72</sup> Ebd., S.113.

- e. *Strategien für die Kontrolle der Umgebung (Environmental control strategies)*: Wie man schon im vorherigen Kapitel betont hat, spielt die Umgebung eine wesentliche Rolle beim Sprachenlernen und bei der Motivation. Insbesondere sollte sie günstig sein, damit sie das Wachsen der Motivation nicht behindert. Aus diesem Grund sind die Strategien, die sie kontrollieren, wichtig. Es geht darum, durch diese Strategien die negativen Einflüsse der Umgebung zu eliminieren. Dörnyei zufolge gibt es zwei Typologien von Ablenkung, die aus der Umgebung stammen. Die Erste betrifft die Interferenzen, die beispielsweise von verschiedenen Geräuschen, von einem falschen Licht oder von der Anwesenheit der Freunde verursacht werden. Die Zweite hat mit den Objekten zu tun, die den Schüler in Versuchung führen können (z.B. das Handy auf dem Schreibtisch beim Lernen). Je weniger Hindernisse bestehen, desto einfacher ist das Erreichen eines Zieles. Sie erlauben aber auch, die positiven Einflüsse zu nutzen, damit das Umfeld zu einem Alliierten im Lernprozess wird. Der Punkt ist, den natürlichen oder gesellschaftlichen Kontext zu verwenden, um das eigene Streben nach der Spracherwerbung zu fördern. Oft muss man aber diese positiven Einflüsse allein schaffen. Beispielsweise gibt Dörnyei den Rat, sich öffentlich zur Erledigung einer Aufgabe zu verpflichten und öffentliche Versprechen zu geben. Außerdem kann es nützlich sein, ein Treffen mit den Kameraden zu organisieren, um eine bestimmte Aktivität zu beginnen. Er empfiehlt auch, Freunde um eine Hilfe zu bitten, um zusammen negative Auswirkungen zu vermeiden.

„Environmental control strategies are partly concerned with eliminating negative environmental influences and partly with exploiting positive environmental influences by making the environment your ally in your pursuit of a difficult goal“<sup>73</sup>.

Alle diese Strategien können als motivationsförderliche Anreize interpretiert werden und sind von erheblicher Bedeutung, wenn man sich mit dem Erwerb einer Fremdsprache beschäftigt. Sie erlauben nämlich den Schülern, sowohl ihre internen Gefühle als auch die externen Bedingungen zu kontrollieren. Das alles verstärkt ihre Motivation und gibt ihnen die Fähigkeit, selbstbewusster zu fühlen. Außerdem ebnen diese Strategien den Weg für das selbst-regulierte Lernen (*self-regulating learning*).

### 3.1.3 Die Theorie des selbst-regulierten Lernens

Die Strategien, die ein Schüler bewusst wählt und benutzt, um seine Gefühle zu kontrollieren und um die neuen Informationen zu verstehen und zu lernen, erlauben ihm, einen Qualitätssprung zu machen

---

<sup>73</sup> Ebd., S.114.

und eine selbstregulierte Lernmethode zu entwickeln. Die Selbstregulierung impliziert nämlich die Verwendung von personalisierten Strategien, um einen Zweck zu erreichen und ist die Basis für alle bewussten Aktivitäten. Mithilfe dieser Einbeziehung in den Aktivitäten fördert sie auch die Motivation. Wie man schon betont hat, verursacht die Abwesenheit der Einbeziehung nur Demotivation, Langeweile und Unsicherheit über die eigenen Fähigkeiten. Aus diesem Grund ist eine aktive und strategische Beteiligung an dem Lernprozess erheblich. Die Menschen müssen Kontrolle über ihre Leistungen ausüben, um sich völlig motiviert zu fühlen. Wie kann man aber die Selbstregulierung definieren?

„To qualify specifically as self-regulated, students' learning must involve the use of specified strategies to achieve academic goals on the basis of self-efficacy perceptions”<sup>74</sup>.

Wenn man diese Definition von Zimmerman (1989) in Betracht zieht, kann man den Schluss ziehen, dass die Selbstregulierung nicht nur durch die Anwendung von Strategien gekennzeichnet wird. Es besteht nämlich ein anderes Element, und zwar die Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*). Tatsächlich werden die selbstregulierten Aktivitäten realisiert, nur wenn der Schüler sich selbst als einen effizienten Lernenden wahrnimmt, der die passenden Kenntnisse und Kompetenzen hat, um ein Ziel zu verfolgen und erreichen. In der Tat bezieht sich die Selbstwirksamkeit auf die Wahrnehmung, die jeder Mensch von sich selbst und von seinen Fähigkeiten hat, eine Aktivität zu organisieren und einzuführen, um eine bestimmte Aufgabe zu erledigen. Seine Abwesenheit ist für die Selbstregulierung gefährlich, weil sie die Zielverfolgung und die Handlungsmotivation blockieren kann. Außerdem führt sie dazu, Fähigkeit als eine angeborene und infolgedessen unverbesserliche Naturbegabung zu betrachten. Im Gegensatz dazu ist sie als etwas Erwerbbares zu interpretieren, das mit der persönlichen Entwicklung zu tun hat. Das fördert nämlich ein größeres Gefühl von Selbstwirksamkeit, auch in schwierigen Lagen (Bandura, 1991). Die Selbstwirksamkeit beeinflusst positiv sowohl die Wahrnehmung von schwierigen Situationen (die Menschen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit betrachten sie als persönliche Drohungen) als auch die eigene Fertigkeit, negative Gefühle zu verarbeiten. Diese Beziehung zwischen Selbstregulierung und Selbstwirksamkeit wurde auch von Kanfer und Ackerman (1989) bewiesen. Diese zwei Forscher haben gezeigt, dass oft niedrige Niveaus von Selbstvertrauen mit wenigen selbstregulierten Aktivitäten in Zusammenhang stehen. Im Gegensatz dazu sind oft Selbstsicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mit einer größeren Selbstregulierung verbunden.

---

<sup>74</sup> B. J. Zimmerman, *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*, in: *Journal of Educational Psychology*, Band 81, Nr. 3 (1989), S.329.

„In experiment 1, low self-confidence ratings were associated with low levels of self-regulatory activity. In Experiment 3, task-specific confidence in capability, induced through positive prior experiences in procedural part-task training was associated with higher levels of self-regulatory activity<sup>75</sup>.

Ein selbstregulierendes System beim Lernen stellt eine dauernde Motivationsquelle, eine intrinsische Selbstbefriedigung und eine persönliche Zielgerichtetheit zur Verfügung (Bandura, 1999). Außerdem spielen die Selbstwirksamkeit und die Selbstregulierung eine wesentliche Motivationsrolle, weil sie zu intensiveren Bemühungen, intrinsischem Interesse und zur Ausdauer während des Lernens führen, auch wenn die Aufgabe schwierig ist (Zimmermann und Risemberg, 1997). Diese Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, hängt aber nicht nur von der Selbstwahrnehmung ab. Entscheidend sind auch andere persönliche Prozesse (z.B. die Zielsetzungsfähigkeit) und externe gesellschaftliche Umwelteinflüsse auf den Schülern selbst (z.B. die Ermutigung des Lehrers oder die Anerkennung der Kameraden). Tatsächlich ist das selbstregulierte Lernen kein absoluter Funktionszustand, sondern es verändert sich auch wegen des sozialen und physischen Kontextes (Thoresen und Mahoney, 1974). Trotzdem liegt die Verantwortung für das Lernen vor allem bei den Lernenden, die allein eine Tätigkeit beginnen, die notwendige Bemühung festlegen, die Fortschritte überwachen und schätzen und die erforderliche Zeit für das Lernen organisieren (Chen, 2002), ohne sich nur auf die Lehrer oder die Eltern zu verlassen. Die selbstregulierten Schüler sind also fähig, sich selbst nicht nur unter dem Aspekt der Motivation und des Verhaltens, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Metakognition zu regulieren (Zimmermann, 1989). Planung und Überwachung sind nämlich zwei metakognitive Grundvoraussetzungen für die selbstregulierenden Prozesse.

„Self-regulatory learning refers to the degree to which individuals are active participants in their own learning; it is a more dynamic concept than “learning strategy”, highlighting the learners’ own strategic efforts to manage their own achievement through specific beliefs and processes (Zimmermann und Risemberg, 1997, p. 105)“<sup>76</sup>.

Außerdem ermöglicht die Selbstregulierung den Schülern, Ziele festzulegen, die akzeptabel und nicht zu schwierig oder banal sind. Deshalb erlaubt sie ihnen, die erwünschten Ziele zu erreichen. Im Allgemeinen setzen die selbstregulierten Schüler proximale Unterziele, die zu einer fortschreitenden Beherrschung einer Aktivität führen. Infolgedessen sind bessere Ergebnisse zu erreichen und sowohl die Selbstbefriedigung als auch die Motivation steigern, wie man schon betont hat. Im Gegensatz dazu haben einige Untersuchungen (z.B. McClelland, 1985; Smith, 1969) bestätigt, dass die Schüler, die nicht fähig sind, sich selbst zu regulieren, dazu geneigt sind, zu einfache oder zu anstrengende Ziele

---

<sup>75</sup>R. Kanfer, P.L. Ackerman; *Motivation and Cognitive Abilities: An Integrative/Aptitude-Treatment Interaction Approach to Skill Acquisition*, in: *Journal of Applied Psychology* 74 (1989), S.686.

<sup>76</sup>Z. Dörnyei, P. Skehan, Individual differences in second language learning, 2003, S.611.

zu setzen, die keinen Bildungswert haben. Aus diesem Grund haben diese Schüler generell weniger Erfolg und Lernmotivation. Das passiert auch mit den Schülern, die strengeren Standards annehmen (Bandura, 1999). In diesen Fällen führen ihre Leistungen nur zur Selbsterniedrigung und zu einem Gefühl des Versagens und der Wertlosigkeit, das die Demotivation erhöht. Was die Selbstregulierungsfähigkeit betrifft, ist ein anderes wichtiges Detail zu unterstreichen. Sie ist nicht etwas, das man sofort und schnell lernt und sie ist nicht angeboren (Cheng, 2002). Sie hängt von dem Alter und von der persönlichen Entwicklung eines Individuums ab. Tatsächlich sind ältere Schüler, die mehr Lernerfahrungen gesammelt haben, besser in der Lage, sich selbst zu regulieren (Bandura, 1986). Trotzdem ist es heutzutage für alle einfacher, sich selbst beim Sprachlernen zu regulieren. Bandura zufolge (1999) stellt der Internetanschluss den Schülern die besten multimedialen Ressourcen zur Verfügung, die sie immer benutzen können, um ihre Sprachkenntnisse allein zu erweitern. Außerdem ist die Selbstregulierung kein einheitlicher Prozess. Laut der Lerntheorien der Selbstregulierung (Bandura, 1991) impliziert sie drei Unterprozesse, die eng verbunden sind (Bild 15):

- a. *Selbstbeobachtung*: Sie bezieht sich auf die Tatsache, dass die Schüler ihr Verhalten und ihre Gefühle beobachten und ihre Leistungen überwachen. Um einen Einfluss auf das eigene Handeln auszuüben, müssen nämlich die Menschen das kontrollieren, was sie machen. Was versteht man aber unter der Selbstüberwachung? Sie bedeutet, dass der Schüler seine Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte seines Verhaltens lenkt. Das kann nützlich sein, um Informationen über die eigenen Fortschritte zu bekommen. Die Selbstbeobachtung stellt nämlich viele selbstdiagnostische Informationen zur Verfügung und erlaubt den Lernenden, regelmäßiges und unterschiedliches Verhalten oder Denken in bestimmten Situationen zu identifizieren und infolgedessen die Determinanten von ihrem psychosozialen Funktionieren zu finden.

„Systematic self-observation can provide important self-diagnostic information. When people observe their thought patterns, emotional reactions and behavior and the conditions under which these reactions occur, they begin to notice recurrent patterns [...] By systematically varying things in their daily lives and noting the accompanying personal changes, people can discover what factors influence their psychosocial functioning and sense of well-being.”<sup>77</sup>

Um sinnvoll zu sein, erfordert sie aber, dass die beobachteten Verhaltensweisen zu den gesetzten Zielen passen. Tatsächlich fördert die Selbstbeobachtung die Leistung, nur wenn es Hinweise auf Fortschritte gibt. Zwei Methoden bestehen, um eine Selbstbeobachtung

---

<sup>77</sup> A. Bandura, *Social cognitive Theory of self-regulation*, in: *Organizational behavior and human decision processes* 50 (1991), S.250.

anzustellen, und zwar entweder durch verbale und schriftliche Berichterstattungen oder durch quantitative Registrierungen der eigenen Aktionen und Reaktionen. Es gibt Beweise, dass das Aufzeichnen von den eigenen Erfolgen eine positive Auswirkung auf das Lernen, die Selbstmotivation und die Selbstwirksamkeit hat. Diese selbstmotivierende Funktion ist der Tatsache zu verdanken, dass die Beobachtung der eigenen Fortschritte mit der Entstehung von positiven Emotionen (z.B. Selbstbefriedigung), die man später analysieren wird, verbunden ist. Außerdem ermöglicht sie, immer höhere Ziele zu setzen. Wenn die Menschen ihre Leistungen genau betrachten, haben sie nämlich die Tendenz, an weitere Ziele zu denken, die einen Beitrag zu ihrer schrittweisen Verbesserung leisten können. Das alles verstärkt das Selbstvertrauen und die Lernmotivation, weil es die Ausdauer beim Lernen intensiviert.

- b. *Selbstbewertung*: Dieser zweite Unterprozess betrifft den Vergleich zwischen der Leistung des Schülers und seinen Zielen oder Standards.

„Self-judgment refers to students' responses that involve systematically comparing their performance with a standard or goal”<sup>78</sup>.

Diese Ziele und Standards können aus unterschiedlichen Quellen stammen, wie beispielsweise aus:

- gesellschaftlichen Normen: Es geht um Standards, die die Gesellschaft verhängt oder zu einflussreichen Menschen gehören. Der gesellschaftliche Einfluss gestaltet nämlich sowohl die Regeln der moralischen Verurteilung als auch die Natur der eigenen Standards.
- persönlichen Kriterien: Sie betreffen beispielsweise die eigenen vorherigen Leistungsniveaus (*self-comparison*) oder die Ergebnisse und Leistungen der Kameraden (*social comparison*).
- absoluten Kriterien: Ein Beispiel dafür kann ein Antwortblatt sein. Von Ihnen ist die Bewertung (positiv oder negativ) einer Leistung abhängig.

Ein anderes wichtiges Element von der Selbstbewertung betrifft den Wert der Tätigkeit. Im Allgemeinen machen sich die Menschen keine Sorgen um das Gelingen einer Aktivität, die keine Bedeutung für sie hat. Je mehr eine Aktivität ein Gefühl von persönlicher Angemessenheit betrifft, desto mehr wird sie bewertet.

- c. *Selbstreaktion*: Die Selbstreaktion ist mit den Mechanismen verbunden, die die Vorgehensweisen regulieren und sie wird durch die Erstellung von besonderen Anreizen für

---

<sup>78</sup> B. J. Zimmerman, *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*, S.333.



die eigene Tätigkeit erreicht. Diese motivierenden Anreize können entweder greifbare Belohnungen (z.B. Freizeit, entspannende Pausen, Erholungsaktivitäten, usw.) und Bestrafungen oder selbstbewertende Reaktionen (z.B. Selbstbefriedigung) sein. Sie spielen eine wichtige Rolle, weil sie das Lernen steuern und motivierender machen. Außerdem treiben sie die Schüler dazu, die Aufgabe nicht aufzugeben oder die Ziele angesichts des beobachteten Erreichens neu zu setzen.

„Self-reactions provide the mechanism by which standards regulate courses of action. The self-regulatory control is achieved by creating incentives for one’s own action [...] The self-motivating incentives may be either tangible outcomes or self-evaluative reactions”<sup>79</sup>.

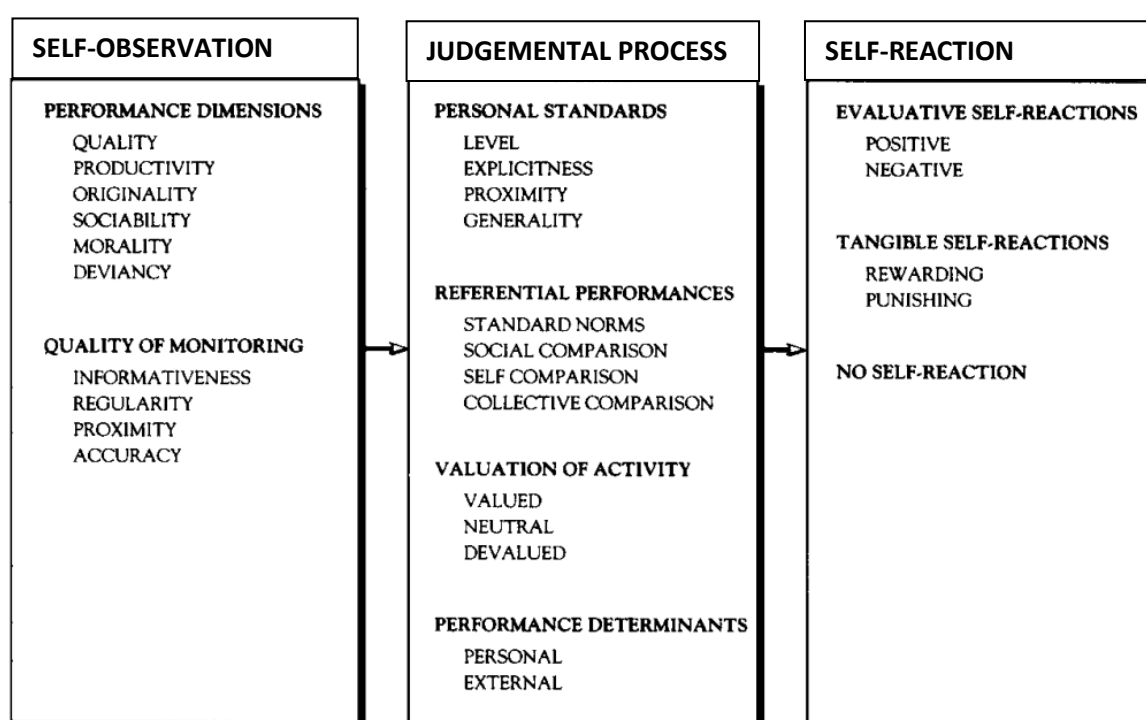


Bild 15. Selbstregulierung-Zusammenfassung

Quelle: A. Bandura, *Social cognitive Theory of self-regulation*, in: *Organizational behavior and human decision processes* 50 (1991), S.249.

Diese drei geschriebenen Unterprozesse wirken gegenseitig zusammen. Zum Beispiel wird angenommen, dass das Hören auf einem des eigenen Sprechens Tonband (Selbstbeobachtung) die Selbstbeurteilung über die erzielten Aussprache- und Kommunikationsfortschritte beeinflusst. Es wird dann erwartet, dass diese Selbstbeurteilung die folgende Bereitschaft bestimmt, diese selbstbelehrende Praxis fortzusetzen (Zimmerman, 1989). Die Selbstregulierung ist außerdem von entscheidender Bedeutung beim Schreiben und das gilt nicht nur für die Fremdsprache, sondern auch für die

<sup>79</sup> A. Bandura, *Social cognitive Theory of self-regulation*, S.256.

Muttersprache. Zimmerman und Risemberg zufolge (1997) impliziert das Schreiben mehr als die reine Kenntnis von Grammatik und Wortschatz. Es hängt auch von hohen Selbstregulierungsniveaus ab, weil die Schreibaktivitäten oft selbst geplant, selbst initiiert und selbst erhaltend sind.

„[writing] involves more than knowledge of vocabulary and grammar, it depends on high levels of personal regulation because writing activities are usually self-planned, self-initiated, and self-sustained”<sup>80</sup>.

Die Selbstregulierung des Schreibens bezieht sich also auf selbst initiierte Gedanken, Gefühle und Handlungen, die den Schülern helfen, ihre Schreibkenntnisse zu erweitern und die Qualität ihres Textes zu verbessern (Schunk & Zimmerman, 2007).

Das Wort Selbstregulierung konzentriert sich also nicht nur auf das Endprodukt (die erworbene Kompetenz), sondern auf den ganzen Lernprozess, der durch eine größere Handlungsfreiheit gekennzeichnet wird. Diese Tatsache erweist sich als offensichtlich auch in einer Studie von Winne, die 1995 in der Fachzeitschrift *Educational Psychologist* veröffentlicht wurde. In seinem Artikel stellt Winne fest, dass die selbstregulierenden Schüler die Lernziele am Anfang ihres Lernprozesses setzen, um ihre Kenntnisse zu erweitern und ihre Motivation zu fördern. Sie werden durch das Bewusstsein von dem charakterisiert, was sie machen und kennen und sie wissen, welche Schwierigkeiten entstehen könnten. Sie wissen auch, was für sie als motivierend wirkt und welche Gefühle sie haben. Aus diesem Grund sind sie fähig, das Zusammenspiel zwischen Aufgaben und Gefühlen zu kontrollieren. Außerdem wählen sie einige Strategien anstelle von anderen aus. Diese Auswahl beruht auf der Fähigkeit dieser Strategien, sowohl die Motivation als auch den Fortschritt in Richtung auf die geplanten Ziele zu fördern (Winne, 1995).

„When they begin to study the self-regulating learners set goals for extending knowledge and sustaining motivation. They are aware of what they know, what they believe, and what the differences between these kinds of information imply for approaching tasks. They have a grasp of their motivation, are aware of their affect, and plan how to manage the interplay between these as they engage with a task. They also deliberate about small-grain tactics and overall strategies, selecting some instead of others based on predictions about how each is able to support progress towards chosen goals”<sup>81</sup>.

In diesem Selbstregulierungsprozess identifiziert Winne verschiedene Stufen:

1. Nach der Setzung von proximalen Zielen erarbeitet der selbstregulierte Schüler einen strategischen Lernplan, der das Lernen steuern kann.

---

<sup>80</sup> B. J. Zimmerman; R. Risemberg, *Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*, in: *Contemporary educational psychology*, Band 22 (1997), S. 73.

<sup>81</sup> P.h. Winne, *Inherent Details in Self-Regulated Learning*, in: *Educational Psychologist*, Band 30, N.4 (1995), S.173.

2. Danach sucht er nach Informationen über ein bestimmtes Thema und versucht, alte Kenntnisse aufzuholen.
3. Er erkennt die Lernabweichungen, die zur Erfüllung der Ziele nicht dienen und überwacht seinen Eifer und seine Erfolge. Die Überwachung hat für ihn drei Funktionen, und zwar das Überprüfen des Informationsverständnisses, die Identifizierung der Verständnisniveaus und die Korrektur der Fehler.

Wenn Schwierigkeiten entstehen, demotiviert sich der selbstregulierte Schüler nicht. Er versucht dagegen, die Hindernisse zu überwinden. Insbesondere kontrolliert er seinen Einsatz und zeigt die Tendenz, die Gründe neu zu bestimmen, die seine Lernausdauer gewährleisten. Außerdem arbeitet er wieder die ursprünglichen Ziele aus und ersetzt die alten Strategien mit neuen und effizienteren Techniken. Er ist auch fähig, seine Gefühle zu beherrschen, die mit diesen Veränderungen zu tun haben (Winne, 1995). Im Gegensatz dazu wird erwartet, dass ein Lernender, der keinen Selbstregulierungsprozess aktiviert, immer die gleiche Typologie von Ressourcen und Strategien benutzt (Kanfer und Ackerman, 1989), auch wenn sie sinnlos sind. Er bleibt also in den anfänglichen Entscheidungen stecken. Man kann also den Schluss ziehen, dass die Selbstregulierung zu einer größeren Wirksamkeit führt und die Motivation fördert, weil sie den Schülern die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Leistungen und Tätigkeiten zu kontrollieren und bessere Ergebnisse zu erzielen. Außerdem lassen sich die selbstregulierten Schüler nicht entmutigen. Generell kann also festgestellt werden, dass Selbstregulierung und Motivation eng verbunden sind (Dörnyei und Skehan, 2003). Tatsächlich sind sie beide Voraussetzungen für die Lernausdauer und für höhere Lernerfolge und beeinflussen sich wechselseitig. Ein letztes Element muss aber hinzugefügt werden. In seinem Artikel betont Winne, dass diese Lerntypologie für die anfänglichen Stufen des Fremdsprachenerwerbsprozesses ungeeignet sein kann. Tatsächlich können die positiven Auswirkungen der Selbstregulierung nur erhalten werden, wenn es ausreichende kognitive Ressourcen gibt, die man in den Selbstregulierungsprozessen engagieren kann (Kanfer und Ackerman, 1989). Unter Bezugnahme auf Kanfer und Ackerman stellt Winne fest, dass die mentale Anstrengung, die für die Planung und Überwachung des Lernens notwendig ist und die Grundlage für die Selbstregulierung darstellt, übermäßig hoch in den Anfangsphasen ist, weil der Kenntnisstand der Schüler noch zu niedrig ist. In diesen Fällen werden nämlich die mentalen Ressourcen, die am Anfang des Sprachlernens dazu dienen sollten, die neuen sprachlichen Informationen zu verarbeiten, für die Überwachung benutzt. Infolgedessen sinkt die Qualität der Leistung. Auf diese Weise entsteht eine Diskrepanz zwischen dem, was man sein möchte (ein effizienter Schüler) und der Realität.

„The mental charges for monitoring information that underlie self-regulation cost too much at the early phases of learning skills, especially for low ability, low prior-knowledge learners. Monitoring in the service of self-regulation robs resources these learners need to allocate to learning skills in the first place”<sup>82</sup>.

Diese Diskrepanz ist die Basis für eine wichtige Theorie, die weltweit als *L2 motivational self-system* (das L2 - System des motivierenden Selbsts) bekannt ist und deutlich macht, wie die Selbstbilder Mittel der Selbstmotivation sein können.

### 3.2 L2 Motivational Self-System

Die Theorie des L2-motivierenden Selbst Systems ist wieder mit dem Namen von Dörnyei (2005) verbunden. Der Schwerpunkt ist hier die Tatsache, dass sich die Hauptsteuerung im Sprachenlernen mit dem zukünftigen Bild identifiziert, das ein Schüler von sich selbst als erfolgreichem Sprecher hat. Drei sind die wichtigsten Begriffe dieser Theorie, und zwar das ideale Selbstbild (*ideal self*), das Selbstbild, welches es sein sollte (*ought-to-self*), die man später in diesem Abschnitt analysieren wird, und die Lernerfahrung (*learning experience*), die die Komponenten betrifft, die mit der Lernumgebung zu tun haben. Darunter findet man zum Beispiel die Klassenatmosphäre, die Beziehung zu den Kameraden, die Organisation des Kurses und des Lehrplans und den Einfluss der Lehrer (Dörnyei, 2009). Dieses System macht expliziten Gebrauch von den psychologischen Selbsttheorien und verbindet sie mit den Spracherwerbsuntersuchungen. Wie man in Kapitel 2 zum Ausdruck gebracht hat, ist die Sprache mehr als ein einfaches Kommunikationsmittel. Sie dient auch zur Gestaltung der eigenen kulturellen Identität. Aus diesem Grund hat Dörnyei dieses Modell entworfen, das auf dem individuellen Selbstbild basiert (Dörnyei, 2009). Wie kann man aber dieses Selbstbild definieren? Es ist eine dynamische Entität, die sich ständig weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklung hängt von den Veränderungen ab, die die zukünftigen Ziele betreffen (Greenwald und Pratkanis, 1984). Der Begriff des Selbstbilds tritt sehr oft im psychologischen Bereich hervor und in den letzten Jahren haben die Theoretiker des Selbst (z.B. Cantor, 1990) immer mehr ihre Aufmerksamkeit auf seine dynamische Natur gelenkt. Sie haben auch die Tatsache in Betracht gezogen, dass individuelle Selbstunterschiede unterschiedliche Verhaltensbesonderheiten zur Folge haben. Daher konnte die traditionelle Idee eines statischen Selbstsystems durch ein dynamisches System ersetzt werden, das das eigene Verhalten kontrolliert und steuert. Anders ausgedrückt haben sich die Psychologie des Selbst und die Motivation verbunden (Dörnyei, 2009).

---

<sup>82</sup> Ebd., S.178.

„This move resulted in the introduction of a number of self-specific mechanisms that link the self with action (e.g. self-regulation), and thus an intriguing interface has been formed between personality psychology and motivational psychology”<sup>83</sup>.

Die Theorie von Dörnyei macht deutlich, dass die Motivation, eine Fremdsprache zu erwerben, mit den sogenannten möglichen Selbstbildern (*possible selves*) zu tun hat. Dieses Wort lässt sich auf Markus und Nurius zurückführen, die es im Jahr 1986 geprägt haben. Was ist die Bedeutung dieses Begriffs? Er bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Menschen an ihre Zukunft und an ihr Potenzial denken (Markus und Nurius, 1986). Insbesondere betrifft er die Idee, wie man in der Zukunft sein (positive Selbstvorstellung) oder nicht sein (negative Selbstvorstellung) will. Er hat also nicht mit der aktuellen Situation einer Person, sondern mit der zukünftigen Lage zu tun und impliziert Darstellungen des Selbst, der eigenen Hoffnungen und Ängste in der Zukunft. Diese Selbstbilder funktionieren also als Anregungen für das Verhalten und stellen die Basis für die persönliche Handlungsagentur dar (Markus und Nurius, 1986). Es ist aber wesentlich, zu unterstreichen, dass diese möglichen Selbstbilder eine Realität für das Individuum sind. Sie schließen Bilder und Sinne ein (Dörnyei, 2009) und sie werden konkret und greifbar im Geist repräsentiert. In dem Modell von Markus und Nurius, das die Grundlage für das System von Dörnyei bildet, sind vier Haupttypologien von Selbstbildern zu identifizieren (Markus und Nurius, 1986):

- a. *Aktuelles Selbstbild*: Diese Bilder beschreiben das Selbst, wie es gegenwärtig von dem Individuum wahrgenommen wird.

„Current selves describe the self as it presently is perceived by the individual”<sup>84</sup>.

Sie können also als eine Gesamtheit von Definitionen betrachtet werden, die jeder Mensch sich selbst zuschreibt. Sie stellen also die reale und aktuelle Situation einer Person dar. Was den Fremdsprachenerwerb betrifft, beziehen sich diese aktuellen Selbstbilder auf die Kompetenzen, die ein Schüler im Hier und Jetzt bei der Verwendung der Fremdsprache zeigt, und auf seine Wahrnehmung von dem, was er schon weiß oder nicht.

- b. *Ideales Selbstbild*: Es betrifft das ideale Selbst, welches man gern sein möchte. Also verweist es darauf, was ein Mensch in der Zukunft werden will. Diese Typologie basiert auf der Wahrnehmung, die jeder von seinem Potential hat, und auf seinen Hoffnungen, Bestrebungen und Zielen, die er erreichen will. Aus der Perspektive des sprachlichen Lernens stellt es die Vision des Schülers als effektiver Sprecher der Fremdsprache dar. Anders ausgedrückt

---

<sup>83</sup> Z. Dörnyei, *The L2 Motivational Self System*, in: Z. Dörnyei; E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, *SLA -Second Language Acquisition-* (2009), Kap.2, S.10.

<sup>84</sup> H. Markus; P. Nurius, *Possible Selves*, in: *American Psychologist*, Band 41, N.9 (1986), S.957.

beschreibt das ideale Selbstbild die Art und Weise, wie ein Lernender sich selbst in der Zukunft als kompetenten Fremdsprachbenutzer vorstellt. Diese erfolgreiche Selbstvorstellung impliziert einen größeren Einsatz, um die Vision in der Zukunft zu verwirklichen. Das unterstreicht die wichtige Rolle, die die Vorstellungskraft im Leben der Menschen spielt. Auf dieses Thema wird man im nächsten Abschnitt zurückkommen. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass das ideale Selbstbild als eine Führung für die Zukunft gilt (Dörnyei, 2009) und mit dem finalen Ziel gleichzusetzen ist, das man erreichen will. Es ist also als eine positive Konkretisierung des Ziels und macht es attraktiver. Deshalb hat es einen starken motivierenden Wert, da es das Verhalten anregt und die Lernausdauer fördert. Diese idealen Selbstbilder sind also Beispiele für langfristige und zukünftige Ziele, die selbstrelevant und selbstbestimmt sind (Miller, Brickman, 2004).

- c. *Befürchtetes Selbstbild*: Es hat mit einer negativen Selbstdarstellung zu tun und betrifft das Selbst, welches man nicht werden will, weil man sich davor fürchtet (z.B. das arbeitslose Selbst, das unfähige Selbst, das erfolglose Selbst, usw.). Es geht also um Zustände, die eine Person zu vermeiden versucht, weil sie mit negativen Gefühlen verbunden sind. Das befürchtete Selbst stellt daher das Gegenteil von dem idealen Selbst dar. Trotzdem erfüllen sie beide eine Führungsfunktion. Auch das befürchtete Selbstbild motiviert nämlich zum Handeln, da es die Menschen dazu treibt, Verhaltensweisen und Strategien auszuwählen, die uns von der negativen Selbstvorstellung entfernen (Dörnyei, 2009).

„The feared self also regulates behaviour by guiding the individual away from something”<sup>85</sup>.

- d. *Mögliches Selbstbild*: Es handelt sich um das erwartete und prognostizierte Selbst, das ein Mensch höchstwahrscheinlich werden kann. Es kann als ein mittleres Szenario zwischen dem besten und dem schlimmsten Fall (also zwischen dem idealen Selbst und dem befürchteten Selbst) betrachtet werden (Dörnyei, 2009).

Da diese möglichen Selbstbilder eine wichtige Steuerungsrolle spielen, haben viele Forscher ihre Aufmerksamkeit auf sie gelenkt. Von wesentlicher Bedeutung ist die Studie von Higgins und seinen Mitarbeitern (1987, Higgins et. al., 1985), die auch in den Arbeiten von Markus und Nurius zitiert wird. In seiner Theorie identifiziert Higgins drei Typen von Selbstbildern. Das aktuelle und das ideale Selbstbild treten auch hier hervor, wie in dem Modell von Markus und Nurius. Die Neuigkeit besteht aus dem *geforderten Selbstbild* (Ought-to-self).

---

<sup>85</sup> Z. Dörnyei, *The L2 Motivational Self System*, S.13.

„[...] the ought self, which is your representation of the attributes that someone believes you should or ought to possess (i.e., a representation of someone's sense of your duty, obligations, or responsibilities)“<sup>86</sup>.

Es betrifft also die Besonderheiten eines Menschen, die von der sozialen Gesellschaft erwartet und bestimmt werden. Es hat deshalb mit Pflichten und Verantwortungen zu tun, die sich aus dem gesellschaftlichen Druck ergeben. Was den Sprachschüler betrifft, bezieht sich das geforderte Selbstbild auf die Verpflichtungen, die man in der Zukunft von ihm als Schüler erwartet. Das geforderte Selbstbild kann aber von den eigenen Wünschen entfernt sein. Dabei sind die Menschen soziale Wesen und als solche haben sie die Tendenz, die Normen einzuhalten, die die Gesellschaft vorschreibt. Sie sind also dazu geneigt, das geforderte Selbstbild zu verinnerlichen und dieser Prozess verursacht einen Übergang von der externen zu der internen Motivation, also von der Dimension der Pflicht zu der Dimension des Wollens (Moè, 2011). Aus diesem Grund ist es nicht immer einfach, zu verstehen, ob die Verhaltensmotivation entweder von den eigenen Wünschen oder von der gesellschaftlichen Zustimmung abhängig ist, weil es viele Faktoren gibt, die das Selbstbild beeinflussen können. Das Maß an Internalisierung der externen Regeln wurde 1985 von Deci und Ryan genau untersucht. In ihrer Selbstbestimmungstheorie (*self-determination theory*) identifizieren sie nämlich vier Stufen (Bild 16), die zusammen die Internalisierungsprozesse bilden (Deci und Ryan, 1985):

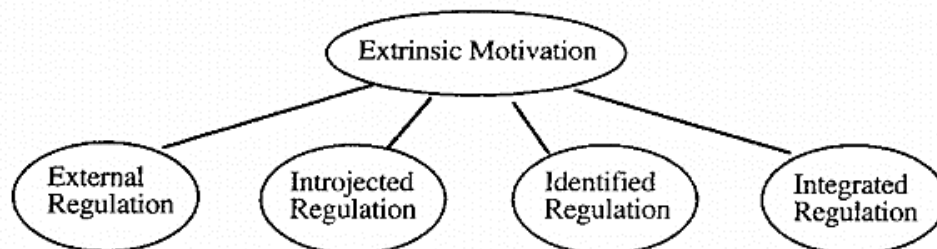


Bild 16. Internalisierungsprozesse.

Quelle: R.M. Ryan; E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: *American Psychologist*, Band 55 (2000), S.72.

- a. *Externe Regulierung*: Sie betrifft die Verhaltensweisen, die am wenigsten autonom sind. Anders formuliert ist sie mit den Formen von extrinsischer Motivation verbunden, die nicht autonom bestimmt werden, weil sie aus externen Quellen stammen (Deci und Ryan, 2000). Einige Beispiele für diese Motivationsformen sind Preise, Belohnungen oder Drohungen (z.B. ein Lob eines Lehrers oder eine Konfrontation mit den Eltern-Dörnyei, 2009).

<sup>86</sup> E.T. Higgins, *Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*, in: *Psychological Review*, Band 94, N. 3 (1987), S.321.

- b. *Verinnerlichte Regulierung*: Sie hat mit den Regeln zu tun, die von der Gesellschaft vorgeschrieben werden. Das Individuum akzeptiert sie und beschließt, sie zu beachten, um sich nicht schuldig zu fühlen und um seinen persönlichen Stolz zu verstärken (Deci und Ryan, 2000). Auch hier handelt es sich um kein selbstbestimmtes Verhalten, weil die Person einen starken Druck und eine große Kontrolle an sich wahrnimmt.
- c. *Identifizierte Regulierung*: Sie manifestiert sich, wenn sich der Mensch mit einer Aktivität beschäftigt, weil er sie als wertvoll und nützlich betrachtet (z.B. der Erwerb einer Fremdsprache, um die eigenen Hobbys und Interessen weiterzuführen oder um eine Arbeit zu bekommen). Er betrachtet sie also als motivierend.
- d. *Integrierte Regulierung*: Sie betrifft die Verhaltensweisen, die Teil der Werte, Bedürfnisse und der Persönlichkeit des Menschen werden (z.B. Englisch lernen, weil das zu einer kosmopolitischen Hochkultur gehört). Die Tätigkeiten, die durch eine integrierte Regulierung gekennzeichnet werden, teilen viele Besonderheiten mit der intrinsischen Motivation. Trotzdem werden sie immer noch als extrinsisch betrachtet, weil sie nicht aus Vergnügen ausgeübt werden. Außerdem erfahren die Menschen, die die externe Regulierung internalisieren und sie mit dem Selbstbild identifizieren, eine größere Handlungsautonomie. Sie zeigen auch mehr Interesse und Beteiligung in der Schule und sie geben sich mehr Mühe (Deci und Ryan, 2000).

„Identified regulation was associated with more interest and enjoyment of school and with more positive coping styles, as well as with expending more effort“<sup>87</sup>.

Unabhängig davon, ob das zukünftige Selbstbild von den eigenen Wünschen oder von den gesellschaftlichen integrierten Regeln bestimmt wird, bemüht sich jeder Mensch, um es zu erreichen. Dieser Prozess wird von Higgins selbst in seiner „*self-discrepancy Theory*“ (1987, 1996) erklärt. Der Autor weist darauf hin, dass jede Person versucht, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbstbild und dem zukünftigen Selbstbild (dem Endziel) zu verringern, sodass die eigene Wahrnehmung im Einklang mit den zukünftigen Selbstführungen (sowohl ideal als auch gefordert) steht.

„Self-discrepancy theory postulates that we are motivated to reach a condition where our self-concept matches our personally relevant self-guides“<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> R.M. Ryan; E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: *American Psychologist*, Band 55 (2000), S.73.

<sup>88</sup> E.T. Higgins, *Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*, S.321.



Diese Diskrepanz zwischen der aktuellen Lage und der zukünftigen Vision verursacht immer Gefühle von Unbehaglichkeit in dem Individuum und je größer diese Diskrepanz ist, desto größer wird auch die Intensität des Unbehagens, das mit ihr verbunden ist (Higgins, 1987). Trotzdem hat diese unangenehme Diskrepanz einen entscheidenden Wert, da sie die Menschen dazu motiviert, einen Aktionsplan auszuarbeiten, um die Entsprechung zwischen den zwei Selbstbildern zu verstärken und die Unbehaglichkeit zu reduzieren. Außerdem macht die Theorie der Selbstdiskrepanz deutlich, dass es unterschiedliche Typologien von Diskrepanz gibt und jede von ihnen einen bestimmten negativen Gefühlstyp widerspiegelt (Higgins, 1987). Insbesondere hat die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbstbild mit Niedergeschlagenheit-verbundenen Emotionen (z.B. Enttäuschung, Traurigkeit, Unzufriedenheit, usw.) zu tun. Dagegen bestimmt der Kontrast zwischen dem aktuellen und dem geforderten Selbstbild Aufregungsverbundene Emotionen (z.B. Angst vor den gesellschaftlichen Beurteilungen wegen eines negativen Ereignisses, Nervosität, usw.). Zusammenfassend gilt der Wille eines Menschen, diese Diskrepanz zu verringern, als eine starke motivierende Steuerung für das eigene Verhalten und hat eine wohltuende Wirkung auf die menschlichen Wahlen und Tätigkeiten, weil er die Ausdauer und die Motivation bis zu dem Erreichen des zukünftigen Selbstbilds aufrechterhält. Außerdem führt er zu der Anwendung von personalisierten Strategien, um schneller dieses Ziel zu erreichen. Higgins betont aber einen anderen Punkt. Obwohl sowohl das ideale als auch das geforderte Selbstbild zum Handeln ermuntern, besteht ein Unterschied in der Qualität zwischen ihnen, der die Motivation betrifft. Das ideale Selbstbild hat einen Promotionsfokus und bezieht sich auf Hoffnungen, persönliche Bestrebungen und Zielverfolgungen. Im Gegensatz dazu hat das geforderte Selbstbild einen Verhütungsfokus und reguliert das Verhalten, um sich den Herausforderungen und gesellschaftlichen Pflichten zu stellen und Bestrafungen oder negative Antworten der Gesellschaft zu vermeiden.

Nachdem man die motivierende Fähigkeit dieser Selbstbilder betont hat, muss man aber hinzufügen, dass sie sich nicht immer automatisch ereignen. Es gibt nämlich einige Umstände, die ihre Motivationswirkung entweder verstärken oder behindern können (Dörnyei, 2009). Die Wichtigsten sind sechs.

1. Dörnyei zufolge müssen die Selbstbilder existieren und von einem Individuum geschaffen werden. Trotzdem unterscheiden sich die Menschen durch ihre Fähigkeit, Selbstbilder zu schaffen. Für jemanden ist es einfach; andere haben es viel schwerer. Das erklärt den Mangel an Motivation in einigen Menschen. Außerdem haben nicht alle ein ideales oder gefordertes Selbstbild, das ausreichend entwickelt ist (Higgins, 1987). Auch wenn ein zukünftiges Selbstbild vorhanden ist, kann es einen Entwicklungs- und Intensitätsgrad haben, der zu niedrig

ist, um motivierend und effizient zu sein (Dörnyei, 2009). Je ausgearbeiteter und lebhafter das Selbstbild ist, desto motivierter wird der Schüler.

„The primary and obvious prerequisite for the motivational capacity of future self-guides is that they *need to exist*”<sup>89</sup>.

2. Damit die Selbstbilder ihre Motivationsfunktion erfüllen, ist es wichtig, dass sie als plausibel und realistisch wahrgenommen werden. Ein Selbstbild, das höchst unwahrscheinlich ist, verbindet sich kaum mit der Motivation (McIntyre, 2009).

“Possible selves are only effective inasmuch as the individual does indeed perceive them as *possible*, that is realistic within the person’s individual circumstances”<sup>90</sup>.

3. Eine andere wichtige Bedingung, um die Selbstbilder motivierend zu machen, ist die Harmonie zwischen dem idealen und dem geforderten Selbstbild. Wie man schon gesehen hat, ist das geforderte Selbstbild mit dem normativen Druck und mit den Erwartungen der Anderen verbunden. Deshalb hat es auch Auswirkungen auf die Beziehungswerte. Wenn es um eine Schulklasse von jungen Leuten geht, identifizieren sich oft diese Erwartungen mit der sogenannten Norm der Mittelmäßigkeit in der Schulleistung. Die Schüler haben generell die Tendenz, ihr Verhalten an die Gruppe der Kameraden anzupassen und das alles kann mit den persönlichen Wünschen nicht im Einklang sein. Deshalb kann ein Kontrast entstehen, der die Motivation negativ beeinflusst (Dörnyei, 2009).

„Thus, an important condition for effective desired possible selves is that they should feel congruent with important social identities, that is, that the ideal and the ought selves should be in harmony”<sup>91</sup>.

4. Eine andere wesentliche Bedingung, die die Selbstbilder motivierend macht, ist ihre Aktivierung im Arbeitsgedächtnis. Die Aktivierung der eigenen Selbstdarstellung motiviert nämlich dazu, ein bestimmtes Verhalten anzunehmen, um die Diskrepanz zu verringern. Außerdem fördert sie die Selbstregulierung (Hoyle und Sherill, 2007).

„Even if the learner does have a well-developed and plausible ideal/ought self-image, this may not always be active in the working memory[...] they need to be activated”<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> Z. Dörnyei, *The L2 Motivational Self System*, S.19.

<sup>90</sup> Ebd., S.19.

<sup>91</sup> Ebd., S.20.

<sup>92</sup> Ebd., S.20.

5. Auch die Anwendung von Strategien spielt eine entscheidende Rolle, wenn es um Selbstbilder geht. Tatsächlich muss ein Schüler, der durch ein attraktives Selbstbild angespornt wird, einen Arbeitsplan verarbeiten und Strategien verfolgen, um das motivierende Potential des zukünftigen Selbst in die Praxis umzusetzen und ihm nahe zu kommen (Dörnyei, 2009). Ein Selbstbild ist also effizient, wenn es sowohl von der Vorstellung als auch von einer Sammlung von Selbstregulierungstechniken und Aktionsprogrammen begleitet wird.

„Future self-guides are only effective if they are accompanied by a set of specific predeveloped and plausible action plans, which are cued automatically by the image”<sup>93</sup>.

6. Oyserman und Markus zufolge (1990) hat ein Selbstbild die größtmögliche Effizienz, wenn es durch ein befürchtetes Selbstbild ausgeglichen wird, das Informationen über die negativen Folgen eines Misserfolgs enthält. Es ist also wichtig, das in Betracht zu ziehen, was passieren könnte, wenn der ursprüngliche Plan scheitern würde (Dörnyei, 2001).

„A desired possible self will have maximal motivational effectiveness when it is offset or balanced by a counteracting feared possible self in the same domain”<sup>94</sup>.

Unter Bezugnahme auf diese Theorie der zukünftigen Selbstbilder interpretiert Dörnyei (2005) neu den Begriff von Integrativität, der auf Gardner zurückzuführen ist. Der Autor analysiert ihn jetzt als ein Beispiel für ein ideales Selbstbild. Ein Sprachschüler verbindet nämlich das ideale Selbst mit einem Menschen, der die Fremdsprache völlig beherrscht.

„if our ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, we can be described in Gardner’s (1985) terminology as having an integrative disposition”<sup>95</sup>.

Ohne Zweifel stellen die Muttersprachler das dar, was sich dem idealisierten Selbstbild als befähigtem und effizientem Sprachschüler am meisten nährt. Infolgedessen haben die Haltungen zu den Muttersprachlern mit dem eigenen idealen Sprachselbstbild zu tun.

Zusammenfassend ist die Anwesenheit eines Selbstbilds für die Zukunft erheblich, um die Motivation zu fördern und das menschliche Handeln anzuregen, um die zukünftigen Ziele zu erreichen. Aus diesem Grund muss das Selbstbild geschaffen werden, wenn es nicht existiert. Die Schüler müssen also individuell über ihre Fähigkeiten und Kompetenzen nachdenken. Das erlaubt nämlich, eine klarere und detailreichere zukünftige Vision zu bilden, die als finales Ziel zu interpretieren ist. Um das zu

---

<sup>93</sup> Ebd., S.21.

<sup>94</sup> Ebd., S.21.

<sup>95</sup> Ebd., S.27.

machen, ist ein gewisses Maß an Autonomie beim Lernen notwendig. Bevor man aber diesen Begriff deutlich erklärt, ist es zweckmäßig, unsere Aufmerksamkeit wieder auf die Rolle der Gefühle und der Vorstellung zu lenken.

### 3.3 Die Rolle der Gefühle und der Vorstellung

Wie man in dem vorherigen Abschnitt festgestellt hat, hilft die Vorstellung von einem zukünftigen und erfolgreichen Selbstbild als effizientem Fremdsprachbenutzer dem Schüler, auf dem Sprachenlernen zu beharren. Außerdem hat sie einen motivierenden Wert, weil die Selbstbilder Ziele in der Zukunft schaffen. Das ist der Tatsache zu verdanken, dass sie Visionen der Zukunft entwerfen. Das Anstreben eines hohen Ziels, die Vorstellung des Besten für sich selbst und die Anwesenheit der besten Erwartungen sind nämlich Faktoren, die fast immer einen motivierenden Anstoß darstellen (Moè, 2011). Seit dem antiken Griechenland ist die Vorstellung mit der Motivation eng verbunden. Wenn man beispielsweise Aristoteles (384 v. Chr.- 322 v. Chr.) zitiert, meinte er, dass die Wünsche, das Denken und das Handeln ohne Vorstellung nicht existieren konnten. Das Gleiche gilt auch für viele moderne Gelernte. Beispielsweise sind Markus und Ruvolo (1989) der Meinung, dass die Vorstellung des eigenen Handelns durch die Bildung von detailreichen Selbstbildern, die erfolgreich das Ziel erreichen, die Absichten in konkrete Tätigkeiten umsetzen kann. Ein großer Teil des Wertes der Vorstellung stammt aus den Emotionen, die sie generiert. Diese können als momentane Reaktionen auf bedeutungsvolle Ereignisse, die man persönlich erlebt hat, beschrieben werden. Außerdem bestimmen sie die Qualität des zukünftigen Selbstbilds (MacIntyre, Gregersen, 2012).

“The imagination is powerful, in part, because of the emotions that can be activated by imagining future states. [...] emotion may be the key to the motivational quality of the imagined future self”<sup>96</sup>.

Es gibt also eine starke Verbindung zwischen den Selbstbildern und dem emotionalen System. Ohne diese Verbindung könnte der motivationale Wert der Selbstbilder verloren gehen. Emotionen sind deshalb als klare Bedürfnissignale oder als Hinweise auf Motivationsprobleme zu interpretieren, die man genau beobachten muss, um die Demotivationsursachen zu finden und einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Motivation zu leisten (Seybold, 2017). Offensichtlich ist es bekannt, dass zwei Makrokategorien von Emotionen bestehen. Einerseits gibt es die negativen Gefühle. Sie haben eine einschränkende und demotivierende Tendenz und sie verringern die Möglichkeit, sprachlichen Input zu bekommen. Unter ihnen ist die Angst, die man mehrmals als Hindernis für die Motivation beschrieben hat, beim Lernen beherrschend. Im Allgemeinen entsteht sie, wenn Realität und

---

<sup>96</sup> P. MacIntyre; T. Gregersen, *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*, in: *SSLT- Studies in Second Language Learning Theory*, Band 2:2 (2012), S.193.

Überzeugungen (Kombinationen von Bedeutungen, Werten, Zielen und Merkmalen, die wir als eigene wahrnehmen und die Erfahrung filtern- Moè, 2011, S.31.) im Widerspruch stehen oder wenn man gefordert wird, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, die man nicht gut beherrscht (Young, 1991). Die Angst ist oft mit Spannung und Nervosität verbunden und generell wird sie von dem Wunsch begleitet, von einer stressigen Situation wegzulaufen oder sie zu vermeiden, um sich selbst zu schützen. Was entsteht ist aber ein Kreislauf. Je weniger man sich einer Arbeit stellt, desto weniger entwickeln sich die Fähigkeiten, die für diese Arbeit nötig sind. Das alles weckt eine andere negative Emotion, und zwar die Angst vor dem Scheitern, die einen Verlust der Selbstachtung zur Folge haben kann. Die Tendenz, sich aus einer schwierigen Lage herauszuwinden (statt ihr entgegenzutreten), verursacht einen Eindruck von Misstrauen, der die Wahrnehmung, befähigt zu sein und Wert zu haben, verringert (Moè, 2011). Eine andere Typologie von negativem Gefühl ist die Angst davor, kontrolliert zu werden und keine Entscheidung treffen zu können, die zur Unzufriedenheit und zu dem Mangel an Befriedigung führt. Andererseits gibt es die positiven Emotionen. Im Gegensatz zu den Negativen fördern sie die Fähigkeitsbildung und erlauben dem Schüler, eine Tätigkeit mit Vertrauen durchzuführen, weil sie einen Beitrag zur Erweiterung seiner Perspektiven leisten. Tatsächlich begünstigen sie das Erforschungsverhalten, die Kreativität, die Planung und die Investition in die Zukunft. Sie sind also sehr wichtig für die Motivation. Aus diesem Grund ist es wesentlich, sich geistig darauf vorzubereiten, um immer das Positive der Gegenwart oder der Zukunft zu greifen (Moè, 2011). Unter diesen positiven Gefühlen kann man beispielsweise die Freude, das Interesse (das mit der Dringlichkeit zu tun hat, neue Informationen aufzusaugen), die Hoffnung, den Stolz (der mit dem Wunsch verbunden ist, erfolgreiche Ergebnisse zu teilen) und die Befriedigung auflisten (MacIntyre, Gregersen, 2012). Diese Beispiele für positive Emotivität folgen generell den Erfolgserfahrungen (Moè, 2011). Außerdem fördern sie die Erschaffung von positiven starken Selbstbildern, vor allem wenn sie vorgreifend sind. Was bedeutet das aber? Eine gegenwärtige Emotion lässt sich als vorgreifend (*anticipatory*) definieren, wenn sie sich darauf bezieht, was in der Zukunft passieren könnte (Baumgartner et al., 2008).

“A person may currently experience an emotion due to the prospect of a desirable or undesirable future event (i.e., hope or fear). These affective reactions are anticipatory emotions, because they are currently experienced due to something that could happen in the future”<sup>97</sup>.

Aus dieser Perspektive sind Hoffnung und Angst die prototypischen Kategorien beziehungsweise der positiven und negativen vorgreifenden Emotionen. Außerdem ist die Hoffnung mit der motivierenden

---

<sup>97</sup> H. Baumgartner et al., *Future-oriented emotions: Conceptualization and behavioral effects*, in: *European Journal of Social Psychology*, Band 38 (2008), S.685.

Bildung eines idealen Selbstbilds verbunden, weil sie einen zukünftigen Wunsch widerspiegelt und den Willen generiert, konzentriert auf das gewünschte Ziel zu bleiben. Parallel verbindet sich die Angst mit dem befürchteten Selbstbild, weil sie Bedauern für ein zukünftiges erfolgloses Ereignis weckt und zur Planung von einem passenden Verhalten führt, um es zu vermeiden (Baumgartner et al., 2008). Darüber hinaus listet Fredrickson (2003) andere Funktionen auf, die durch die positiven Emotionen erfüllt werden.

1. Sie fördern die Aufmerksamkeit und erweitern das Denken. Der Theorie von Fredrickson zufolge (*The Broaden-and-Build Theory*) erweitern nämlich die positiven Emotionen die individuelle Denkart der Person und auf diese Weise helfen sie ihr, dauerhafte persönliche Ressourcen zu bilden. Außerdem denken die Menschen, die positive Gefühle haben, anders. Insbesondere ist ihr Gedanke kreativer, flexibler, integrativer und offener für die neuen Informationen.
2. Sie führen zu dem zukünftigen Wohlbefinden. Es ist nämlich zu erwarten, dass das Erleben von positiven Emotionen die Möglichkeit verstärkt, dass man sich in der Zukunft wohl befinden wird.
3. Sie wirken den negativen Gefühlen entgegen.

„If negative emotions narrow people’s mindsets and positive emotions broaden them, then perhaps positive emotions undo the lingering effects of negative emotions”<sup>98</sup>.

Ein Mittel, um das zu realisieren, besteht aus der Widerstandsfähigkeit. Im physischen Bereich bezieht sich dieses Wort auf die Fähigkeit eines Materials, nach einer Verzerrung wieder am Ausgangszustand anzukommen. Also zeigt es seine Flexibilität. Im psychologischen Bereich ist es als Fähigkeit zu definieren, stressige und schwierige Situationen zu überwinden und aus ihnen die Lehre zu ziehen. Es ist also eine psychologische Anpassung, die ein Mensch im Falle von kleinen oder großen Problemen zeigt (Moè, 2011, S.66). Außerdem schützt die Widerstandsfähigkeit die Menschen vor Depression und Demotivation und generiert Dankbarkeit für das, was man wegen eines negativen Umstands gelernt hat. Ihre positive Auswirkung ist nicht nur auf die einzelne Person zu betrachten, sondern auf die ganze Gemeinschaft (Fredrickson, 2003). Der widerstandsfähige Mensch kultiviert nämlich positive Emotionen nicht nur für sich selbst, sondern er weckt sie auch in den Anderen. Das spielt eine wichtige Rolle in einer Gemeinschaft, weil die Leute, die positive Gefühle erleben, hilfsbereiter

---

<sup>98</sup> B.L. Fredrickson, *The value of positive emotions*, in: *American Scientist*, Band 91:4 (2003), S.334.

für die anderen werden. Je mehr Menschen sich positiv fühlen, desto solidarischer und kooperativer wird die Gruppe (Fredrickson, 2003). Das gilt auch im Bildungsbereich, wo die Schaffung eines sozialen Unterstützungsklimas das Zurechtkommen mit den sprachlichen Aufgaben fördert.

Die positiven Emotionen verändern also die Gemeinschaften und machen sie zu sozialen Organisationen, die zusammenhängend und harmonisch sind. Dies sind alle Besonderheiten, die fundamental für eine motivierende Lernumgebung sind, wie man in dem vorherigen Kapitel festgestellt hat. Da diese positiven Gefühle unerlässlich für die Motivation und die Ressourcenbildung sind, müssen sie gepflegt werden, aber wie? Beispielsweise ist Fredrickson (2003) der Meinung, dass man versuchen kann, eine positive Bedeutung in allen Umständen zu suchen (z.B. kann man einen Gewinn in den Schwierigkeiten finden, den alltäglichen Tätigkeiten eine bestimmte Bedeutung zuschreiben oder ein effektives Problemlösen verarbeiten). Trotzdem hängt die Förderung der positiven Emotionen auch von der Fähigkeit ab, die negativen Gefühle zu erkennen und zu kontrollieren (Dörnyei, 2001), damit diese den Positiven nicht überlegen sind. MacIntyre und Gregersen (2012) empfehlen eine Weise, um die negativen Emotionen in der Schule unter Kontrolle zu halten. Erstens muss man sich die Situationen vorstellen, die uns Angst verursachen. Den zwei Autoren zufolge ist der Angstzustand, der wegen der vorgestellten sprachlichen Situation entsteht, derselbe, den man in einer realen Lage erleben würde. Durch die Vorstellung lernen also die Schüler, ihm entgegenzutreten. Dann muss der Schüler die verschiedenen Umstände, die mit unterschiedlichen Angstniveaus verbunden sind, hierarchisch anordnen. Im Laufe des Sprachlernens muss er mit den Aktivitäten anfangen, die weniger Unruhe hervorrufen. Nur stufenweise kann er auch die ängstlichsten erledigen. Bild 17 bietet ein Beispiel.

**Table 2** Sample hierarchy for desensitization training

Feeling comfortable	
	1 Using my first language to clarify a L2 grammar point
	2 Doing fill-in-the-blank grammar exercises in the target language with an open book
	3 Conversing in the target language with a close friend who is at my proficiency level
	4 Writing a journal entry in the target language
	5 Being called upon in language class when I am unprepared
	6 Making a mistake in front of the whole class
	7 Being harshly corrected in front of the class by the teacher
	8 Failing to speak the target language correctly in class and suffering the laughter of my peers
	9 Conversing with a native speaker
	10 Role playing in front of the class in a small group
	11 Taking an oral exam in the teacher's office
↓	12 Making a public presentation in front of the class with little opportunity for preparation
Feeling most anxious	

Bild 17. Sample hierarchy for desensitization training.  
 Quelle: MacIntyre P., Gregersen T., *Emotion that facilitate learning: The positive-broadening power of imagination*, In: SSLT (2012), S.206.

Der dritte Schritt ist die Stresskontrolle, die zu positiven Emotionen führen kann. In dieser Phase kann man Entspannungstechniken benutzen, die die Enttäuschung verringern und die Sicherheit verstärken. Ein Beispiel dafür ist die Bildung von visuellen Bildern und die Wiederholung von Wörtern im Gedächtnis, die auf etwas Angenehmes verweisen und deshalb die Spannung reduzieren. Endlich besteht der letzte Schritt aus der Desensibilisierung. Ihr Gipfel ist es dann, wenn es dem Schüler gelingt, sich die Situation, die am Anfang bei ihm Angst erzeugte, detailreich und entspannt vorzustellen, ohne Stress zu empfinden. Das erfordert Mühe, Willenskraft und einen bestimmten Grad an Autonomie.

### 3.4 Die Autonomie

Um die Selbstmotivation zu fördern, ist es wesentlich, die Autonomie beim (Sprachen)Lernen zu entwickeln. Dieses Wort hat mit dem Vermögen des Menschen zu tun, als handelndes Subjekt aufzutreten (Ushioda, 2006). Autonomie ist aber nicht mit Selbstregulierung zu verwechseln. Es stimmt, dass sie beide mit der Kontrolle von motivationalen und emotionalen Verhaltensaspekten zu tun haben und mit der Anwendung von Strategien assoziiert werden. Trotzdem geht die Autonomie in vielerlei Hinsicht weiter und impliziert auch mehr Verantwortungen für die Wahl der Inhalte und für die Ausbildungsentscheidungen (Dörnyei, 2001). Es gibt verschiedene Definitionen, die den Begriff Autonomie betreffen. Die wichtigsten sind auf Holec, Deci, Benson und Little zurückzuführen.

#### Holec

Die Studie von Holec ist von wesentlicher Bedeutung, weil sie eine der ersten Veröffentlichungen ist, die diesen Begriff zum Thema macht. Holec beschreibt die Autonomie als die Fähigkeit, sich um das eigene Lernen zu kümmern (Holec, 1981).

“The early history of autonomy in language education [...] begins with the Council of Europe’s Modern Languages Project, which led to the publication of Holec’s (1981) seminal report, in which autonomy was defined as ‘the ability to take charge of one’s own learning’ (p. 3)”<sup>99</sup>.

Anders formuliert verweist sie auf die Selbststeuerung des Lernens. Es ist der Schüler selbst (allein oder mit anderen Schülern oder Lehrern), der sich mit der Lernorganisation (Ziele, Rhythmen, Inhalte, Methoden, usw.) beschäftigt. Das ist keine angeborene Fähigkeit, sondern man muss sie entweder natürlich oder mithilfe eines formellen Lernens erwerben. Holec zufolge hat nämlich die Sprachbildung zwei wichtige Zwecke. Sie muss dazu dienen, sowohl die Fremdsprache als auch das

---

<sup>99</sup> P. Benson, *Autonomy in language teaching and learning*, in: *Language Teaching*, Band 40 (2006), S.22.



Lernen zu lehren. Der Übergang in Richtung Autonomie muss aber graduell sein. Holec zufolge muss nämlich ein Schüler, der autonom werden will, fünf Schritten folgen:

1. Feststellung der Ziele (Was will ich lernen?). Diese Feststellung ist aber nicht definitiv. Nach einer ersten Analyse, die dem Schüler erlaubt, die Bedeutung und die Schwierigkeiten des Sprachlernens zu verstehen, kann er seine Ziele verändern.
2. Definition der Inhalte, der Rhythmen und der Anordnung der Themen (Mit wem muss ich anfangen?). Sie erlaubt dem Schüler, aufgrund seiner Interessen Entscheidungen zu treffen.
3. Auswahl von Methoden und Techniken (Welche Strategie muss ich anwenden? Welche Materialien muss ich benutzen, um die besten Ergebnisse zu erhalten?). Wie die Ziele, müssen auch sie nicht definitiv sein.
4. Überwachung des Erwerbungsprozesses (Welche Schwierigkeiten habe ich? Was habe ich nicht verstanden?).
5. Bewertung des Lernens (Was habe ich gelernt? Habe ich das Ziel erreicht? Waren die Methoden geeignet?).

### Deci

Deci zufolge ist die Autonomie mit der Selbstverwaltung verbunden und verweist auf die Tatsache, dass man sich während des Handelns frei und gewillt fühlt. Ein Mensch kann als autonom betrachtet werden, wenn er völlig bereit ist, das zu machen, was er gerade macht und die Aktivität mit Interesse und Engagement beginnt (Deci, 1996). Das Autonom-Sein bedeutet also, agentisch zu sein. Im Allgemeinen sind die autonomen Schüler auch interessierter und zeigen ein größeres Selbstvertrauen. Sie sind also motivierter. Außerdem beschreibt Deci die Autonomie auch als ein der dritten Bedürfnisse, die das Leben der Menschen bestimmen und ihnen erlauben, ein Gefühl von Selbstverwirklichung zu erreichen. Außer der Autonomie findet man unter ihnen die Kompetenz und die gesellschaftliche Beziehung. Die Erste entsteht, wenn man erfolgreich eine Herausforderung bewältigen kann. Was die Zweite betrifft, entsteht sie, wenn man liebt und geliebt wird.

“[In our study we considered] the three fundamental psychological needs: the need for competence, autonomy and relatedness (Deci und Ryan, 1985)”<sup>100</sup>

Endlich macht Deci deutlich, dass Autonomie und Unabhängigkeit zu unterscheiden sind. Was die Unabhängigkeit betrifft, bedeutet sie, dass man handeln will, ohne sich auf andere Menschen zu

---

<sup>100</sup> E. L. Deci; R. M. Ryan, *Human autonomy: The basis for true self-esteem*. In: *Plenum series in social/clinical psychology, Efficacy, agency, and self-esteem*, M. H. Kernis (Ed.), Plenum Press (1995), S.42.

verlassen und ohne jemandem um eine Hilfe zu bitten. Die Autonomie bezieht sich dagegen darauf, Entscheidungen zu treffen, um aufgrund des eigenen Willens zu handeln.

### Benson

Benson beschreibt die Autonomie als die Fähigkeit, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (Benson, 1997) und die Ressourcen auszuwählen, die nötig für die eigene langfristige Entwicklung sind. Ein autonomer Schüler ist also ein Schüler, der eine Kontrolle über die Zeit, den Ort, die Inhalte und die Methodologien des Lernens ausüben kann.

“Learner autonomy is largely a question of creating situations in which students are able to some control over when, where, with whom, how, what and why they are learning”<sup>101</sup>.

Benson zufolge bestehen außerdem unterschiedliche Herangehensweisen, um die Autonomie zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist die mit den neuen Technologien verbundene Herangehensweise (Benson, 2001), die die unabhängige Interaktion des Schülers mit den Bildungstechnologien (z.B. mit dem Computer), um autonom eine Sprache zu erwerben, zum Thema macht.

### Little

Little zufolge ist das Wort Autonomie nicht einfach zu erklären und es ist auch problematisch, weil es oft mit der Selbstbelehrung verwechselt wird (Little, 1991; Little, 2003). Er unterstreicht aber, dass die Autonomie nicht mit der Fähigkeit verbunden ist, alle Entscheidungen ohne die Lehrer zu treffen. Er meint, dass die autonomen Schüler das Ziel ihres Lernprogramms verstehen, die Initiative in der Planung und Erledigung der Lerntätigkeiten ergreifen und regelmäßig die Wirksamkeit ihres Lernens bewerten können (Little, 1991). Die Lernautonomie impliziert also ein unabhängiges Handeln, eine Reflektionsfähigkeit und die Bereitschaft, sich selbst zu verwalten. Um das zu realisieren, kann es sinnvoll sein, ein Tagebuch des eigenen Lernprozesses zu führen oder ein Notizbuch zu schreiben, in dem man die Wörter notiert, die man entweder leicht oder schwer lernen kann (Little, 1991). Außerdem nimmt Little Bezug auf die Psychologie von Vygotskij (der das Lernen als eine Frage von unterstützter Leistung analysiert), indem er die Autonomie als eine sozial-interaktive Dimension betrachtet. Sie ist nämlich nicht von dem Kontext unabhängig. Deshalb benötigt der Schüler Unterstützung und Ermutigung, um sie zu entwickeln (Little, 1991). Laut Little kann also die Autonomie als ein Teil von einem interaktiven Prozess interpretiert werden, in dem der Lehrer stufenweise den Schülern mehr

---

<sup>101</sup> Benson P., *Autonomy in language learning, learning and life*, in: Synergies France (2012), S.35.

Kontrolle über die Prozesse und die Inhalte des Lernens einräumt. Graduell können sie also ein bestimmtes Maß an Freiheit genießen.

“Learner Autonomy is the product of an interactive process in which the teacher gradually enlarges the scope of her learners’ autonomy by gradually allowing them more control of the process and content of their learning... [it] is not an optional extra, [...] , but belongs at the very centre of language teaching theory and practice”<sup>102</sup>.

Darüber hinaus macht er deutlich, dass sich die Autonomie in unterschiedlichen Formen erweisen kann, die von dem Alter, der Erfahrung und der persönlichen Entwicklung des Schülers abhängen. Auch das Interesse spielt eine Rolle. Tatsächlich können die Schüler, die Autonomie in einem bestimmten und für sie interessanten Schulfach zeigen, nicht autonom in einer anderen Disziplin sein, die sie als langweilig betrachten (Little, 1991). Endlich betont Little die Tatsache, dass die Autonomie Teil der menschlichen Natur ist und nicht verneint werden kann. Jeder Mensch hat das Recht, frei und persönlich auf die Umwelt, die ihn umkreist, zu antworten und die Projekte zu verfolgen, die er selbst geschaffen hat (Little, 2007).

“It is in our nature to be autonomous, to be proactive in exploring and responding to our environment and to persist in following the agendas we set for ourselves”<sup>103</sup>.

Diese Fähigkeit, das eigene Lernen verantwortungsbewusst zu organisieren und bewerten, vermehrt die Erfolgserwartungen und deshalb verstärkt sie die Motivation der Schüler. Insbesondere wird die intrinsische Motivation erweitert (Kormos, Csizer, 2014). Wenn sich der Schüler nachdenklich mit seinem Lernen beschäftigt und Entscheidungen trifft, ist er wahrscheinlich motivierter und fähiger, weil das Lernprogramm mehr auf seinen persönlichen Besonderheiten basiert. Außerdem entwickeln die autonomen Schüler bestimmte reflektierende Einstellungsressourcen, die ihnen erlauben, zeitweilige motivationale Rückschläge zu überwinden (Little, 2003). Endlich erhöht die Wahlfreiheit, die die Autonomie kennzeichnet, die Chance, Genugtuung, Selbstwirksamkeit und andere positive Gefühle zu empfinden (Moè, Pazzaglia, Ronconi, 2010). Das fördert das Wohlbefinden und infolgedessen die Ausdauer in einer Tätigkeit. Also sind diese Organisationsfreiheit und der Mangel an Zwang wichtige Voraussetzungen für die Motivation (Deci und Ryan, 1985). Endlich betont Dörnyei (2001), dass die Autonomie auch mit der Gruppendynamik verbunden ist. Tatsächlich gehen die interne Entwicklung der Gruppe und die wachsende Reife und Verantwortung der Mitglieder Hand

---

<sup>102</sup> D. Little, *Language Learning Autonomy: some fundamental considerations revisited*, in: *Innovation in language learning and teaching*, Band 1, N. 1 (2007), S.26.

<sup>103</sup> Ebd., S.17.

in Hand. Die Gruppendynamik impliziert nämlich die Anwesenheit von verantwortungsbewussten Schülern, die fähig sind, eine autonome Kontrolle über ihre Arbeit auszuüben.

“Autonomy is also related to group dynamics in that the group's internal development and growing maturity go hand in hand with the members taking on increasing responsibility and control over their own functioning. From the point of group dynamics, involved students are increasingly autonomous students”<sup>104</sup>.

Der Lehrer ist in dieser Hinsicht ein Begleiter, der die ganze Autonomie der Gruppe und ihre Bewertungsmethoden respektiert. Auf diese Weise werden sich die Schüler ihrer Fehler und ihrer Erfolge bewusster. Die Selbstbewertung ist nämlich eines der Elemente, die die Motivation verstärken. Zum Schluss kann man feststellen, dass die Autonomie die Schüler dazu führt, sich kompetent und fähig zu fühlen, konkrete Ergebnisse zu erzielen und sie positiv zu schätzen (Moè, 2011). Das alles ist erheblich für die Steigerung der Motivation.

### **Zusammenfassung**

In diesem Kapitel hat man betont, dass die Selbstmotivation ein wichtiger Teil des Sprachlernprozesses ist und den Schülern erlaubt, die Lernbedingungen allein zu kontrollieren und ihr Lernen autonom und effizienter zu machen. Um das zu verwirklichen müssen sie aber personalisierte Lernstrategien bewusst anwenden, weil sie ihnen ermöglichen, für ihr Lernen zu sorgen und mehr Erfolge zu erlangen. Außerdem verstärken sie sowohl das Selbstvertrauen als auch die Selbstverwaltungsfähigkeiten. Man hat auch gesehen, dass sich diese Strategien unter unterschiedlichen Kategorien klassifizieren lassen (man hat beispielsweise die Klassifizierungen von Oxford und Dörnyei zum Thema gemacht) und dass sie alle den Weg für das selbst-regulierte Lernen ebnen. Die selbstregulierten Schüler haben die Fähigkeit, verschiedene Aspekte ihres Lernens zu kontrollieren, die nicht nur das Verhalten, sondern auch die Metakognition (Planung und Überwachung) betreffen. Das impliziert eine größere Einbeziehung in den Lernaktivitäten, die die Motivation fördert und die Langeweile vermeidet. Außerdem zeigt der selbstregulierte Schüler die Tendenz, immer die Hindernisse zu überwinden und lässt sich nicht von Schwierigkeiten demotivieren. Ein anderes Element, das die Selbstmotivation fördert, ist die Anwesenheit eines zukünftigen und idealen Selbstbilds, das zu erreichen ist und dem Schüler erlaubt, sich selbst als erfolgreichen Sprecher in der Zukunft vorzustellen. Diese Selbstbilder haben einen großen motivierenden Wert und spielen eine entscheidende Rolle bei der Anregung des Verhaltens. Sie stellen die Basis für die persönliche Handlungsagentur dar und machen die Wichtigkeit der Vorstellung und der positiven Gefühle bei der Unterstützung der Sprachlernmotivation deutlich. Endlich hat man den Begriff Autonomie analysiert. Sie ist die Fähigkeit, sich um das eigene Lernen

---

<sup>104</sup> Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the language classroom*, S.103.

zu kümmern und impliziert nicht nur eine Kontrolle des Verhaltens, sondern auch mehr Verantwortungen für die Wahl der Inhalte des eigenen Lernens. Aus diesem Grund fördert sie die Motivation, vor allem die intrinsische Motivation, weil sie den Schüler mehr auf die persönlichen Interessen konzentriert.

Zusammenfassend hat also jeder Mensch die Tendenz, sich selbst zu motivieren. Damit die Motivation sich steigert, sind aber einige Bedingungen notwendig. Sicherlich ist eine ängstliche und uninteressante Lernatmosphäre, in der man keine Kontrolle hat und sich unfähig fühlt, nicht behilflich. Besser ist dagegen ein Klima von Vertrauen und Selbstkontrolle, das sich auf das ideale Selbstbild, die eigenen Wünsche und Pläne stützt und durch positive Emotionen gefördert wird. Die Motivation ist eine graduelle Erwerbung, die Tag für Tag genährt und gefördert werden muss. Sie erfordert das Bewusstsein der eigenen Grenzen, das Selbstvertrauen und die Wertschätzung der eigenen Fortschritte, auch wenn sie sehr klein sind.

“La motivazione va cercata, curata, capita, coltivata, incrementata, sviluppata, compreso ogni giorno, a volte con gioia, altre con fatica. Motivati si può. Bisogna volerlo e crederci”<sup>105</sup>.

Die Motivation hängt also von vielen Faktoren ab. Einige haben mit dem Lehrer zu tun, andere mit dem Kurs, der Gruppe oder mit dem Schüler selbst. Diese Faktoren zusammen stellen den Ausgangspunkt für die kleine mit den Ca‘ Foscari- Studenten durchgeführte Untersuchung dar, die man im nächsten Kapitel präsentieren wird.

---

<sup>105</sup> A. Moè, *Motivati si nasce o si diventa?*, S.138.



**CAPITOLO 4.**  
**QUESTIONARIO:**  
**L'OPINIONE DEGLI STUDENTI DI LINGUE**  
**DI CA' FOSCARI.**

*Das Problem zu erkennen,  
ist wichtiger,  
als die Lösung zu erkennen,  
denn  
die genaue Darstellung  
des Problems  
führt zur Lösung.*

Albert Einstein.





## CAPITOLO 4.

### QUESTIONARIO: L'OPINIONE DEGLI STUDENTI DI LINGUE DI CA' FOSCARI.

Nel presente capitolo si analizzeranno le procedure e i risultati relativi a una ricerca condotta in ambiente universitario, nel periodo febbraio-marzo 2020. Si tratta di un'indagine descrittiva di tipo qualitativo, la tipica metodologia impiegata in ambito umanistico nell'analisi di attitudini e comportamenti. Lo scopo di tale studio, fondato sulle teorie motivazionali presentate nei capitoli precedenti, è indagare quali pratiche di insegnamento e apprendimento gli studenti trovano più motivanti nell'acquisizione linguistica. In altre parole, mira a comprendere quali sono le strategie motivazionali e automotivazionali più diffuse e ritenute più efficaci e quali tecniche vengono maggiormente adottate in modo autonomo per migliorare e supportare l'apprendimento individuale. A tal proposito, sono state indagate le opinioni di un gruppo eterogeneo di studenti iscritti a un corso universitario di lingue straniere. Alle base dello studio si collocano le seguenti domande di ricerca:

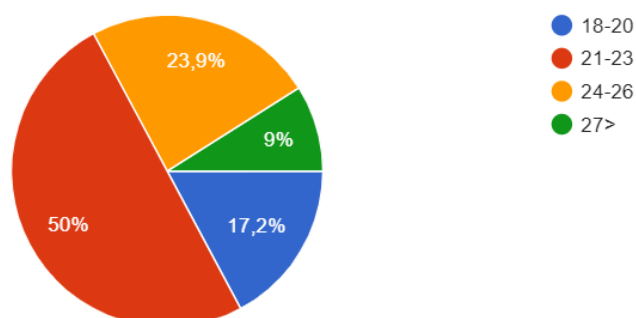
- a. Quali sono le caratteristiche comportamentali dell'insegnate che riescono a motivare al massimo lo studente?
- b. Come deve essere impostato un corso lingua per risultare motivante?
- c. Le caratteristiche del gruppo classe determinano i livelli motivazionali di un individuo?
- d. Gli studenti usano strategie per automotivarsi? In qual misura?

Nei paragrafi che seguono verranno descritti nel dettaglio i soggetti coinvolti nello studio, i tipi di dati richiesti, lo strumento utilizzato e la metodologia di analisi dei dati, basata sia sull'interpretazione delle domande aperte sia su grafici e percentuali.

#### 4.1 I partecipanti

Lo studio ha coinvolto 134 studenti (maschi e femmine) iscritti a un percorso linguistico presso l'università Ca' Foscari di Venezia. La maggioranza dei partecipanti (50%) ha un'età compresa tra i 21 e i 23 anni, il 23,9% ha tra i 24 e i 26 anni, il 17,2% tra 18 e 20 anni e una minoranza (9%) ha 27 anni o più. Si tratta quindi prevalentemente di giovani adulti.

Grafico 1: Età partecipanti



## **4.2 Gli strumenti**

Per la raccolta dei dati relativi alla presente indagine, è stato elaborato un questionario, le cui fondamenta primarie sono da ricondursi alle teorie dei “Dieci Comandamenti” (vedi capitolo 2) e dei “Sé possibili” di Dörnyei (vedi capitolo 3), alla contrapposizione tra strumentalità e integrazione di Gardner (vedi capitolo 1) e alle ricerche sull’uso autonomo delle strategie di apprendimento (vedi capitolo 3). Il questionario somministrato si compone di 23 domande, le quali si suddividono nel modo seguente:

- Due scale likert relative alla frequenza di un comportamento, graduate in base a tre livelli (in questa tipologia il numero 1 corrisponde a mai, il 3 a sempre).
- Otto scale likert a cinque livelli, indicanti il grado di condivisione di un’affermazione (1: molto in disaccordo, 5: molto d’accordo).
- Sei domande chiuse, con possibilità di una sola risposta tra quelle presenti.
- Quattro domande in cui si richiede ai partecipanti di indicare non solo una, ma anche più opzioni di risposta.
- Tre domande aperte, delle quali una richiede una risposta lunga, mentre le altre due ne richiedono una più breve.

È inoltre possibile raggruppare le domande del questionario in tre macroaree, riconducibili a determinate tematiche. La prima categoria riguarda le domande personali (età del partecipante, lingua studiata, motivo della scelta), mentre la seconda concerne le strategie motivazionali che dipendono dalle scelte del docente, dall’organizzazione del corso e dalle caratteristiche del gruppo classe. Infine, la terza tipologia di domande si focalizza sulle procedure di automotivazione.

## **4.3 La procedura di raccolta dati**

Per quanto riguarda il metodo di somministrazione del questionario (collocato integralmente nella sezione “allegati” del presente elaborato), è stata decisa la modalità online, al fine di diffonderlo in modo più rapido e raggiungere un maggior numero di studenti, che attraverso i loro dispositivi elettronici hanno avuto la possibilità di compilare il questionario più agevolmente, nel momento per loro più opportuno. Grazie all’applicazione Google Moduli è stata creata una versione digitale del questionario, che è stato poi condiviso e compilato nei mesi di febbraio e marzo 2020 sui gruppi Facebook degli studenti iscritti ai corsi di laurea in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio (triennale) e Scienze del Linguaggio (magistrale) a Venezia. Questo tipo di somministrazione ha inoltre permesso di raggiungere studenti appartenenti a diversi percorsi linguistici, e quindi impegnati nello studio di

lingue straniere differenti tra loro. Tra queste, le più studiate dai partecipanti risultano essere inglese (55,2%), spagnolo (34%) e tedesco (30,6%), seguite da russo, francese e svedese.

#### 4.4 Analisi, risultati e discussione

I dati raccolti attraverso l'uso del questionario sono stati tutti riuniti in diagrammi e tabelle per essere poi analizzati nel dettaglio. Riprendendo quanto asserito fin dal primo capitolo, la motivazione a imparare una lingua straniera può essere determinata e influenzata da vari fattori. Per questo motivo, prima di soffermarsi sulle metodologie che, secondo i partecipanti, possono contribuire a rafforzarla, è opportuno capire quale sia la sua origine, ossia quale sia l'impeto primario che ha spinto gli studenti universitari oggetto dell'indagine a iscriversi a un corso di lingue straniere. A tal proposito risulta rilevante iniziare l'analisi dei risultati a partire dalla terza domanda: "perché hai deciso di studiare questa/e lingua/e?". Sulla base di quanto sostenuto dal modello tripolare della motivazione<sup>106</sup>, non sorprende che il motivo principale per intraprendere lo studio di una lingua sia per molti connesso a una passione per essa e a un interesse personale (vedi grafico 2).



Grafico 2. Domanda 3: Perché hai deciso di studiare questa/e lingua/e? (Determinanti della motivazione).

Inoltre, come si può evincere sempre dal grafico 2, un altro fattore che maggiormente motiva gli studenti di Ca' Foscari allo studio delle lingue è rappresentato dalla possibilità di trovare un buon

<sup>106</sup> Vedi capitolo 1, prima pagina.

lavoro in futuro grazie ad esse. Si giunge alla medesima conclusione anche esaminando le risposte alla domanda 22, collocata nella sezione dedicata alle strategie di automotivazione. Con l'aiuto del grafico 3, infatti, è possibile rilevare come l'84,3% dei partecipanti si sia dichiarato d'accordo (22,4%) o molto d'accordo (61,9%) con l'enunciazione che segue: "Studiare la lingua con l'obiettivo di utilizzarla in futuro per trovare un lavoro aiuta a motivarmi".

Studiare la lingua con l'obiettivo di utilizzarla in futuro per trovare un lavoro aiuta a motivarmi.

134 risposte

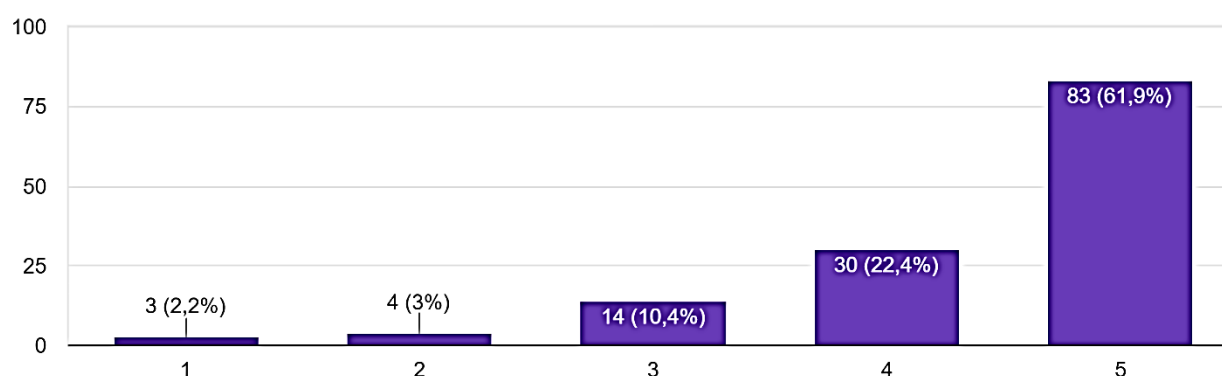


Grafico 3. Domanda 22: Studiare la lingua con l'obiettivo di utilizzarla in futuro per trovare un lavoro aiuta a motivarmi.

Nuovamente si tratta di un risultato che non suscita stupore, poiché pienamente in linea con le teorie di Gardner relative alla motivazione strumentale, le quali attribuiscono alle lingue un valore utilitaristico<sup>107</sup>. Segue poi l'interesse per la letteratura e per la cultura straniera. Anche questo dato non sorprende poiché, come evidenziato sin dal primo capitolo, spesso la motivazione nei confronti della lingua è strettamente collegata all'atteggiamento dello studente nei riguardi della società e del patrimonio culturale dei parlanti nativi. Infine, è interessante notare come una percentuale abbastanza irrilevante dei soggetti parte del campione abbia affermato di voler studiare una lingua straniera per vivere e integrarsi nella cultura target. Questo conferma quanto emerso nel periodo della *motivational renaissance*, ossia che nel mondo globalizzato di oggi il concetto di motivazione integrativa, soprattutto in merito all'inglese, spesso decade per la mancanza di uno specifico gruppo di riferimento, il quale viene frequentemente sostituito da una comunità globale non specifica di parlanti. È anche per questo motivo che, al giorno d'oggi, emergono sovente nuovi motivi che spingono a studiare una lingua e che si affiancano all'interesse personale e alla strumentalità. Tra questi, risulta importante citare il desiderio di comunicare con tutti nel mondo e fare amicizia con persone straniere, ossia quello che Kruidenier e Clément (1986) hanno definito con i termini di *friendship* e *travel orientation* (due tipi di orientamento che si affiancano a quello strumentale, legato all'ottenimento di vantaggi concreti,

<sup>107</sup> Vedi capitolo 1, paragrafo 1.4.

e a quello conoscitivo, che porta allo studio delle lingue per conoscere sé stessi e il mondo). Il concetto di *friendship orientation* si può definire come volontà di relazionarsi con i componenti appartenenti a un'altra comunità di parlanti, mentre quello di *travel orientation* come ambizione a imparare una lingua per poter viaggiare. Questa aspirazione verso una comunicazione globale emerge con chiarezza anche osservando il grafico relativo all'ultima domanda del questionario (vedi grafico 4).

Studiare la lingua pensando alla possibilità di comunicare con nuove persone all'estero o di fare amicizia con persone straniere serve a motivarmi.

134 risposte

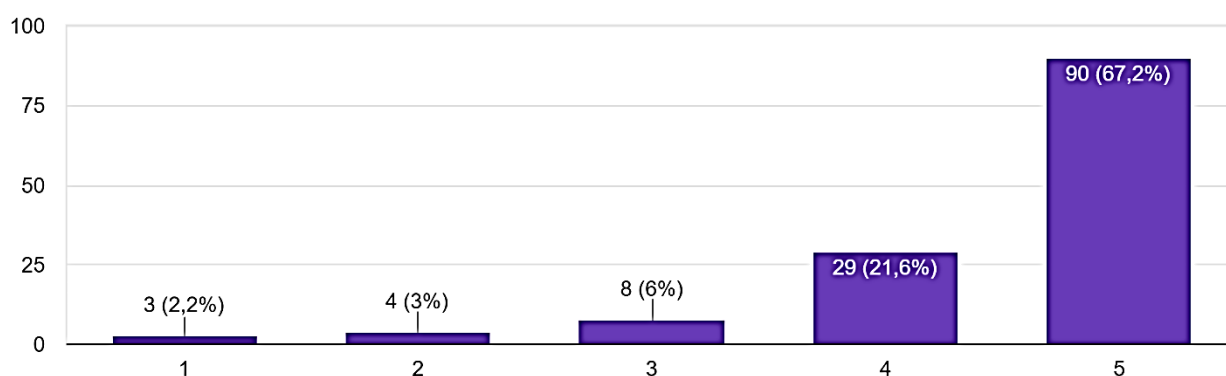


Grafico 4. Domanda 23: Studiare la lingua pensando alla possibilità di comunicare con nuove persone all'estero o di fare amicizia con persone straniere serve a motivarmi.

Posti davanti all'affermazione “studiare la lingua pensando alla possibilità di comunicare con nuove persone all'estero o di fare amicizia con persone straniere serve a motivarmi”, l'88,8% dei partecipanti, infatti, ha dichiarato di essere d'accordo (21,6%) o molto d'accordo (67,2%). Sono dati che testimoniano la volontà di espandere la propria visione del mondo, allargando così i propri confini ed evitando provincialismi.

Dopo questa breve parentesi sull'origine della motivazione dei soggetti campionati, passiamo ora all'analisi del corpus centrale del questionario, iniziando dalle strategie motivazionali che dipendono dal comportamento e dalle scelte del docente. Come illustrato nel capitolo due (paragrafo 2.1), l'insegnante di lingua può, con il suo atteggiamento in classe, esercitare un forte impatto sulla motivazione dello studente. Di questo i partecipanti all'indagine sembrano essere pienamente consapevoli, tanto che il 97,8% di essi ha risposto positivamente alla domanda “pensi che l'insegnante possa influenzare il tuo desiderio di imparare una lingua straniera?” (vedi grafico 5).

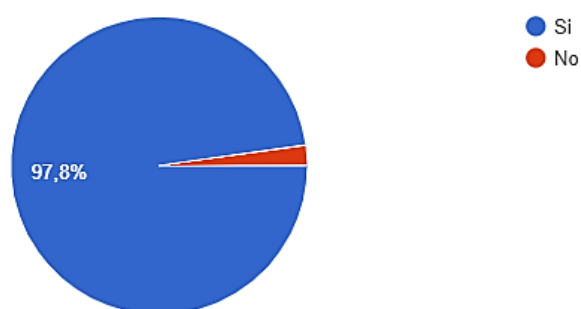


Grafico 5: L'insegnante può influenzare il desiderio di imparare una lingua straniera?

Una volta dimostrato il ruolo fondamentale del docente, ci si può chiedere quali fattori connessi a questa figura siano in grado di esercitare la maggiore influenza. Da quanto emerso dalla presente ricerca, la motivazione degli studenti di Ca' Foscari sembra dipendere maggiormente da due elementi principali (vedi grafico 6):

1. Il modo in cui l'insegnante si pone nei loro confronti.
2. Le sue conoscenze circa i contenuti del corso.

Quali caratteristiche dell'insegnante pensi possano avere il maggior impatto sul tuo studio di una lingua? (Puoi scegliere più opzioni).

134 risposte

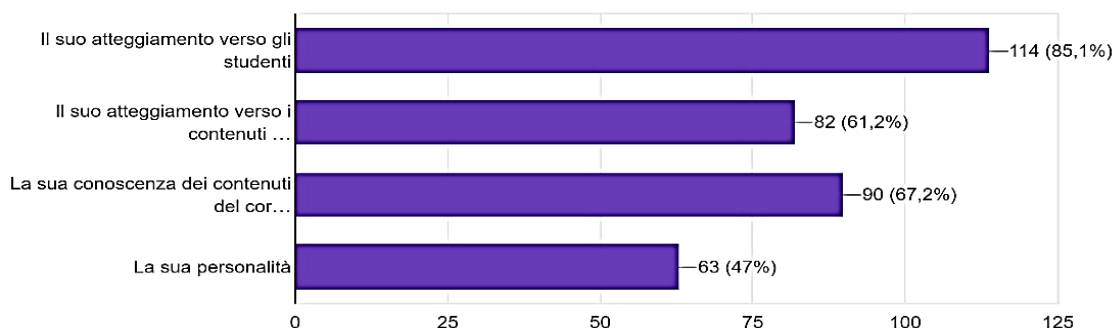


Grafico 6. Domanda 5: Quali caratteristiche dell'insegnante pensi possano avere il maggior impatto sul tuo studio di una lingua?

Per quanto riguarda il secondo punto, si tratta di un risultato atteso e previsto. Si trova, infatti, pienamente in linea con quanto affermato da Dörnyei (2001)<sup>108</sup>, secondo il quale la mancanza di competenza e di chiarezza espositiva difficilmente possono contribuire a rafforzare la motivazione. Al contrario, generano solo insicurezze e incomprensioni negli studenti, le quali, con il passare del tempo, si trasformano nella convinzione di non essere capaci, portando in alcuni casi, all'abbandono degli studi. Come sostenuto da Dörnyei (1998, 2001), però, la mera conoscenza della materia non è sempre

<sup>108</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.1.

sufficiente e non risulta comunque motivante per gli studenti, se non è accompagnata da un atteggiamento entusiasta dell'insegnante stesso nei confronti di quello che sta spiegando in classe. Come già asserito in precedenza, la motivazione dei professori spesso influenza quella del gruppo di allievi. Di conseguenza, tanto più un docente esterna entusiasmo e passione, tanto più gli apprendenti si dimostrano motivati e interessati<sup>109</sup>. Questa relazione di proporzionalità diretta emerge con chiarezza anche nella domanda 9, che analizzeremo nel dettaglio in seguito. Tuttavia, risulta qui opportuno notare come, al quesito “Quali delle seguenti alternative ritieni siano adatte per un insegnante che vuole motivare i suoi studenti? (Scegli più opzioni)”, l'82,1% dei partecipanti (110/134) abbia indicato l'entusiasmo dell'insegnante come uno degli elementi più rilevanti al fine di sostenere la motivazione in classe (vedi grafico 9). Questo dato conferma, quindi, come la capacità dell'insegnante di mostrare la propria dedizione e passione per la materia che insegna abbia un importante valore motivazionale. In riferimento, invece, al modo di porsi con gli studenti, le domande 6 e 8 risultano particolarmente significative. In particolare, il 73,2% dei partecipanti dichiara di essere d'accordo (33,6%) o molto d'accordo (39,6%) con la seguente affermazione: “un atteggiamento eccessivamente autoritario e volto al rimprovero mina la mia motivazione ad apprendere la lingua” (vedi grafico 7). Allo stesso modo, il 93,3% dei partecipanti considera la disponibilità e l'apertura al dialogo due atteggiamenti fondamentali che un buon docente deve saper mettere in atto al fine di motivare la sua classe e incitare gli studenti allo studio della sua materia (vedi grafico 8).

Un atteggiamento eccessivamente autoritario e volto al rimprovero mina la mia motivazione ad apprendere la lingua.

134 risposte

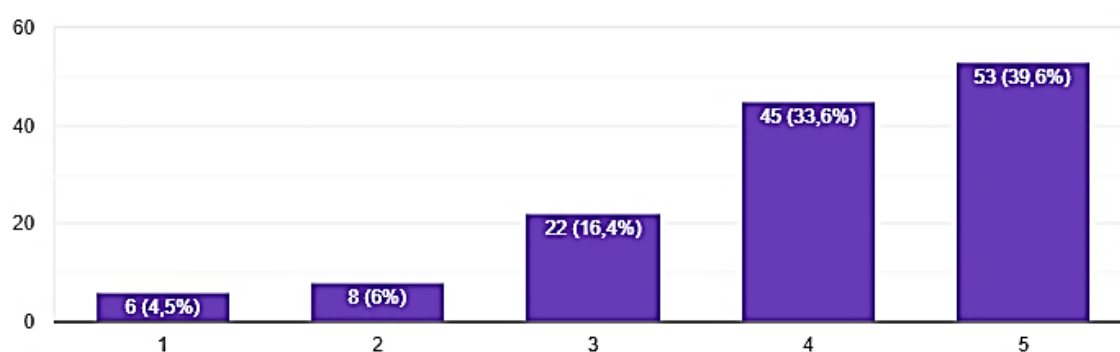


Grafico 7. Domanda 6: Un atteggiamento eccessivamente autoritario e volto al rimprovero mina la mia motivazione ad apprendere la lingua.

<sup>109</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.1.2.

Se il docente di lingua è disponibile e aperto al dialogo studio più volentieri.

134 risposte

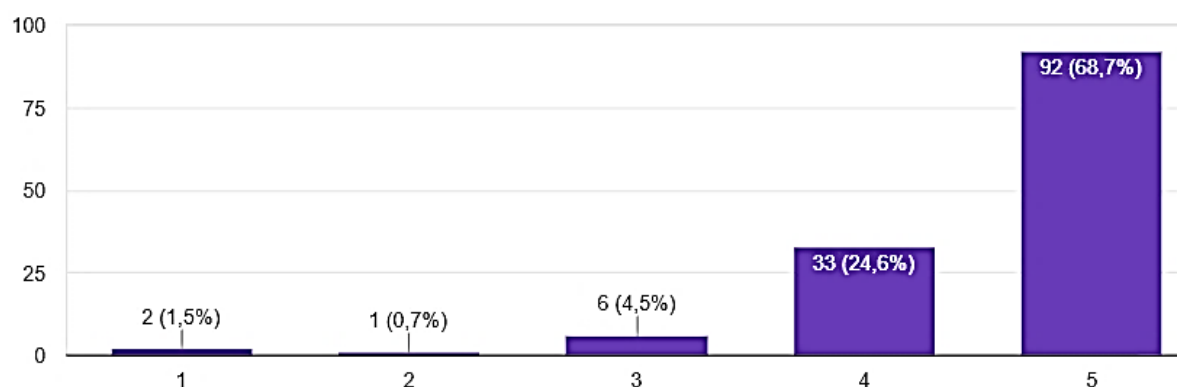


Grafico 8. Domanda 8: Se il docente di lingua è disponibile e aperto al dialogo studio più volentieri.

Ancora una volta, questi due risultati non suscitano stupore, poiché pienamente concordi con le teorie motivazionali preesistenti. In particolare, entrambi confermano quanto affermato nel capitolo due (paragrafo 2.1.2), ossia il fatto che un'eccessiva autorità, la volontà di controllo totale da parte del docente e la mancanza di un dialogo costruttivo o di uno scambio di opinioni tra docente e classe portino solamente all'insorgere di uno stato di ansia e stress, il quale ha come conseguenza diretta l'innalzamento del filtro affettivo e il blocco dell'apprendimento. Adottare un approccio monologico (Nassaji; Wells, 2000) viene quindi considerato demotivante anche dagli studenti parte del campione di Ca' Foscari. Al contrario, essere aperti al confronto e porsi in un'ottica di guida e accompagnamento piuttosto che di comando aiuta l'insegnante a instaurare una buona relazione con i suoi studenti e, di conseguenza, a realizzare un insegnamento più motivante, in quanto si viene a creare un clima di dialogo, fiducia e reciproco rispetto. Come emerge dal grafico 9, infatti, l'abilità del docente di instaurare un rapporto sereno con i suoi allievi costituisce, dopo la presenza di un atteggiamento entusiasta, la seconda caratteristica fondamentale per un insegnante che vuole motivare la sua classe. L'80,6% dei partecipanti la ritiene, infatti, adatta per un buon motivatore. Questo fattore rimanda direttamente a un'altra qualità di tipo relazionale, ritenuta rilevante dal campione di Ca' Foscari. Il 65,7%, infatti, ha indicato come risposta alla domanda 9 l'opzione "supportare gli studenti in difficoltà" come strategia di insegnamento motivante (vedi grafico 9).



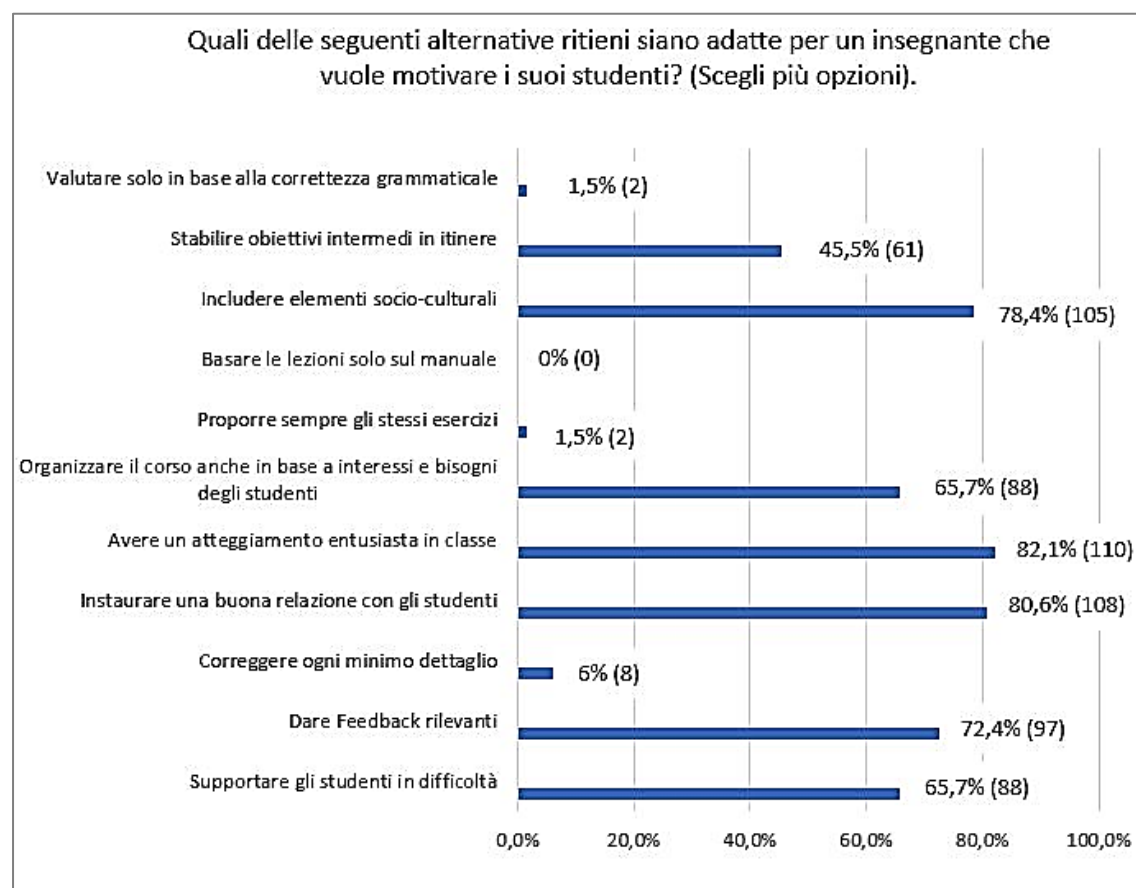


Grafico 9. Domanda 9: Quali delle seguenti alternative ritieni siano adatte per un insegnante che vuole motivare i suoi studenti? (Scegli più opzioni).

Supportare lo studente in classe significa anche interagire con lui al fine di aiutarlo nella comprensione e correzione dei suoi errori. Come sottolineato nel paragrafo 2.1.4, i feedback da parte dell'insegnante hanno spesso un valore significativo dal punto di vista dell'apprendimento, in quanto permettono all'alunno di capire sia quali conoscenze sono state pienamente interiorizzate sia su quali aspetti dell'acquisizione linguistica deve invece porre maggiore attenzione, in modo tale da raggiungere gradualmente la piena padronanza della lingua studiata. Questi feedback, per svolgere pienamente la loro funzione motivante, devono però avere delle caratteristiche ben precise. In particolare, come evidenziato sempre dal grafico 9, il campione di Ca' Foscari (72,4%) dichiara che feedback rilevanti possono permettere al docente di motivare maggiormente la classe. Questo perché il loro ruolo primario non consiste nel giudicare performance individuali in base a standard esterni, ma nel promuovere nello studente una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie conoscenze in un dato ambito, spingendolo a riflettere in modo costruttivo circa la necessità di eventuali miglioramenti e apprezzando contemporaneamente il valore dei successi raggiunti. Di conseguenza la sua autostima cresce e con essa la motivazione a proseguire lo studio della lingua straniera. Dare feedback agli allievi non significa, però, correggere costantemente ogni minimo dettaglio, in quanto la correzione continua blocca lo studente, il quale perde fiducia in sé e comincia a dubitare delle sue capacità, rimanendo immobile di fronte alle prime difficoltà. È per questo motivo che solo il 6% (8/134) degli studenti ha

indicato la correzione puntuale di ogni singolo errore come strategia motivante (vedi grafico 9). Una percentuale ancora minore (1,5%) ritiene invece che l'insegnante debba valutare solo in base alla correttezza grammaticale (vedi grafico 9). Anche questo è un risultato che non sorprende. Nei capitoli precedenti, infatti, si è provveduto più volte a sottolineare il fatto che imparare una lingua straniera non significhi conoscerne solamente la grammatica e le strutture sintattiche. È molto più di questo e implica anche la conoscenza dei diversi stili di vita, delle tradizioni culturali e delle norme sociali. Per tale motivo è opportuno valutare sempre in modo globale, tenendo in considerazione anche i progressi riguardanti aspetti culturali o capacità comunicative. Questo tipo di valutazione globale risulta per gli studenti più motivante in quanto pone in risalto non solo i punti di debolezza del singolo, ma anche i suoi passi avanti, e rende lo studio più interessante e coinvolgente. Sempre in merito al tema delle correzioni, sembra considerevole soffermarsi anche sulla domanda 7 (vedi grafico 10).

Essere corretto dall'insegnante davanti a tutti mi crea ansia e demotivazione.

134 risposte

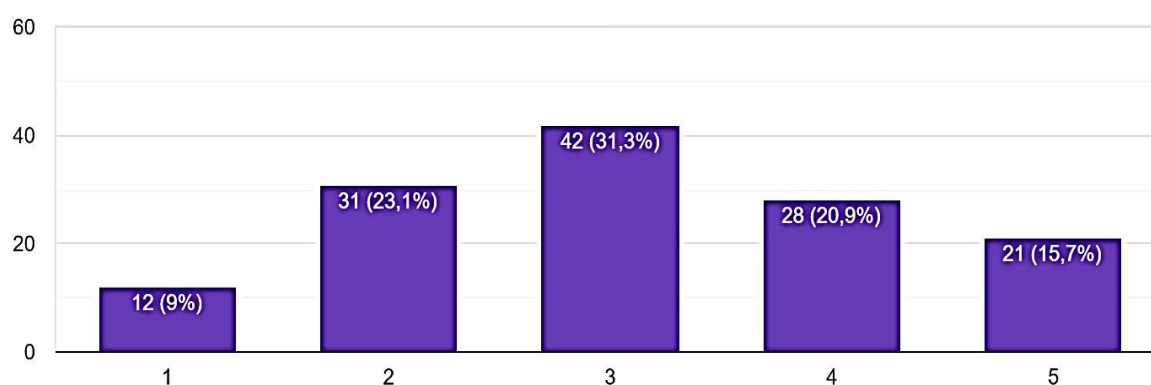


Grafico 10. Domanda 7: Essere corretto dall'insegnante davanti a tutti mi crea ansia e demotivazione.

All'affermazione "essere corretto davanti a tutti mi crea ansia e demotivazione", la maggior parte degli studenti (36,6%) si dichiara d'accordo (20,9%) o molto d'accordo (15,7%), il 31,3% assume una posizione neutra, mentre il 32,1% esprime un parere contrario (23,1%) o fortemente contrario (9%). Nonostante una lieve maggioranza di opinioni concordi, è opportuno evidenziare come non esista una prevalenza assoluta e molto evidente di un punto di vista rispetto agli altri. Si tratta, quindi, di un risultato non del tutto previsto. Nel capitolo due <sup>110</sup>, infatti, si è visto come per ragazzi e adulti sia molto importante conservare la propria identità sociale all'interno del gruppo e ricevere l'approvazione dei compagni. Per questo motivo, le critiche e le correzioni in pubblico possono risultare per loro demotivanti (Dörnyei, 2001; Balboni, 2012), in quanto rischiano di compromettere la loro immagine

<sup>110</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.2.3.

sociale e il loro ruolo all'interno della classe. Sulla base di queste teorie, ci saremmo aspettati, quindi, una dominanza assoluta di pareri concordi con la suddetta affermazione. Tuttavia, osservando la distribuzione delle risposte, non si riscontrano differenze di pareri particolarmente evidenti. Questo risultato necessita di ulteriori ricerche e approfondimenti. In questa sede, però, possiamo provare a formulare una possibile spiegazione. In particolare, tale esito può essere dovuto al fatto che il campione oggetto del presente studio è composto per la maggior parte da giovani adulti e, quindi, non comprende né ragazzi adolescenti né adulti pienamente realizzati. Per quanto riguarda i primi, essi sono generalmente molto più inclini al confronto sociale e non accettano di sbagliare ed essere corretti dall'adulto pubblicamente, per paura di essere derisi dai compagni e perdere il loro posto nel gruppo (Balboni, 2012). Allo stesso modo, anche lo studente adulto teme profondamente di essere corretto di fronte a tutti per timore di rovinare la propria immagine. Solitamente, si tratta di una persona che è già inserita nel mondo del lavoro e ha già concluso da tempo il proprio percorso formativo di base. È quindi padrone di sé, delle proprie scelte e delle proprie azioni. Di conseguenza, fatica ad accettare critiche in pubblico da parte di un'altra persona (l'insegnante) che, socialmente, è alla pari di lui (Balboni, 2012). Lo studente universitario, invece, pone sé stesso ancora in un'ottica di inferiorità nei confronti del docente, per cui accetta critiche da parte di colui che, oggettivamente, sa di più. Inoltre, a differenza dell'adolescente, cerca di assumersi le proprie responsabilità in merito al proprio percorso formativo e ai propri risultati (Balboni, 2012). Perciò anche la correzione pubblica rappresenta per lui una possibilità per migliorarsi autonomamente.

Per quanto concerne, invece, le strategie motivazionali connesse all'organizzazione del corso, le risposte relative alla domanda 9 risultano ancora una volta significative. Come emerge dal grafico 9, il 65,7% degli studenti ritiene che, al fine di rendere motivante un corso, questo debba essere organizzato anche in base ai bisogni dei partecipanti stessi. In altre parole, deve aver un impatto concreto nella vita quotidiana dei ragazzi. Tale risultato si trova perfettamente in linea con il principio della rilevanza<sup>111</sup>, il quale si riferisce proprio al grado di connessione percepita dagli studenti tra le attività scolastiche e i loro valori e bisogni personali (Dörnyei, 1994). È per questo motivo che si tratta di un esito atteso. Inoltre, come sostenuto nel capitolo 2, al fine di accrescere il livello di rilevanza all'interno di un corso, è consigliabile proporre materiali autentici e permettere agli studenti di usare la lingua per scopi reali e concreti, mettendo in pratica quello che hanno imparato sui libri. A tal proposito possiamo soffermare la nostra attenzione anche sulle domande 10 (vedi grafico 11) e 11 (vedi grafico 12)<sup>112</sup> del questionario.

---

<sup>111</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.2.4.

<sup>112</sup> Alla domanda 11 hanno risposto 133 studenti su 134. Una risposta non è quindi stata data.

Un corso motivante permette agli studenti di usare la lingua per scopi reali e concreti.

134 risposte

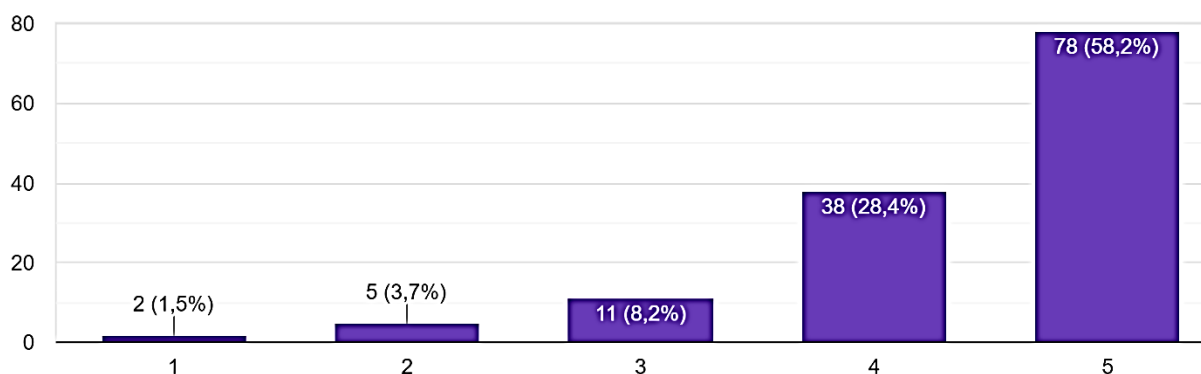


Grafico 11. Domanda 10: Un corso motivante permette agli studenti di usare la lingua per scopi reali e concreti.

Ritengo che l'uso di materiali autentici pensati per madrelingua: (una sola risposta)

133 risposte

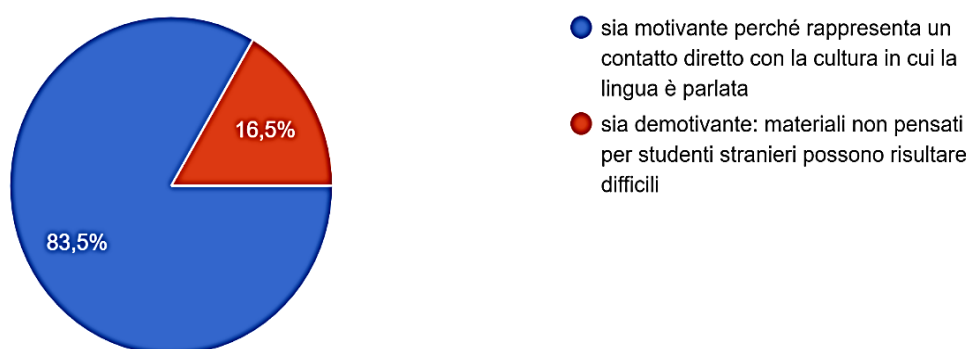


Grafico 12. Domanda 11: L'uso di materiali autentici pensati per madrelingua.

Osservando il grafico 11, si può notare come l'86,6% del campione si dichiara d'accordo (28,4%) o molto d'accordo (58,2%) con la seguente affermazione: "Un corso motivante permette agli studenti di usare la lingua per scopi reali e concreti". Quello che emerge da questa risposta è il desiderio degli studenti di usare la lingua studiata in classe per compiere delle reali azioni quotidiane e per entrare in contatto diretto con i parlanti madrelingua attraverso conversazioni ordinarie. Questa aspirazione verso un rapporto immediato con la cultura e la lingua straniera affiora con chiarezza anche nella domanda 11 (vedi grafico 12). La maggioranza degli studenti (83,5%) ritiene, infatti, che l'uso di materiali autentici pensati per madrelingua sia motivante, proprio perché offre la possibilità di un contatto diretto con la lingua target. Solo il 16,5% di essi lo ritiene demotivante, in quanto materiali non pensati appositamente per studenti stranieri possono risultare di difficile comprensione. Si tratta, quindi, di

due risultati che confermano pienamente le teorie esposte nel secondo capitolo di questa tesi. Come precedentemente sostenuto, usare materiali autentici significa anche includere nella lezione elementi socioculturali, che permettano allo studente di immergersi in maniera globale nella lingua straniera studiata e lo rendano più motivato. Osservando nuovamente il grafico 9, infatti, si nota come il 78,4% degli studenti dichiara che l'impiego di tali materiali debba rientrare tra le scelte didattiche classificate come motivanti. Al contrario, nessuno dei partecipanti oggetto della ricerca ha indicato l'uso del solo manuale scolastico come particolarmente incentivante. In linea con questo risultato, emerge anche come solo l'1,5% (2/134) degli studenti ritenga motivante eseguire sempre gli stessi esercizi in classe. Entrambi gli esiti concordano con quanto già affermato. Nel capitolo 2, infatti, si è evidenziato come il corso di lingua non debba mai diventare una routine che si ripete ogni giorno sempre uguale. Una ripetizione prolungata delle medesime attività può infatti avere come conseguenza la noia e la demotivazione. Al contrario, proporre consegne varie e differenziate permette di offrire sempre nuovi stimoli in classe, oltre ad assecondare i diversi stili d'apprendimento dei singoli studenti. In questo modo la concentrazione rimane alta per un arco di tempo prolungato e gli studenti possono confrontarsi con esercizi che richiedono impegni cognitivi diversi, ampliando così la loro conoscenza in più direzioni. La varietà dunque rompe la monotonia e attiva capacità linguistiche diverse (Dörnyei, 2001). Nel medesimo capitolo si è anche trattato di quale sia il metodo più motivante tra quello deduttivo e quello induttivo<sup>113</sup>, giungendo alla conclusione che proprio quest'ultimo sia il più efficace al fine di incrementare i livelli di motivazione. Si tratta, infatti, di un metodo che colloca lo studente al centro del suo apprendimento e lo rende un partecipante attivo, in grado di riflettere sulla lingua e scoprirne autonomamente le regole. Lo studente è quindi impegnato in uno sforzo cognitivo che gli consente di conservare più a lungo le conoscenze acquisite (Balboni, 2012). A questa tematica corrisponde un preciso item del questionario qui analizzato. In particolare, risulta opportuno prendere in considerazione la domanda 12 (vedi grafico 13).

Penso che il metodo di insegnamento più motivante sia quello: (una sola risposta)

134 risposte

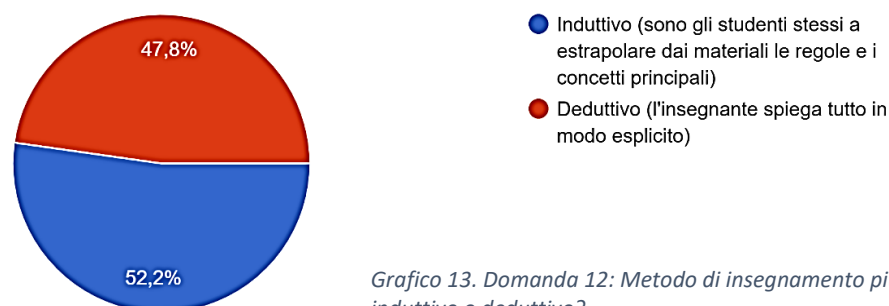


Grafico 13. Domanda 12: Metodo di insegnamento più motivante: induttivo o deduttivo?

<sup>113</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.2.6.

Come risulta dal grafico 13, alla domanda su quale metodo di insegnamento risulti più motivante tra quello induttivo e quello deduttivo, gli studenti parte del campione hanno risposto nel modo seguente: il 47,8% di essi trova più efficace il metodo deduttivo, fondato su una spiegazione esplicita degli argomenti da parte dell'insegnante, mentre il 52,2% ritiene più incentivante la metodologia induttiva. Questo risultato mette in evidenza come l'insegnamento induttivo sia considerato dalla maggioranza il più motivante. Si tratta, però, di una maggioranza minima. Partendo dalle premesse esposte nel paragrafo 2.2.6, ci saremmo, infatti, aspettati un divario più evidente tra le due opzioni indicate. Al contrario, la distribuzione delle risposte risulta qui molto equilibrata e quasi rasenta il 50/50. Tale esito può essere dovuto al fatto che, per alcuni partecipanti, la differenza di significato tra induttivo e deduttivo non è del tutto chiara, mentre, per altri, metodo induttivo significa lavorare di più, mettersi in gioco. Questo risulta ovviamente più faticoso. Meglio quindi ascoltare la spiegazione dell'insegnante. Tuttavia, per indagare a fondo i motivi che hanno spinto i soggetti parte del campione a dare una risposta piuttosto che un'altra sarebbero necessarie ulteriori ricerche.

Nel capitolo due, inoltre, si è visto come la motivazione degli studenti nello studio di una lingua straniera non dipenda solo dal comportamento del docente e dalle sue scelte organizzative, metodologiche e didattiche, ma anche dalle caratteristiche dello stesso gruppo classe<sup>114</sup>. Questa affermazione trova pieno riscontro nella domanda 13 del questionario. L'81,1% degli studenti, infatti, ha risposto positivamente al quesito che segue: "pensi che anche le caratteristiche del gruppo classe possano influenzare la tua motivazione nello studio della lingua straniera?" (vedi grafico 14).

Pensi che anche le caratteristiche del gruppo classe possano influenzare la tua motivazione nello studio della lingua straniera?

134 risposte

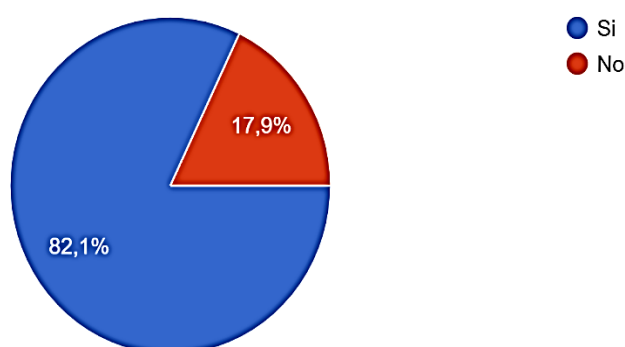


Grafico 14. Domanda 13: Le caratteristiche del gruppo classe influenzano la motivazione nello studio delle lingue?

<sup>114</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.3.

Una volta compreso come, per gli studenti, il clima in classe possa avere una notevole influenza sulla loro motivazione, può risultare ragionevole soffermarsi sugli elementi che, secondo l'opinione dei partecipanti, rendono un gruppo motivante, evitando così il rischio di un innalzamento del filtro affettivo e, conseguentemente, di demotivazione. A questo proposito osserviamo il grafico 15, relativo alla quattordicesima domanda del questionario.

Indica gli elementi che secondo te dovrebbero caratterizzare un gruppo classe per non minare la motivazione degli studenti:

134 risposte

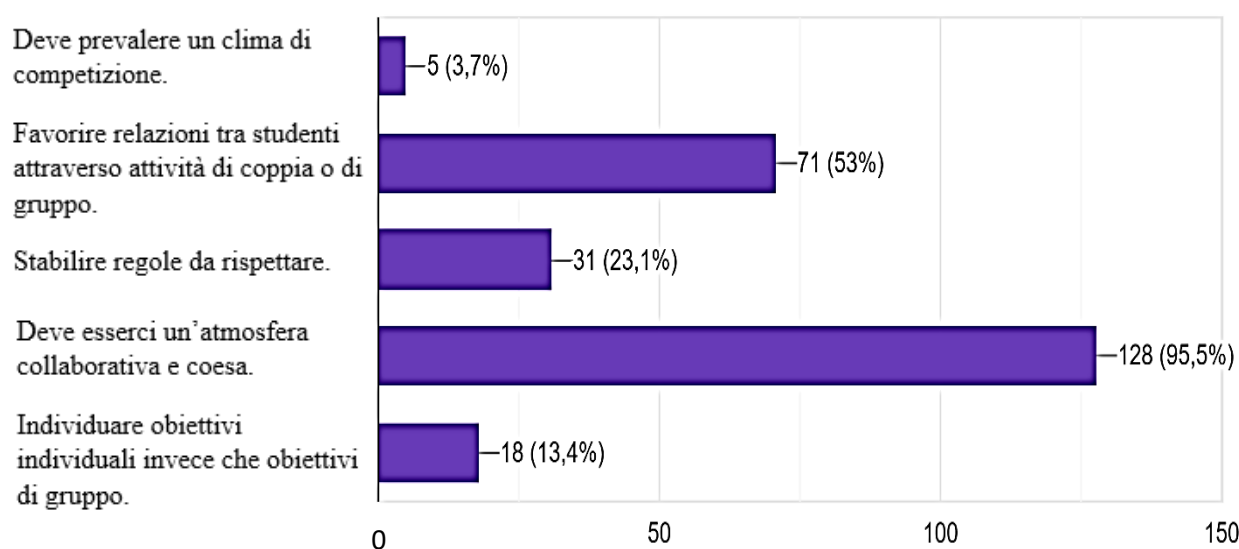


Grafico 15. Domanda 14: Indica gli elementi che secondo te dovrebbero caratterizzare un gruppo classe per non minare la motivazione degli studenti.

Citando Dörnyei (2001), nel capitolo due si è visto come la coesione sia una delle principali caratteristiche che contribuiscono a rendere motivante il gruppo classe e a generare un'atmosfera comunicativa di supporto. Il motivo alla base sta nel fatto che essa implica tolleranza, accettazione, rispetto e un atteggiamento di non valutazione nei confronti dei compagni. Nel paragrafo 2.3.3, in particolare, si è inoltre sottolineato come, in determinate circostanze, il corso di lingua possa rivelarsi un ambiente potenzialmente pericoloso per la propria immagine sociale, in quanto richiede agli studenti di esprimersi usando un codice di cui non hanno ancora piena padronanza. Di conseguenza, il rischio di errori, scherno e demotivazione è molto elevato. In questi casi, è proprio la presenza di un clima coeso e non valutativo che assicura allo studente protezione da derisioni e situazioni imbarazzanti direttamente riconducibili all'errore. Queste teorie si trovano in accordo con i risultati

relativi alla domanda 14. Come si può evincere dal grafico 15, infatti, il 95,5% dei soggetti partecipanti ha indicato la presenza di un'atmosfera collaborativa e compatta nella classe di lingue come condizione fondamentale, al fine di preservare e rafforzare la motivazione. Una funzione opposta a quella della collaborazione è invece esercitata dalla competizione. Mentre la prima crea legami motivanti tra i membri di un gruppo, la seconda crea solo isolamento, in quanto spinge gli individui a lavorare ognuno per sé e li rende incapaci di accordarsi con gli altri per raggiungere un traguardo comune<sup>115</sup>. In queste circostanze, l'unico scopo è cercare di essere migliori degli altri e si perde di vista l'obiettivo reale, ossia l'apprendimento della lingua. Di conseguenza, l'atmosfera in aula è tesa e i risultati non sono buoni. Tutto questo ha, ovviamente, un effetto negativo sulla motivazione. Non sorprende, quindi, che solo il 3,5% degli studenti abbia indicato la prevalenza di un clima di competizione come caratteristica di un gruppo classe motivante. Prendendo in considerazione l'importante contributo offerto dalla coesione in classe all'innalzamento e mantenimento della motivazione, nel capitolo due ci siamo anche chiesti come sia possibile supportarla. Una soluzione consiste nel creare determinate situazioni o pensare a specifiche attività in cui gli studenti possano conoscersi vicendevolmente, scambiando i loro desideri, le loro paure e le loro opinioni attraverso l'uso della lingua straniera. Questo *modus operandi* viene considerato efficace anche da molti partecipanti alla presente indagine. Il 53% di essi, infatti, ritiene che uno dei fattori che caratterizzano un gruppo motivante risieda proprio nella capacità di instaurare relazioni fra studenti attraverso attività di coppia o di gruppo. Inoltre, solo il 13,4% ha indicato come caratteristica motivante la formulazione di obiettivi individuali piuttosto che di gruppo. Di conseguenza, molti di essi preferiscono lavorare per un obiettivo comune, trovandolo più motivante, in quanto contribuisce alla creazione di un'atmosfera positiva, supporta l'apprendimento e rafforza la coesione interna al gruppo.

Terminata l'analisi dei quesiti del questionario concernenti le strategie motivazionali connesse alle scelte del docente, all'organizzazione del corso e alle caratteristiche del gruppo classe, concentriamo ora la nostra attenzione sulle domande rimanenti che, come già noto, sono dedicate alle procedure automotivazionali messe in atto autonomamente dagli studenti. Come visto nel capitolo 3, infatti, l'insegnante deve agire come un buon motivatore, ma, affinché i suoi tentativi vadano a buon fine, deve sussistere contemporaneamente anche una certa volontà del singolo di lasciarsi motivare e di motivarsi a sua volta, attraverso le tecniche a lui più adatte. Citando nuovamente Moè, in generale risulta molto difficile motivare qualcuno che rifiuta di essere motivato e, alla fine, spetta sempre all'individuo motivarsi (Moè, 2011). Per raggiungere questo scopo, una soluzione risiede nell'utilizzo di strategie di apprendimento personalizzate, che possono rendere lo studente motivato e di successo

---

<sup>115</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.3.4.



(Dörnyei, 2001). Il valore motivante intrinseco nell'impiego di simili strategie emerge con chiarezza anche nella domanda 17<sup>116</sup> del questionario somministrato agli studenti di Ca' Foscari (vedi grafico 16). Il 93,2% di essi ritiene infatti che la selezione di strategie di studio personali adatte al proprio stile di apprendimento possa contribuire ad aumentare i livelli di motivazione.

Pensi che selezionare delle strategie di studio personali adatte al tuo stile di apprendimento contribuisca ad aumentare la tua motivazione?

133 risposte

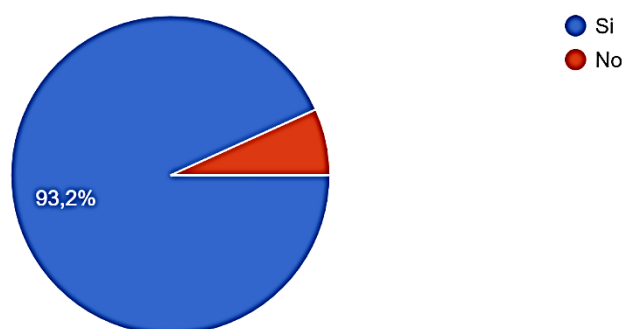


Grafico 16. Domanda 17: L'uso di strategie di studio personali contribuisce ad aumentare la motivazione?

Questa domanda è direttamente collegata alla successiva (domanda 18, a risposta aperta: "Perché selezionare delle strategie di studio personali adatte al tuo stile di apprendimento contribuisce ad aumentare la tua motivazione?"), la quale indaga i motivi che hanno spinto i partecipanti a dare una risposta positiva o negativa al quesito 17. A questa domanda hanno risposto 93 studenti su 134. Di questi 93, 88 hanno spiegato perché ritengono le strategie personali rilevanti e 3 perché non le reputano tali. Infine, due risposte sono state escluse dall'analisi perché non coerenti con la domanda. Considerando che il 93,2% dell'intero campione considera tali tecniche motivanti, risulta qui opportuno soffermarsi sulle ragioni che hanno indotto i partecipanti a rispondere affermativamente alla domanda 17. A tal fine si osservi il grafico 17.

<sup>116</sup> Alla domanda 17 hanno risposto 133 studenti su 134. Una risposta non è quindi stata data.

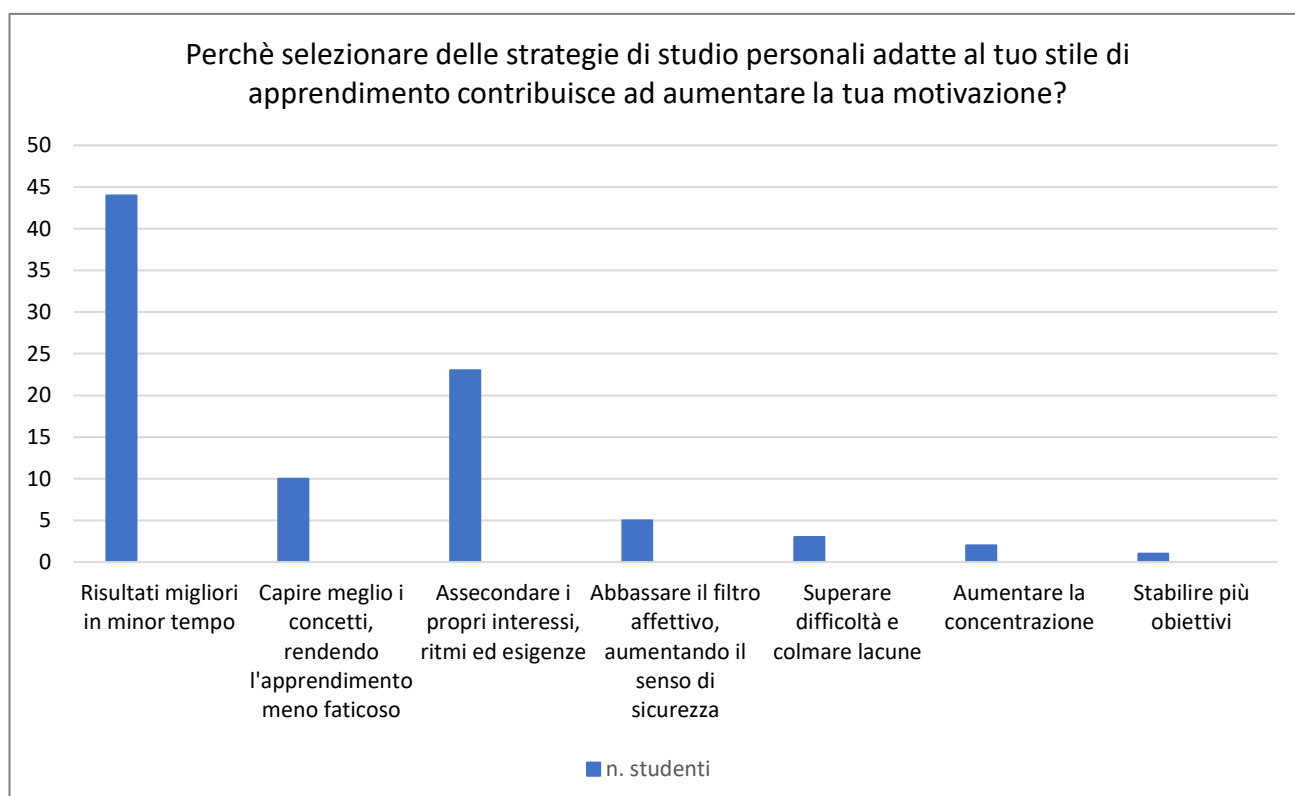


Grafico 17. Domanda 18: Perché l'uso di strategie di studio personali contribuisce ad aumentare la motivazione?

Come emerge dal grafico, l'opinione di molti studenti (44/88) si trova pienamente in linea con le teorie presentate nel terzo capitolo<sup>117</sup>. Essi, infatti, considerano le strategie personalizzate motivanti in quanto permettono loro di raggiungere risultati migliori in minor tempo. Di conseguenza la loro autostima cresce, si rafforzano le emozioni positive connesse allo studio della lingua e aumentano anche le loro aspettative di successo (Zimmermann e Pons, 1986). Questo perché, se le si trasforma in abitudini quotidiane, queste strategie consentono di anticipare esiti favorevoli futuri e di elaborare ipotesi abbastanza certe circa il raggiungimento di uno scopo, poiché la loro efficacia è stata più volte testata anche in passato. Citiamo qui di seguito alcune risposte anonime, esemplificative di tale pensiero:

Studente A: "Usare strategie personali è motivante perché mi aiuta a raggiungere risultati migliori, e i risultati migliori mi motivano nello studio; è un circolo virtuoso".

Studente B: "Le strategie personali sono motivanti in quanto aiutano a ottimizzare i tempi e a migliorare i risultati. In questo modo aumentano sia le sensazioni positive legate allo studio sia il senso di efficacia".

L'applicazione di strategie risulta, inoltre, motivante per i partecipanti in quanto offre la possibilità di assecondare i propri interessi, i propri ritmi e le proprie esigenze. Nei capitoli precedenti<sup>118</sup> abbiamo

<sup>117</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.1.

<sup>118</sup> Vedi capitolo 2, paragrafo 2.2.5.

infatti visto come esistano diversi stili di apprendimento, ossia diverse tipologie di approccio che uno studente predilige nell'acquisizione di una lingua. L'uso di tecniche personalizzate permette quindi di esercitare un controllo maggiore sul proprio apprendimento e di raggiungere una maggiore indipendenza, potendo così selezionare in modo autonomo le modalità di studio che più si conformano al proprio stile. Tutto questo ha come conseguenza una migliore comprensione dei concetti studiati e un alleggerimento del processo di apprendimento, elementi che, osservando il grafico 16, rappresentano per i partecipanti un ulteriore motivo per considerare le strategie personali motivanti. Alcuni di loro, infatti, hanno affermato quanto segue:

Studente C: "Usare strategie personali adatte al proprio stile di apprendimento è motivante perché aiuta a recepire meglio l'input. Al contrario un apprendente che non usa strategie adatte può avere la sensazione di non essere portato per lo studio di quella lingua o che essa sia troppo difficile (soprattutto quando l'insegnante spiega basandosi esclusivamente sullo stile di apprendimento che meglio conosce, ossia il proprio, senza considerare il fatto che l'input che lui/lei dà non viene recepito allo stesso modo da tutti gli studenti)".

Studente D: "Grazie alle strategie personalizzate ho più facilità nell'apprendere e mi sento meno appesantita dal carico di studio".

Infine, si può notare dal grafico come, per alcuni partecipanti, l'utilizzo di strategie individuali serva anche per abbassare il filtro affettivo e ridurre i livelli di ansia e stress in situazioni difficili, contribuendo contemporaneamente all'aumento di un senso di sicurezza nell'individuo.

Studente E: "Ognuno ha diversi stili d'apprendimento, e individuare quello giusto per ognuno aiuta ad abbassare il filtro affettivo e comprendere la lingua che si sta studiando".

Questo avviene sia perché si ha una maggiore libertà di scelta sui metodi, la quale permette di lavorare con più serenità e senza pressioni esterne, sia perché attraverso l'uso di determinate strategie si acquista consapevolezza delle proprie abilità e si impara a gestire e a esprimere le proprie emozioni, tenendo così sotto controllo il grado di motivazione (Oxford, 1990; Dörnyei, 2001)<sup>119</sup>.

Nel capitolo 3, è stato inoltre affermato che esistono diverse tipologie di strategie, suddivise in classificazioni differenti. Quali sono quelle più utilizzate dagli studenti di Ca' Foscari per motivarsi nello studio delle lingue straniere? Per rispondere a tale domanda è opportuno soffermarsi sull'analisi del grafico 18, relativo al diciannovesimo *item* del questionario.

---

<sup>119</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.1.2.

Quali strategie utilizzi per motivarti nello studio delle lingue?

134 risposte

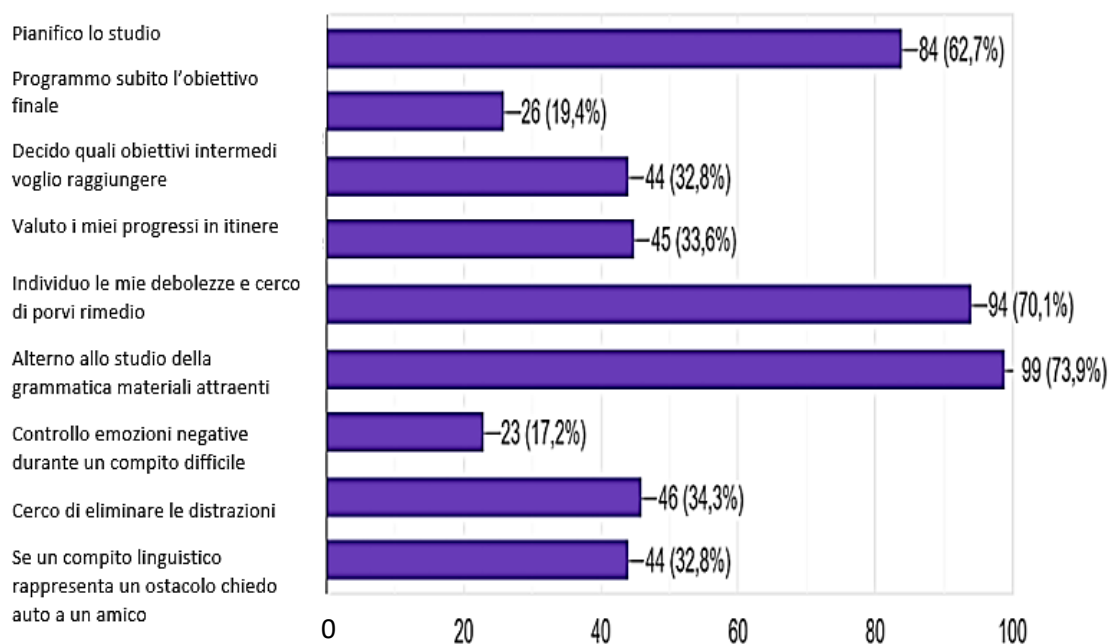


Grafico 18. Domanda 19: Quali strategie utilizzi per motivarti nello studio delle lingue?

Come si evince dal grafico sovrastante, alcune tecniche risultano essere predominanti rispetto ad altre. In questa sede, in particolare, esamineremo le quattro più votate dagli studenti. Appare subito evidente come la maggior parte dei partecipanti sia incline all'uso di strategie che supportano la motivazione aggiungendo attrattività e piacevolezza al compito in fase di svolgimento (le cosiddette *satiation control strategies* di Dörnyei<sup>120</sup>). Il 73,9% di essi ha, infatti, dichiarato di automotivarsi nello studio delle lingue stimolando il proprio interesse, alternando allo studio della grammatica altri materiali (come ad esempio canzoni, chat o video) che attraggono maggiormente la loro attenzione, rendendo così più interessante il processo di apprendimento. Tale esito non sorprende. Nei capitoli precedenti, di fatto, si è sottolineato più volte come l'interesse personale sia fondamentale per supportare la motivazione e come attività sempre uguali, basate solo sullo studio della grammatica, possano, al contrario, essere fonte di noia e demotivazione. È quindi importante che il singolo cerchi di incrementare i livelli di gradevolezza dell'attività ricorrendo a elementi che per lui risultano stimolanti e divertenti. Nel paragrafo 2.2.1 si è inoltre visto come la musica abbia spesso un'influenza positiva sulla motivazione intrinseca degli studenti, poiché rende il "dovere" più piacevole. Si tratta quindi di un risultato che sottolinea nuovamente l'importante ruolo rivestito da attrattività e passione nello studio delle lingue. Sempre osservando il grafico 18, al secondo e terzo posto si collocano strategie indirette di tipo metacognitivo, che hanno a che fare con l'organizzazione generale del processo di

<sup>120</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.1.2.

apprendimento (Oxford, 1990). Analizzando nel dettaglio le percentuali, emerge che il 70,1% degli studenti trova incoraggiante individuare i propri punti di debolezza e cercare di porvi rimedio, mentre il 62,7% preferisce pianificare adeguatamente lo studio come strategia motivante. Si tratta di tecniche che permettono di avere il pieno controllo sul processo di apprendimento e che aiutano gli studenti ad elaborare piani di azione, valutare i propri progressi e correggere gli errori. Tutto questo rafforza la propria autostima e sprona alla persistenza e al miglioramento continuo, con lo scopo di raggiungere gli obiettivi prefissati. Al quarto posto, con il 34,3%, si colloca l'opzione "cerco di eliminare le distrazioni attorno a me". Si tratta di comportamenti classificabili tra le strategie per il controllo dell'ambiente (descritte nel paragrafo 3.1.2), riconducibili a Dörnyei (2001) e considerate motivanti in quanto contribuiscono a eliminare le influenze negative provenienti dall'esterno, riducendo gli ostacoli e facilitando così il raggiungimento del traguardo finale. Esaminando questi dati è quindi possibile affermare che, tra gli studenti di Ca' Foscari coinvolti nella presente ricerca, le strategie metacognitive e quelle di controllo dell'attrattività e dell'ambiente risultano essere le più motivanti. Nel capitolo tre si è inoltre visto come l'uso di tali strategie per raggiungere risultati accademici porti lo studente verso l'autoregolazione<sup>121</sup> e l'autonomia<sup>122</sup> nello studio, le quali hanno come prerequisito una certa autostima e consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Nello studio autonomo, infatti, è importante non cedere alle prime difficoltà e non lasciarsi demotivare da attività che, a prima vista, sembrano fuori dalla nostra portata. Al contrario, è fondamentale credere in sé stessi. A tal proposito si osservi il grafico 19, relativo alla quindicesima domanda del questionario in esame.

Per automotivarmi nello studio di una lingua penso di essere capace di portare a termine qualsiasi attività o esercizio.

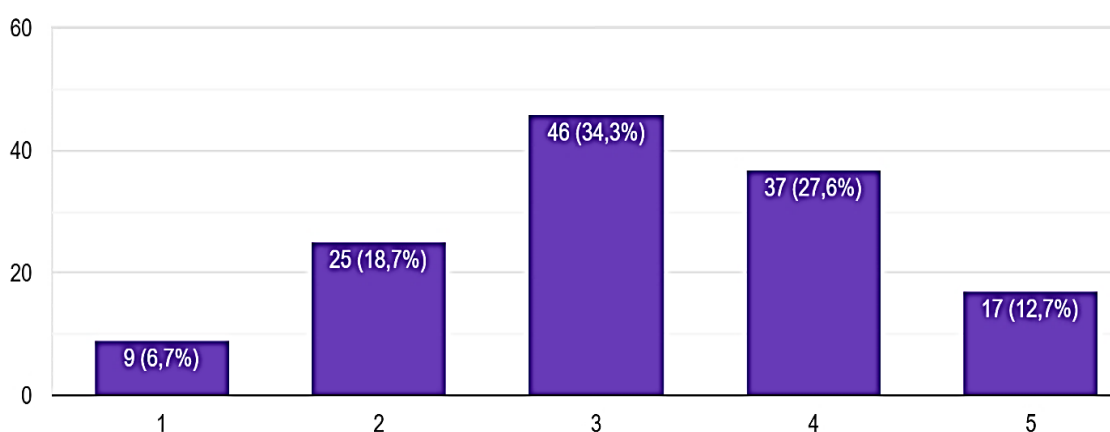


Grafico 19. Domanda 15: Per automotivarmi nello studio di una lingua penso di essere capace di portare a termine qualsiasi attività o esercizio.

<sup>121</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.1.3.

<sup>122</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.4.

All'enunciazione "per automotivarmi nello studio di una lingua penso di essere capace di portare a termine qualsiasi attività o esercizio", il 40,3% ha espresso un parere favorevole (27,6% d'accordo e 12,7% molto d'accordo), il 34,3% ha assunto una posizione intermedia mentre il 25,4% si è dichiarato in disaccordo. La distribuzione delle percentuali risulta abbastanza equilibrata, probabilmente perché, finché non si è raggiunta la piena padronanza, è difficile pensare di poter portare a termine ogni tipo di consegna. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti sembra riconoscere la connessione tra motivazione e fiducia in sé. Credere in sé e incoraggiarsi a superare i propri limiti favorisce, infatti, stati motivazionali positivi e stimola la crescita personale. Al contrario, pensare di non farcela, di non essere capaci e attendersi sconfitte al posto di successi sono atteggiamenti che conducono verso la demotivazione completa e il fallimento (Moè, 2011). A tal proposito, appare significativo citare una frase della studiosa della motivazione A. Moè:

"È fondamentale credere di valere senza se e ma, per il semplice fatto di esistere: <<io valgo>>".<sup>123</sup>

È dunque consigliabile vedere il compito non come una minaccia insormontabile o un pericolo da evitare, ma come un'attività realizzabile ed affrontabile, la quale può trasformarsi in uno strumento "amico", in grado di aiutarci ad ampliare le nostre abilità (Moè, 2011). Risulta, inoltre, importante aggiungere che l'apprendimento autonomo e autoregolato ha un ulteriore valore motivante poiché rende lo studente un partecipante attivo (Zimmermann e Risemberg, 1997; Ushioda, 2006), capace di stabilire obiettivi raggiungibili, determinare per sé premi o punizioni (Bandura, 1991) e selezionare i materiali e i contenuti a lui più adatti. Di conseguenza, il programma di studio si intreccia maggiormente con gli interessi e le caratteristiche personali del singolo studente. Tutto questo incrementa le aspettative di successo e accresce i livelli di motivazione, in particolare di quella intrinseca. Non sorprende, quindi, che il 77,7% dei partecipanti, posti di fronte all'affermazione "Prendersi carico del proprio apprendimento è un modo per automotivarsi" (vedi grafico 20, domanda 20), abbia espresso un parere concorde. In particolare, si sono ottenuti i seguenti risultati:

- Il 38,1% si è dichiarato d'accordo.
- Il 39,6% ha indicato l'opzione molto d'accordo.

---

<sup>123</sup> A. Moè, *Motivati si nasce o si diventa?*, p.35

Prendersi carico del proprio apprendimento è un modo per automotivarsi.

134 risposte

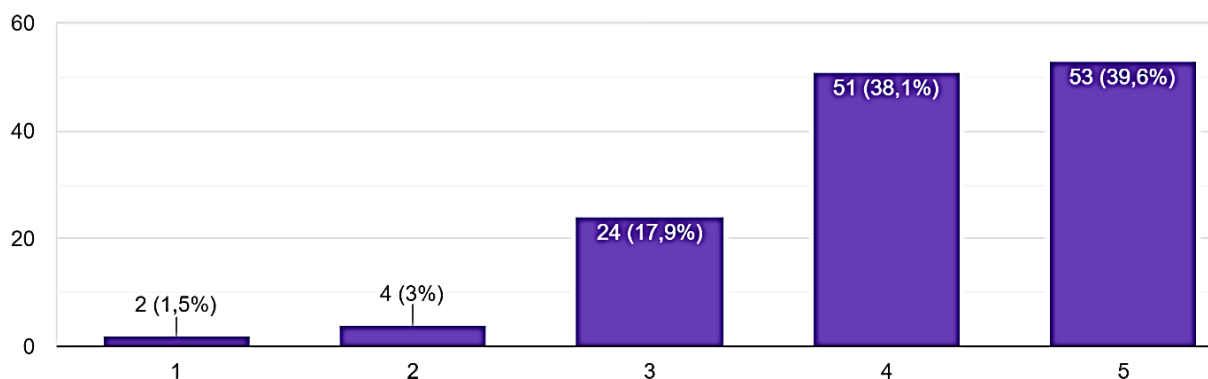


Grafico 20. Domanda 20: Prendersi carico del proprio apprendimento è un modo per automotivarsi.

Come affermato sempre nel capitolo 3, usare strategie di studio e organizzare in modo autonomo il proprio apprendimento linguistico sono, però, solo alcune delle possibili modalità di automotivazione realizzabili dal singolo studente. Tra queste, abbiamo citato anche l'uso dell'immaginazione nell'apprendimento, la quale permette di creare visioni future di sé stessi chiare e dettagliate. In particolare, nel paragrafo 3.2 si è fatto esplicito riferimento ai cosiddetti "Sé possibili", ossia ai diversi modi in cui le persone definiscono e immaginano sé stesse rispettivamente nel presente e nel futuro (Markus e Nurius, 1986). Tra questi, si è visto come il sé ideale (la persona che si vorrebbe diventare) rivesta un ruolo particolarmente rilevante e abbia un forte valore motivazionale. Spesso, esso rappresenta la base dell'agentività umana, in quanto stimola la messa in atto di comportamenti volti alla sua realizzazione concreta, e accresce i livelli di impegno e costanza. Di conseguenza, immaginare il proprio sé futuro come parlante competente e di alto livello della lingua studiata costituisce un notevole incentivo allo studio e supporta la formazione di stati motivazionali positivi. Tale teoria trova riscontro nella domanda numero 16 (vedi grafico 21).

Per motivarmi nello studio della lingua straniera provo a immaginare me stesso come un futuro parlante di alto livello di quella lingua.

134 risposte

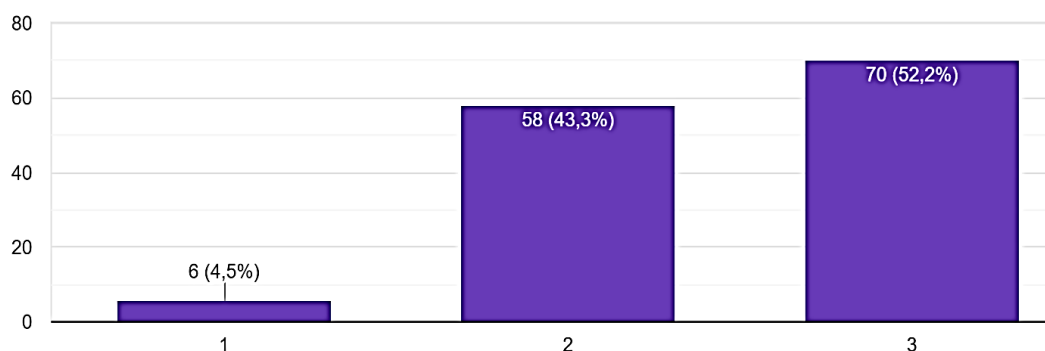


Grafico 21. Domanda 16: Per motivarmi nello studio della lingua straniera provo a immaginare me stesso come un futuro parlante di alto livello di quella lingua.

Analizzando il grafico 21, infatti, è possibile notare come, per molti studenti, creare un'idea di sé stessi come futuri esperti di una lingua straniera costituisca una strategia di automotivazione molto usata. In particolare, il 95,5% dei partecipanti di Ca' Foscari ha dichiarato di immaginare sé stesso come parlante di alto livello con una frequenza che varia da spesso (43,3%) a sempre (52,2%). Solo il 4,5% di essi non utilizza mai tale tecnica al fine di motivarsi. Questo esito si allinea anche con la teoria della discrepanza del sé<sup>124</sup> (Higgins, 1987). Immaginare un sé futuro competente dal punto di vista linguistico permette, infatti, di riflettere sul divario esistente tra la situazione attuale (una conoscenza non ottimale della lingua studiata) e quella futura (piena padronanza) e spinge ad agire per ridurre lo stato di insoddisfazione generato dalla divergenza stessa. La presenza di un sé futuro agisce quindi da potente motivatore, offrendo una spinta motivazionale necessaria a perseverare nell'azione nel lungo periodo, fino al raggiungimento dell'obiettivo finale. Per tal motivo, rientra tra le strategie selezionate di frequente dai partecipanti al presente studio.

#### **4.5 Conclusioni**

In questo capitolo si è provveduto a descrivere i partecipanti, gli strumenti, le modalità e i risultati di una piccola indagine condotta in ambito universitario a Venezia. L'obiettivo di tale ricerca è stato quello di analizzare e interpretare l'opinione e la percezione di alcuni studenti di Ca' Foscari circa l'uso di strategie motivazionali e automotivazionali come strumento glottodidattico. In particolare, i dati emersi ci hanno permesso di confermare nuovamente i principi teorici illustrati nei capitoli precedenti e di dimostrare quindi che la motivazione nello studio delle lingue straniere può essere incrementata giorno per giorno. Questo si può realizzare grazie a specifiche tecniche di insegnamento e di apprendimento. Tra queste, le principali sono volte a:

- migliorare la relazione tra docente e allievo, instaurando un clima dialogico e non autoritario, in cui l'insegnante sia in grado di ascoltare, dare feedback rilevanti, supportare le persone in difficoltà e mostrare entusiasmo nei confronti delle tematiche trattate in classe.
- arricchire il corso con materiali autentici ed elementi socioculturali, rendendolo più vario, interessante e coinvolgente, adatto ai bisogni dei partecipanti.
- favorire un'atmosfera non competitiva, coesa e collaborativa, caratterizzata da tolleranza, accettazione e rispetto tra i compagni di classe.

---

<sup>124</sup> Vedi capitolo 3, paragrafo 3.2.



- sviluppare nello studente capacità di studio autonomo e consapevole, che gli permettano di organizzare il proprio percorso di apprendimento, selezionare i materiali più rilevanti e correggere i propri errori.

Considerando l'influenza significativa esercitata da tali strategie sulla motivazione e, di conseguenza, sull'intero processo di apprendimento, risulta quindi opportuno invitare sia insegnanti sia studenti al loro utilizzo.

Allo stesso tempo, appare altrettanto importante richiamare l'attenzione delle istituzioni sulla necessità di avviare più corsi formativi, che consentano ai docenti presenti e futuri di assimilare le competenze strategiche essenziali per poter svolgere al meglio il loro ruolo nelle classi e supportare concretamente gli studenti nello studio delle lingue. Di fatto, come emerge anche dallo studio di Cucinotta (2017), molti insegnanti italiani sono oggi consapevoli di questa loro funzione. A mancare, tuttavia, sono proprio dei percorsi di formazione specifici e completi, che permettano all'insegnante di acquisire le strategie motivazionali più efficaci da adottare in classe.



## **FAZIT**

*Mit Fleiß,  
mit Mut  
und festem Willen  
lässt jeder Wunsch  
sich endlich stillen.*

Novalis.



## **FAZIT**

In dieser Bachelorarbeit hat man den Begriff „Motivation“ beim Fremdsprachenlernen zum Thema gemacht. Man hat festgestellt, dass sie der Motor aller menschlichen Tätigkeiten darstellt und die Menschen in Bewegung setzt. Aus diesem Grund leistet sie einen wichtigen Beitrag zum Lernen. Sie gibt nämlich die notwendigen Impulse, um das Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen, und dann auch die erforderlichen Energien, um den langen und oft anstrengenden Lernprozess zu unterstützen.

Obwohl sie sich nicht einfach definieren lässt, bestehen viele Theorien in diesem Bereich, die versuchen, sie zu beschreiben. Im Allgemeinen kann sie als die Gesamtheit von biologischen, psychologischen und neuronalen Prozessen interpretiert werden, die das Verhalten bestimmen. Außerdem hat man gesehen, dass zwei Typologien von Motivation analysiert werden können:

- a. Die intrinsische Motivation betrifft die Aktivitäten, deren Durchführung das persönliche Vergnügen und eine befriedigende Erfahrung begünstigt.
- b. Die extrinsische Motivation verweist dagegen auf externe Gratifikationen die sowohl physisch als auch sozial sein können und mit der Freude und anderen positiven Emotionen verbunden sind. Tatsächlich stimuliert sie das Handeln, nur um Belohnungen zu bekommen oder Bestrafungen zu vermeiden.

Man ist auch zu dem Schluss gekommen, dass die Motivation dynamischer Natur ist und von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden kann. Eine wirksame Variable ist in dieser Hinsicht die Erfolgserwartung: Je höher ist sie, desto motivierter wird der Sprachschüler. Das gleiche Prinzip gilt auch für den Wert, den man einer Aufgabe zuschreibt. Es wurde auch erklärt, dass die Anwesenheit von spezifischen und erreichbaren Zielen von wesentlicher Bedeutung ist. Sie stellen nämlich eine wichtige Leitung für das menschliche Handeln dar, weil sie Leistung, Bemühung und Ausdauern regulieren und zu der konkreten Tätigkeit führen.

Nach diesen ersten Betrachtungen hat man deutlich gemacht, dass die Grundlegung des Motivationsforschungsfelds auf die sozial-psychologische Arbeit von Gardner und Lambert (1959) zurückzuführen ist. Ihre Theorie betont die Beziehung zwischen der Sprachlernmotivation und der Einstellung gegenüber den Muttersprachlern und identifiziert zwei Motivationstypen:

1. Die integrative Motivation wird von dem Willen bestimmt, sich selbst in die muttersprachliche Gemeinschaft zu integrieren.
2. Die instrumentale Motivation hat dagegen mit dem Wunsch zu tun, gesellschaftliche Anerkennungen zu gewinnen oder einen wirtschaftlichen Vorteil zu ziehen.

Man hat dann andere Modelle der Motivation zitiert, und zwar:

- Die kulturelle Anpassungstheorie von Schumann (1979),
- Die Input-Hypothese (*comprehensible Input*) von Krashen,
- Die Theorie von Gardner und Tremblay (1995),
- Das prozessuale Modell von Dörnyei (1998).

Diese letzte Theorie lässt sich zeitlich in der Epoche der *motivational renaissance* einordnen und unterstreicht am meisten den schwingenden und unbeständigen Charakter der Motivation. Gleichzeitig weist sie auf die sozialen, psychologischen und temporalen Faktoren hin, die sie beeinflussen. Was auftaucht, ist deshalb die Notwendigkeit einer effizienten und dauernden Unterstützung, die sich im Schulbereich mit präzisen Verhaltensweisen und bestimmten methodologischen und didaktischen Entscheidungen verbindet. In dieser Hinsicht hat man das situationelle Modell (1994) von Dörnyei erwähnt, das die Besonderheiten eines motivierenden Lehrers, Kurses und Umfelds beschreibt. Viele von ihnen befinden sich auch in einer wichtigen Pilotstudie immer von Dörnyei, die zehn Sprachlehrstrategien auflistet und mit dem Namen von „Zehn Geboten“ (1998) bekannt ist. Man hat auch hinzugefügt, dass diese Strategien nicht in aller Welt gültig sind. Ihre Gültigkeit ist nämlich von der kulturellen und institutionellen Umgebung abhängig. Mit dem Modell von Dörnyei als Ausgangspunkt wurden folgende Aspekte ausgeführt:

- Was den Lehrer betrifft, sollte er gute Beziehungen zu den Schülern pflegen und Enthusiasmus zeigen. Auch die didaktische Klarheit spielt eine motivierende Rolle. Außerdem sollte er nicht zu streng und autoritär sein. Sein Verhalten sollte dazu dienen, eine dialogische Atmosphäre zu schaffen, in der die Schüler ihre Meinung ausdrücken und um eine Hilfe bitten können. Das alles vermeidet nämlich die Anhebung des affektiven Filters und gilt als motivierend.
- In Bezug auf den Kurs, hat man betont, dass er auf passenden und abwechslungsreichen Aktivitäten gegründet werden sollte, die das Interesse und die Neugier der Schüler wecken können und ihre Lernstile berücksichtigen. Darüber hinaus sollten die Erfolgskriterien sofort klargestellt werden, damit die Sprachschüler einfach Befriedigung und Stolz empfinden können. Endlich sollten die behandelten Themen durch eine induktive Methode erklärt werden, mit soziokulturellen Materialien verbunden sein und als relevant betrachtet werden. Das heißt, dass sie in Entsprechung zu den Bedürfnissen der Klasse sein sollten.
- Was die dritte Variable betrifft, hat man festgestellt, dass eine motivierende Klassenumgebung geteilte Regeln für das Zusammenleben entwickelt und durch einen bestimmten Grad an Zusammenhalt gekennzeichnet werden muss. Das heißt, dass ein starkes

Wir-Gefühl und gute Beziehungen zu den Klassenkameraden aufgebaut werden müssen, deren Voraussetzungen die Toleranz und die Akzeptanz sind. Es wurde auch betont, dass es wichtig ist, gemeinsame Ziele zu verfolgen. Das kann nämlich die Erfolgchancen erhöhen und die Motivation verstärken und stellt die Grundlage für die Entstehung einer Kooperationsstruktur in der Klasse dar. Diese begünstigt die Kommunikation und das Erreichen der Lernziele.

Aufgrund dieser Überlegungen ist man zum Schluss gekommen, dass eine beständige und respektvolle Interaktion, Gruppenaktivitäten und bedeutungsvolle Feedbacks seitens des Lehrers wesentlich sind, um einen Kurs motivierend zu machen. Aus diesem Grund hat man auch bestätigt, dass viele Schwierigkeiten entstehen können, wenn der Anwesenheitsunterricht nicht gewährleistet werden kann. In diesen Fällen ist es wichtig, dass die Ferndidaktik nicht zu einer aseptischen und distanzierten Tätigkeit wird. Es ist dagegen ratsam, durch die Verwendung der aktuellen Technologieplattformen die Interaktionsbedingungen wiederherzustellen, die typisch für eine Schulklasse sind.

Zu diesem Zeitpunkt haben wir uns aber eine Frage gestellt: Ist der Lehrer der Einzige, der die Verantwortung für das Lernen seiner Schulklasse tragen muss? Die Antwort ist offensichtlich nein. Man hat nämlich gesehen, dass die Schüler stufenweise lernen müssen, individuell zu handeln und sich selbst zum Erlernen einer Fremdsprache zu motivieren. Man spricht also über Selbstmotivation. In diesem Zusammenhang ist die bewusste Anwendung von personalisierten Lernstrategien von entscheidender Bedeutung. Sie fördert nämlich die Erfolgserwartung und das Selbstvertrauen und führt zu einer Steigerung der Lernmotivation. Man hat nämlich betont, dass diese Strategien den Schülern erlauben, eine größere Kontrolle über ihr Lernen auszuüben und sich selbst als effizienter zu empfinden. Anders ausgedrückt helfen sie ihnen, zu guten Sprachschülern zu werden. Man hat auch einige Klassifizierungen zum Thema gemacht, die die Strategien betreffen. Insbesondere hat man die Einteilungen von Oxford (1990) und Dörnyei (2001) zitiert. In Beiden ergibt es sich eindeutig, dass die Lernstrategien den Weg für das selbst-regulierte Lernen (*self-regulating learning*) ebnen, das eine aktive Beteiligung an dem Lernverlauf und bestimmte metakognitive Prozesse (z.B. Planung und Überwachung) impliziert. Das alles verringert die Langeweile und verstärkt sowohl Interesse als auch Motivation. Außerdem hat man ein weiteres Element deutlich gemacht, das die Selbstmotivation fördert, und zwar die Anwesenheit eines zukünftigen und idealen Selbstbilds (*ideal self*), das zu erreichen ist. Es hat einen starken motivierenden Wert und erlaubt oft dem Schüler, sich selbst als erfolgreichen Sprecher in der Zukunft vorzustellen. Deshalb spielt es eine entscheidende Rolle bei der Anregung des Verhaltens. Der Schüler gibt sich nämlich große Mühe, um seine Vision

in der Zukunft zu verwirklichen. Diese Tatsache hat man mit der sogenannten Theorie der Diskrepanz (*Self-discrepancy Theory*) von Higgins erklärt. Man hat nämlich unterstrichen, dass jede Person versucht, die Diskrepanz zwischen der aktuellen Lage und dem zukünftigen Selbstbild (dem Endziel) zu verringern, weil sie immer Gefühle von Unbehaglichkeit verursacht, die das Individuum überwinden will. Deshalb spielt diese unangenehme Diskrepanz eine wesentliche Rolle, da sie die Menschen dazu motiviert, einen Aktionsplan auszuarbeiten, um die Entsprechung zwischen den zwei Selbstbildern zu verstärken und die Unbehaglichkeit zu reduzieren. Außerdem hat man bestätigt, dass diese Selbstbilder die Wichtigkeit der Vorstellung und der positiven Gefühle bei der Unterstützung der Sprachlernmotivation deutlich machen. Tatsächlich hat man festgestellt, dass eine ängstliche und negativ-konnotierte Lernatmosphäre, in der man keine Kontrolle hat und sich nervös und unfähig fühlt, nie behilflich ist und die Demotivation erhöht. Besser ist dagegen ein Klima von Vertrauen und Selbstkontrolle, das sich auf das ideale Selbstbild und auf die eigenen Pläne stützt und durch positive Emotionen gefördert wird. Tatsächlich hat man erklärt, dass diese einen wichtigen Beitrag zur Motivation leisten, weil sie die Fähigkeitsbildung fördern und die Perspektiven des Schülers erweitern. Sie begünstigen nämlich das Erforschungsverhalten, die Kreativität, die Planung und die Investition in die Zukunft. Die Kontrolle der Emotionen ist nicht immer einfach und braucht einen bestimmten Grad an Autonomie. Man hat aber klar gemacht, dass die Autonomie nicht nur eine Kontrolle des Verhaltens und der Gefühle impliziert. Sie kann als die Fähigkeit definiert werden, sich um das eigene Lernen zu kümmern und sie erlaubt dem Schüler, mehr Verantwortungen für die Wahl der Inhalte des eigenen Lernens zu übernehmen. Infolgedessen verstärkt sie die Motivation, weil der Kurs aufgrund von den Interessen und Besonderheiten der Schüler organisiert wird.

Alle diese Theorien stellen zusammen den Ausgangspunkt für eine kleine Untersuchung dar, die mit den Ca' Foscari- Studenten durchgeführt wurde. Es handelte sich um eine qualitative Forschung, die die Meinungen von 134 Sprachstudenten über motivierende und selbstmotivierende Strategien untersucht hat. Durch die Daten eines Online-Fragebogens hat man die folgenden Forschungsfragen beantwortet:

- a. Welche Verhaltensbesonderheiten des Lehrers motivieren die Schüler an der Ca' Foscari Universität?
- b. Wie muss man einen Sprachkurs organisieren, damit er als motivierend wirkt?
- c. Bestimmen die Gruppenbesonderheiten die Motivationsniveaus der Schüler?
- d. Benutzen die Schüler Lernstrategien, um sich selbst zu motivieren? Welche?

Die Ergebnisse meiner Forschung haben fast alle erwähnten Motivationstheorien bestätigt. Sie haben nämlich gezeigt, dass das persönliche Interesse und der Wunsch, wegen der Fremdsprache eine gute



Arbeit in der Zukunft zu bekommen, die dominierenden Elemente sind, die die Motivation der Ca' Foscari Studenten anregen und fördern. Das ist im Einklang mit Dörnyei (1994) und unterstreicht die Notwendigkeit, einen Kurs so zu organisieren, damit er einen konkreten Wert für die Schüler haben kann. Außerdem haben die Teilnehmer sowohl die Wichtigkeit eines gesprächsbereiten, taktvollen und nicht-autoritären Verhaltens des Lehrers als auch die entscheidende Rolle einer entspannten und kooperativen Atmosphäre unterstrichen. Endlich hat man einige Theorien über die Anwendung von autonomen Lernstrategien zum Thema gemacht. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die personalisierten Lernstrategien von den Teilnehmern positiv geschätzt wurden. Anhand dieses Befundes ist man zu dem Schluss gekommen, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation der Studenten an der Ca' Foscari haben, weil sie am meisten den Lernprozess erleichtern und die Ergebnisse verbessern. In diesem Umfeld erwiesen sich die Strategien für die Kontrolle der Zufriedenheit und der Metakognition als die Beliebtesten. Wegen der geringen Anzahl an Teilnehmenden kann man aber nicht feststellen, dass dieses Suchergebnis in allen Umgebungen gültig ist. In dieser Hinsicht erfüllt die Studie nur die Kriterien der internen Validität.

Schlussendlich ist das Forschungsfeld der Motivation sehr weit und enthält zahlreiche Studien und Untersuchungen, die diesen komplexen und unbeständigen Begriff zu definieren versuchen. Es sind genau diese Komplexität und diese Unbeständigkeit, die es schwierig machen, die Motivation erschöpfend zu beschreiben. Aus diesem Grund werden immer neue Studien durchgeführt. Endlich muss man auch betonen, dass diese Bachelorarbeit von einer theoretischen Herangehensweise gekennzeichnet wurde. Zukünftige Forschungen sind als notwendig, um die Gültigkeit dieser Motivationsstrategien durch eine Versuchsanordnung in den Schulklassen praktisch zu untersuchen.



**SEZIONE**

**ALLEGATI**

Questionario integrale

# La motivazione nello studio delle lingue straniere

Il presente questionario è rivolto agli studenti impegnati nello studio di una o più lingue straniere, con lo scopo di indagare quali sono le strategie motivazionali e automotivazionali più efficaci.

## Informazioni personali

Indica la tua fascia d'età

- 18-20
- 21-23
- 24-26
- 27>

Indica la lingua/le lingue che stai studiando

La tua risposta

Perché hai deciso di studiare questa/e lingua/e?

La tua risposta

## Strategie motivazionali

Questa sezione riguarda il modo in cui le caratteristiche dell'insegnante, del corso e della classe possono risultare motivanti per uno studente di lingue.



Pensi che l'insegnante possa influenzare il tuo desiderio di imparare una lingua straniera?

- Sì
- No

Quali caratteristiche dell'insegnante pensi possano avere il maggior impatto sul tuo studio di una lingua? (Puoi scegliere più opzioni).

- Il suo atteggiamento verso gli studenti
- Il suo atteggiamento verso i contenuti del corso
- La sua conoscenza dei contenuti del corso
- La sua personalità

Un atteggiamento eccessivamente autoritario e volto al rimprovero mina la mia motivazione ad apprendere la lingua.

1      2      3      4      5

Molto in disaccordo                        Molto d'accordo

Essere corretto dall'insegnante davanti a tutti mi crea ansia e demotivazione.

1      2      3      4      5

Molto in disaccordo                        Molto d'accordo



Se il docente di lingua è disponibile e aperto al dialogo studio più volentieri.

1      2      3      4      5

Molto in disaccordo                        Molto d'accordo

Quali delle seguenti alternative ritieni siano adatte per un insegnante che vuole motivare i suoi studenti? (Scegli più opzioni)

- Supportare gli studenti in difficoltà
- Dare feedback utili e rilevanti
- Correggere ogni minimo dettaglio
- Instaurare una buona relazione con gli studenti
- Avere un atteggiamento entusiasta nei confronti di ciò che sta spiegando in classe
- Organizzare il corso anche in base ai bisogni e agli interessi degli studenti
- Proporre sempre gli stessi esercizi e le stesse attività
- Basare le sue lezioni solo sul manuale
- Includere elementi socio-culturali
- Stabilire obiettivi intermedi in itinere
- Valutare solo in base alla correttezza grammaticale

Un corso motivante permette agli studenti di usare la lingua per scopi reali e concreti.

1      2      3      4      5

Molto in disaccordo                        Molto d'accordo



Ritengo che l'uso di materiali autentici pensati per madrelingua: (una sola risposta)

- sia motivante perché rappresenta un contatto diretto con la cultura in cui la lingua è parlata
- sia demotivante: materiali non pensati per studenti stranieri possono risultare difficili

Penso che il metodo di insegnamento più motivante sia quello: (una sola risposta)

- Induttivo (sono gli studenti stessi a estrapolare dai materiali le regole e i concetti principali)
- Deduttivo (l'insegnante spiega tutto in modo esplicito)

Pensi che anche le caratteristiche del gruppo classe possano influenzare la tua motivazione nello studio della lingua straniera?

- Sì
- No

Indica gli elementi che secondo te dovrebbero caratterizzare un gruppo classe per non minare la motivazione degli studenti:

- Deve prevalere un clima di competizione
- Si devono favorire relazioni tra studenti attraverso attività di coppia o di gruppo
- Si devono stabilire delle regole da rispettare
- Deve esserci un'atmosfera collaborativa e coesa
- Si devono individuare obiettivi individuali invece che obiettivi di gruppo



## Strategie di automotivazione

Questa sezione riguarda i modi attraverso i quali gli studenti possono conservare o incrementare in modo autonomo la loro motivazione ad apprendere una lingua straniera.

Per automotivarmi nello studio di una lingua penso di essere capace di portare a termine qualsiasi attività o esercizio.

	1	2	3	4	5	
Molto in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

Per motivarmi nello studio della lingua straniera provo a immaginare me stesso come un futuro parlante di alto livello di quella lingua.

	1	2	3	
mai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

Pensi che selezionare delle strategie di studio personali adatte al tuo stile di apprendimento contribuisca ad aumentare la tua motivazione?

- Sì
- No

Spiega brevemente il motivo della risposta precedente.

La tua risposta





Quali strategie utilizzi per motivarti nello studio delle lingue?

- Pianifico lo studio
- Programmo subito l'obiettivo finale
- Decido quali obiettivi intermedi voglio raggiungere
- Valuto i miei progressi in itinere
- Individuo le mie debolezze e cerco di porvi rimedio
- Stimolo il mio interesse alternando allo studio della grammatica altri materiali che attraggono la mia attenzione (es. video, canzoni, chat)
- Controllo le mie emozioni negative durante lo svolgimento di un compito difficile
- Cerco di eliminare le distrazioni attorno a me
- Se un compito linguistico rappresenta un ostacolo chiedo aiuto a un amico

Prendersi carico del proprio apprendimento è un modo per automotivarsi.

1      2      3      4      5

Molto in disaccordo                        Molto d'accordo

Per motivarmi nello studio della lingua penso alla possibilità di integrarmi nella comunità dei parlanti nativi.

1                      2                      3

Mai                                                                                        Sempre



Studiare la lingua con l'obiettivo di utilizzarla in futuro per trovare un lavoro aiuta a motivarmi.

	1	2	3	4	5	
Molto in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

Studiare la lingua pensando alla possibilità di comunicare con nuove persone all'estero o di fare amicizia con persone straniere serve a motivarmi.

	1	2	3	4	5	
Molto in disaccordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

**GRAZIE!**

Grazie mille per la vostra collaborazione!

Invia

Non inviare mai le password tramite Moduli Google.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google. [Segnala una violazione](#) - [Termini di servizio](#) - [Norme sulla privacy](#).

Google Moduli



**BIBLIOGRAFIA/  
LITERATURVERZEICHNIS**

## BIBLIOGRAFIA/ LITERATURVERZEICHNIS

- Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino (2012).
- Bandura A., *Social Cognitive Theory of Self-regulation*, In: *Organizational behavior and human decision processes*, Vol. 50 (1991), pp.248-287.
- Bandura A., *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, In: *Educational Psychologist*, Vol. 28 (1993), pp.117-148.
- Bandura, A., *Self-efficacy*. In: *Encyclopedia of human behavior*, Ed. Ramachandran V. S. Vol. 4, New York (1994), pp.71-81.
- Bandura A., *A social cognitive theory of personality*, In: *Handbook of personality*, Ed L. Pervin & O. John (Seconda edizione), New York (1999), pp.154-196.
- Barbi A., *Ambiente virtuale per un apprendimento reale*, In: *EL. LE*, Vol. 3:1 (2014), pp.167-180.
- Baumgartner H.; Pieters R.; Bagozzi R. P., *Future-oriented emotions: Conceptualization and behavioral effects*, In: *European Journal of Social Psychology*, Vol. 38 (2008), pp.685-696.
- Begotti P., *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, In: *Rivista ITALS dell'Università Ca' Foscari Venezia*, n. XVI (2008), pp.33-50.
- Benson P., *Autonomy in language teaching and learning*, In: *Language Teaching*, Vol. 40 (2006), pp.21-40.
- Benson P., *Autonomy in language learning, learning and life*, In: *Synergies France*, 2012, Issue 9, pp.29-39.
- Bower K., *Explaining motivation in language learning: a framework for evaluation and research*, In: *Language Learning Journal* (2017), pp.558-574.
- Brophy J., *Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for...*, In: *Educational Psychologist*, Vol. 34:2 (1999), pp.75-85.

- Brophy J., *Motivating students to learn*, Psychology Press (2004), Cap.9, pp.249-289.
- Caon F., Lobasso F., *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*, In: *Studi di glottodidattica*, Vol. 1 (2008), pp.54-69.
- Chen C. S., *Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information system course*, In: *Information technology, learning, and performance journal*, Vol. 20:1 (2002), pp.11-20.
- Cheng H., Dörnyei Z., *The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan*, In: *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 1:1 (2007), pp.153-174.
- Clément R.; Dörnyei Z.; Noels K.A., *Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom*, In: *Language Learning*, Vol. 44:3 (1994), pp.417-448.
- Crookes G., Schmidt R., *Motivation: Reopening the Research Agenda*, In: *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, Vol. 8:1 (1989), pp.217- 256.
- Cucinotta G., *La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Un'indagine tra i docenti italiani di lingue*, In: *Italiano LinguaDue*, n.1 (2017), pp.154-174.
- Cucinotta G., *Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers*, In: *EL. LE*, Vol. 7:3 (2018), pp.447-472.
- Deci E. L.; Ryan, R. M. (1995). *Human autonomy: The basis for true self-esteem*, In: *Plenum series in social/clinical psychology. Efficacy, agency, and self-esteem*, Ed. Kernis M. H., Plenum Press (1995), pp.31-49.
- Dörnyei Z., *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 78 (1994), pp.273-284.
- Dörnyei Z., *Motivation in second and foreign language learning*, In: *Language teaching*, Vol. 31, Cambridge University Press (1998), pp.117-135.
- Dörnyei Z., *Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation*, In *British Journal of Educational Psychology* (2000), pp.519-538.
- Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the language classroom*, Cambridge University Press (2001).

- Dörnyei Z., *Creating a motivating classroom environment*, In: *International handbook of English language teaching. Springer International Handbooks of education*, Ed. Cummins J., Davison C., Vol. 15, Boston (2007), pp.639-651.
- Dörnyei Z., *The L2 Motivational Self System*, In: *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Ed. Dörnyei Z.; Ushioda E., Bristol: Multilingual Matters (2009), pp.9-38.
- Dörnyei Z., *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective*. In: *Continuum companion to second language acquisition*, Ed. Macaro E., London (2010), pp.247-267.
- Dörnyei Z., Csizér K., *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, In: *Language Teaching Research* 2,3, Arnold (1998); pp.203-229.
- Dörnyei Z., Ottó I., *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, In: *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, Londra, Vol. 4 (1998), pp.43-69.
- Dörnyei Z., Skehan P., *Individual differences in second language learning*, In: *Handbook of second language acquisition*, Ed. Doughty C. J.; Long M. H. (2003), pp.589-630.
- Edmondson W.J., *Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen*, In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Themenschwerpunkt: Language Awareness* (1997), pp. 88.109.
- Fredrickson B. L., *The value of positive emotions*, In: *American Scientist*, Vol. 91:4 (2003), pp.330-335.
- Gardner R. C., Lambert W. E., *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House Publishers (1972), pp.1-17, 131-132, 191-216.
- Gasparini L., *Multidisciplinarietà in Medicina. Metodologia, Scienze biomediche, Posizione dell'omeopatia in ambito scientifico*. Edizioni Salus Infirmorum, Padova (2011), *passim*.
- Guilloteaux M., *Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers*. In: *System*, Vol. 41:1 (2013), pp.3-14.
- Higgins E. T., *Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect*, In: *Psychological Review*, Vol. 94:3 (1987), pp.319-340.
- Holec H., *A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion*, In: *Études de Linguistique Appliquée*; Paris, Vol. 41 (1981), pp.7-23.

- Horwitz E. K.; Horwitz M. B.; Cope J., *Foreign Language Classroom Anxiety*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 70:2 (1986), pp.125-132.
- Hoyle R. H., Sherrill M. R., *Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation, and Behavior*, In: *Journal of Personality*, Vol. 74:6 (2006), pp.1673-1696.
- Kanfer R.; Ackerman P. L., *Motivation and Cognitive Abilities: An Integrative/Aptitude-Treatment Interaction Approach to Skill Acquisition*, In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74 (1989), pp.657-690.
- Kangas M., Siklander P., Randolph J., Ruokamo H., *Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment*, In: *Teaching and Teacher Education*, Vol.63 (2017), pp.274-284.
- Karimi M. N., Hosseini Zade S. S., *Teachers' use of motivational strategies: effects of a motivation-oriented professional development course*, In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 13:2 (2017), pp.194-204.
- Kim S., *Neuroscientific model of motivational process*, In: *Frontiers in psychology*, Vol. 4, Art. 98 (2013), pp.1-11.
- Kirchner K., *Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*, In: *ZIF - Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 9:2 (2004), pp.1-28.
- Kormos J., Csizer K., *The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups*, In: *Tesol quarterly*, Vol. 48:2 (2014), pp.275-299.
- Kruidenier, B. G., & Clement, R., *The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition*, Quebec: International Centre for Research on Bilingualism (1986).
- Lay T., *Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen*, In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 35 (2008), pp.15-31.
- Little D., *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik (1991).
- Little D., *Learner autonomy and second/foreign language learning*, In: *The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* (2003).

- Little D., *Language Learning Autonomy: some fundamental consideration revisited*, In: *Innovation in language learning and teaching*, Vol. 1:1 (2007), pp.14-29.
- Latham G. P., Locke E. A., *Self-regulation through Goal-setting*, In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50 (1991), pp. 212-247.
- MacIntyre P. D.; Gregersen T., *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*, In: *SLLT – Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 2:2 (2012), pp.193-213.
- MacIntyre P. D et al., *Willingness to Communicate, social support, and language-learning orientation of immersion students*, In: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 23 (Settembre 2001), pp.369-388.
- MacIntyre P. D.; Mackinnon S.P.; Clément R., *The Baby, the Bathwater, and the future of Language Learning Motivation research*, In: *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Dörnyei Z.; Ushioda E. (Eds.), Bristol: Multilingual Matters (2009), pp.43-65.
- Markus H.; Nurius P., *Possible Selves*, In: *American Psychologist*, Vol. 41:9 (1986), pp.954-969.
- Marjaana K.; Pirkko S.; Justus R.; Heli R., *Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment*, In: *Teaching and Teacher Education*, Vol.63 (2017), pp.274-284.
- Masini V., *L'educazione e la didattica appropriata per ciascun tipo di classe: indagine sulla struttura relazionale delle classi*, In: *TD Tecnologie Didattiche* (2004), pp.32-40.
- Mceown M. S., Tacheuchi O., *Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation?* In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 8:1 (2014), pp.20-38.
- McIntosh C. N.; Noels K. A., *Self-Determined Motivation for Language Learning: The Role of Need for Cognition and Language Learning Strategies*, In: *ZIF - Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 9:2 (2004), pp.1-21.
- Miller R. B.; Brickman S.J., *A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation*, In: *Educational Psychology Review*, Vol. 16, N. 1(2004), pp.9-33.
- Moè A., *La Motivazione*, Il Mulino, 2010.
- Moè A., *Motivati si nasce o si diventa?*, Editori Laterza, 2011.



- Mohammad N. K., Samane S., Hosseini Z., *Teachers' use of motivational strategies: effects of a motivation-oriented professional development course*, In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 13:2 (2019), pp.194-204.
- Netter F. H., "Atlas of human Anatomy", Quarta edizione, Filadelfia, Saunders Elsevier (2006), *passim*.
- Nunan D., *Does learner strategy training make a difference?*, In: *Lenguas Modernas* 24 (1997), pp.123-142.
- Oxford R. L., *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*, Gala (2003), pp. 1-25.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Ed. Il Mulino (2011), pp.262-265.
- Pintrich P. R.; De Groot E. V., *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82:1 (1990), pp.33-40.
- Rubin J., *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*, In: *TESOL Quarterly*, Vol. 9:1 (1975), pp. 41-51.
- Ruesch A.; Bown, J.; Dewey D., *Student and Teacher Perceptions of Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom*, In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol.6:1 (2012), pp.15-27.
- Rudolph U., *Motivationspsychologie kompakt*, Weinheim Basel, Beltz Verlag (2013), pp.14-26.
- Ryan R. M.; Deci E., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, In: *American Psychologist*, Vol. 55:1 (2000), pp.68-78.
- Schumann, J., *The acculturation model for second language acquisition*, In: *Second language acquisition and foreign language teaching*, R. Gingras (a cura di), Arlington, VA: Center for Applied Linguistics (1978), pp.27-50.
- Schumann J., *Research on the acculturation model for second language acquisition*, In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7:5 (1986), pp.379-391.
- Schupmann D., *Lernen fremder Sprachen: Lernstilen und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*, Hamburg, Diplomatica Verlag GmbH (2015), pp.1-26.

- Seybold D., *Die Kunst der Selbstmotivation: Ein Selbstkompetenz-Training für Studierende*, In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Vol. 4 (2017), pp.130-136.
- Simpson E. H., Balsam P. D., *The behavioural neuroscience of motivation: an overview of concepts, measures and translational application*, In: *Behavioral Neuroscience of Motivation. Current Topics in Behavioral Neurosciences*, Ed. Simpson E., Balsam P., Vol. 27. Springer (2015), pp.1-12.
- Singleton D., *Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute?*, In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* (2017), pp.89-103.
- Skehan P., *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press (1998), pp.43-62.
- Takač V. P., Berka O. N., *Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable*, In: *Explorations in English Language and Linguistics* (2014), pp.77-103.
- Terborg R., *Interesse und Motivation im Zweitspracherwerb: Eine vorläufige Klassifizierung der situativen Kontexte im Sprachunterricht*, In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 29:1, Deutsche Sprache und Kultur in den Amerikas (1996), pp.42-51.
- Tremblay P. F., Gardner R. C., *Expanding the Motivation Construct in Language Learning*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 79:4 (1995), pp.505-518.
- Ushioda E., *The role of motivation*, Authentik language learning resources (1996).
- Ushioda E., *Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy*, In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 27:2 (2006), pp.148-159.
- Weiner B., *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*, In: *Psychological Review*, Vol. 92:4 (1985), pp.548-573.
- Wen Z., Skehan P., Biedròn A. *Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow*, In: *Language teaching*, Vol. 50 (2017), pp.1-31.
- Wigfield A., Cambria J., *Expectancy-value Theory: Retrospective and Prospective*, In: *Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (ed. Karabenick S., Urdan T. C.), Vol. 16A, Emerald Publishing Limited (2010), pp.35-70.
- Winne P. H., *Inherent Details in Self-regulated Learning*, In: *Educational Psychologist*, Vol. 30 (1995), pp.173-187.

- Young D. J., *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 75 (1991), pp.426-434.
- Zimmerman B. J., *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*, In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81:3 (1989), pp.329-339.
- Zimmerman B. J.; Risemberg R., *Research for the future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 22 (1997), pp.73-101.
- Zingaro A., *Promuovere la motivazione nella classe multilivello: uso della canzone nell'unità stratificata e differenziata*, In: *Annales universitatis paedagogicae cracoviensis. studia de cultura*, Vol. 9:1 (2017), pp.193-205.

## SITOGRAFIA

- [www.erickson.it](http://www.erickson.it)
  - Ferrera S. B., *Le opportunità di una didattica delle lingue sincrona e asincrona: Quali sono le possibilità concrete offerte dalla didattica a distanza? Come progettare l'azione docente in modo creativo?* (27 Marzo 2020).  
[https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica-lingue-sincrona-asincrona/?fbclid=IwAR0\\_4GuPjfZQ9k6I8uYwvHdvF17-Z6zXS\\_B4QkBHwDAXXK4W-3eS8AiMcYk](https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica-lingue-sincrona-asincrona/?fbclid=IwAR0_4GuPjfZQ9k6I8uYwvHdvF17-Z6zXS_B4QkBHwDAXXK4W-3eS8AiMcYk)
  - Daloiro M., *Costruire una didattica delle lingue a distanza efficace: Ostacoli e sfide di una situazione inedita per la scuola italiana* (19 Marzo 2020).  
[https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza/?fbclid=IwAR2-ko5sqhrWPLofU7UDQdbHWQsojShLRIxoo3xly4ln0AqNKqDe\\_h4NAX0](https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/costruire-didattica-lingue-distanza/?fbclid=IwAR2-ko5sqhrWPLofU7UDQdbHWQsojShLRIxoo3xly4ln0AqNKqDe_h4NAX0)
  - <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/come-fare-didattica-distanza/>
- [www.medienpädagogik.com](http://www.medienpädagogik.com)
  - Paschke M; Lindemann-Matthies P; Eichenberger S; Brandl H, *Wie können Motivation, Lerninteresse und Lernverständnis im E-Learning gefördert werden?* (26 Novembre 2003).  
<https://www.medienpaed.com/article/view/228>
- [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it)
  - <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-emanata-la-nota-con-le-indicazioni-operative-per-la-didattica-a-distanza>

