

Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse

Torsten Schlak, Kathrin Banze, Justine Haida, Tefide Kilinc,
Katharina Kirchner, Tuncay Yilmaz⁽¹⁾

1. Einleitung

Was motiviert unsere Kursteilnehmer, Deutsch zu lernen? Diese Frage stellen sich viele DaF-Lehrende. Auch in der Zweitsprachenerwerbsforschung ist Motivation ein seit langem viel diskutiertes Thema, das in den letzten Jahren erneut besondere Aufmerksamkeit erfahren hat. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die lange vorherrschende Konzeption von Motivation deutlich erweitert wurde und die neuen Konzepte nun auch für Unterrichtspraktiker größere Relevanz aufweisen. Gardners einflussreiche Instrumentell/Integrativ-Unterscheidung ist jetzt nur noch ein Bestandteil eines umfassenden und sich stetig wandelnden Motivationskonzepts, das sich insbesondere an der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Motivationsforschung orientiert.

In diesem Kontext steht unser Forschungsprojekt. Es wird in erster Linie der Frage nachgegangen, welche Motivationsprofile „Deutsch als Fremdsprache“-Lernende aufweisen, und ob und inwieweit sich Lernende verschiedener Institutionen/Sprachkurse im Bielefelder Raum in ihrem Motivationsprofil unterscheiden. Darüber hinaus soll sich das Projekt noch mit verschiedenen weiteren Fragestellungen beschäftigen, u.a. mit der internen Struktur des Motivationskonstrukts und mit dem Zusammenhang zwischen Variablen wie Alter, Herkunft, Aufmerksamkeit, Selbstbewusstsein, Sprachkompetenz, Geschlecht usw. und bestimmten Motivationsaspekten. Untersucht wurden 22 Lernende aus einem DaF-Kurs der Sprachschule BiBiS in Bielefeld, 20 Studierende in einem DSH-Vorbereitungskurs an der Universität Bielefeld und 24 Teilnehmer eines ERASMUS-Sprachkurses ebenfalls an der Universität Bielefeld. Die Daten wurden mit Hilfe eines selbst erstellten Fragebogens erhoben und werden derzeit statistisch ausgewertet.

2. Kurzer Forschungsüberblick zum Faktor Motivation

Der Faktor Motivation wurde laut Riemer (1997: 7) bis in die achtziger Jahre hinein in erster Linie gemeinsam mit dem Faktor „Einstellungen“ erforscht. Mittlerweile wird Motivation jedoch zunehmend als eigenständiges Konstrukt erfasst und wieder intensiv diskutiert, sowie um zahlreiche neue Komponenten erweitert (ausführliche Forschungsüberblicke finden sich u.a. in Riemer 1997, 2001; Dörnyei 2001a, b; Grünewald 2001; Kleppin 2001, 2002). Doch was genau verbirgt sich hinter dem Begriff Motivation?

Seit Beginn der Forschungsarbeit zum Faktor Motivation wird die Diskussion von der Unterscheidung zwischen **instrumenteller und integrativer Motivation** geprägt, die auf Gardner und seine Mitarbeiter zurückgeht (zum Überblick vgl. Riemer, 1997; Dörnyei 2001b).

Unter instrumenteller Motivation versteht Gardner die Einstellung bzw. Orientierung eines Fremdsprachenlernalers, die fremde Sprache aus Nützlichkeitsbetrachtungen heraus, z.B. zur Verbesserung beruflicher Perspektiven, zu erlernen. Jemand ist also dieser Auffassung nach dann instrumentell orientiert, wenn er/sie eine fremde Sprache deshalb erlernen will, weil er/sie beruflich vorankommen will oder sich einen finanziellen oder sonstigen Nutzen erhofft. Dahingegen wird unter integrativer Motivation die Orientierung des Fremdsprachenlernalers, die jeweilige Zielsprache aufgrund seines Interesses für die Zielsprachenkultur, verbunden mit positiven Einstellungen dieser gegenüber, zu erlernen, verstanden. Jemand ist also dieser Auffassung nach dann integrativ orientiert, wenn er eine fremde Sprache deshalb erlernt, weil ihn die Kultur des Zielsprachenlandes, die Sprache selbst und die Sprecher dieser Sprache interessieren, und er diesen gegenüber positiv eingestellt ist, sich mit ihnen identifiziert. Die Unterscheidung von instrumenteller und integrativer Motivation wurde in einer Vielzahl von Studien intensiv erforscht und diskutiert (vgl. z.B. Gardner/Lambert, 1972; Lukmani, 1972, Kraemer, 1993). Gardner und seine Mitarbeiter nahmen an, dass insbesondere eine integrative Orientierung für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb bedeutsam sei. Diese Annahme konnte jedoch nicht durchgehend bestätigt werden. Je nach Forschungskontext kam man zu recht unterschiedlichen und oft widersprüchlichen Ergebnissen. Nur in einigen Studien stellte sich eine Überlegenheit integrativer Orientierung heraus, andere Studien deuteten auf die Wichtigkeit instrumenteller Orientierung hin (zum Überblick vgl. Riemer, 1997: 9ff.).

Insbesondere in Arbeiten von Oller und Mitarbeitern wurde deutlich, dass positive Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur und deren Sprechern, also eine integrative Orientierung, nicht zwangsläufig günstig für den Fremdspracherwerbsprozess sind. So stellte sich in einer Studie von Oller, Baca und Vigil aus dem Jahr 1977 heraus, dass in einem bestimmten Kontext (mexikanische Immigranten in den USA) sogar eine „anti-integrative“ Motivation verbunden mit einer instrumentellen Orientierung förderlich für den Lernprozess sein kann.

Ausgelöst vor allem durch den Beitrag von Crookes und Schmidt (1989) wird Anfang der 90er-Jahre die Motivationsdiskussion neu belebt. Neben instrumenteller und integrativer Orientierung tauchen in der Diskussion zunehmend noch weitere Motivationsfaktoren auf. Auch Gardner beteiligt sich mit seinen Mitarbeitern aktiv an diesen Entwicklungen (vgl. die Diskussion in Dörnyei 1994a, b; Oxford/Shearin 1994; Gardner/Tremblay 1994a, b; Tremblay/Gardner, 1995; Williams/Burden, 1997). Das frühe Gardner'sche Modell wird als unzureichend erachtet, da es kaum dem entspricht, was Lehrende und Lernende unter Motivation verstehen, und die Bedeutung des Unterrichts, der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden und des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Geschehens an sich unterschlägt. Motivationstheorien aus der pädagogischen Psychologie und anderen psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen werden für die Zweitspracherwerbsforschung neu entdeckt. Ohne die Integrativ/Instrumentell-Unterscheidung gänzlich aufzugeben, werden nun zahlreiche weitere Faktoren als relevant für den L2 Erwerb betrachtet und in empirischen Studien erforscht.

ist und daher kurz beschrieben werden soll (vgl. Abb. 1). Die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, setzt sich laut Dörnyei aus drei Komponenten, die als **Ebenen der Fremdsprache/L2, des Lerners und der Lernsituation** bezeichnet werden, zusammen.

Als Basis der drei Ebenen betrachtet Dörnyei die Ebene der *L2 (language level)*, hier sind die Einstellungen und Motive der Lerner hinsichtlich der Zielsprache und ihrem weiteren Umfeld, zu dem u.a. die Zielsprachenkultur und die Zielsprachensprechergemeinschaft gehören, angesiedelt. Die Gardner'sche Integrativ/Instrumentell-Unterscheidung wird dieser Ebene zugeordnet.

Kognitive und affektive Aspekte der Lernerperson gehören laut Dörnyei zur *Lernerebene (learner level)*. Er unterteilt diese Ebene in zwei Aspekte, zum einen *need for achievement* bzw. Leistungsmotivation (welches sich mit einem Drang, immer gute Leistungen erzielen zu wollen, übersetzen lässt) und *self-confidence* (Selbstbewusstsein). Unter *self-confidence* fasst er in Anlehnung an Clement (1980) Faktoren wie Sprechangst und Selbstbewertung der eigenen L2 Kompetenz sowie zudem Selbsteinschätzungen vergangener L2 Lernerfahrungen (*causal attributions*) und aufgabenspezifischer Fähigkeiten (*self-efficacy*) zusammen.

Auf der Ebene der Lernsituation beeinflussen Unterrichts-, Lehrer- und Gruppenfaktoren die Lernmotivation. Interesse, Relevanz, Erwartung und Zufriedenheit im Zusammenhang mit Curriculum, Lehrmaterial, Lehrmethoden und Übungsaufgaben kennzeichnen den unterrichtlichen Aspekt. Das Lehrerverhalten (von kontrollierend-autoritär bis zu Autonomie-unterstützend) und inwieweit der Lehrende die Motivation der Lernenden systematisch fördert, sind relevante Lehrerfaktoren. Hinzu kommt das als *affiliative drive* bezeichnete Bestreben der Lernenden, der Lehrperson zu gefallen. Lernergruppen unterscheiden sich zudem in Zielorientierung, Norm- und Belohnungssystemen, Gruppenzusammenhalt und Lernzielstrukturen. Für alle genannten Faktoren wird ein enger Zusammenhang mit dem Konstrukt Fremdsprachlernmotivation angenommen.

Neben Dörnyei haben sich zahlreiche andere Wissenschaftler mit der neueren Motivationsforschung theoretisch und empirisch auseinandergesetzt. Die empirischen Arbeiten kommen primär aus der englischsprachigen Zweitsprachenerwerbsforschung und beschäftigen sich in erster Linie mit Englisch als Fremdsprache, aber auch mit einigen weiteren Fremdsprachen (vgl. z.B. Clement/Dörnyei/Noels, 1994; Tremblay/Gardner, 1995; Okada/Oxford/Abo, 1996; Schmidt/Boraie/Kassabgy, 1996; Edmondson, 1997; Gardner/Tremblay/Masgoret, 1997; Kondo, 1999; Noels/Clement/Pelletier, 1999 und die Studien in Dörnyei/Schmidt, 2001). Für DaF ist vor allem die wichtige Studie von Riemer (1997) zu nennen.

Riemer untersucht in ihrer Arbeit die Wechselwirkung von Motivation und anderen Einflussfaktoren im Kontext Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende. Erforscht werden soziale, affektive, Persönlichkeits- und Unterrichtsfaktoren. Die an der Universität Bielefeld durchgeführte Studie folgt einem mehrmethodischen, longitudinalen, qualitativ-orientierten Ansatz. Riemers Daten unterstützen die von ihr aufgestellte „Einzelgänger-Hypothese“:

Trotz vergleichbarer äußerer Potentiale zum Fremdsprachenerwerb ... war jeder Proband durch unterschiedliche Voraussetzungen und Handlungen ein

Einzelgänger in der Art und Weise, wie er fremdsprachlichen Input wahrgenommen und zum Anlaß der Aktivierung auf Fremdsprachenerwerb bezogener, subjektiver Theorien verwendet hat (Riemer, 1997: 229).

-4-

Dieses Ergebnis stellt natürlich in gewisser Weise das hier gewählte Vorgehen einer quantitativen Untersuchung von Motivation in Frage. Als komplementäres Vorgehen im Sinne einer mehrmethodischen Erforschung des Fremdsprachenerwerbs hat jedoch u.E. auch das hier gewählte Vorgehen seine Berechtigung. Zudem ist anzunehmen, dass auch gewisse Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Lernenden bestehen. Qualitative und quantitative Forschung müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern können durchaus ergänzend zur Erklärung komplexer Phänomene beitragen.

Noch immer gibt es viele ungeklärte Fragen im Bereich der Motivationsforschung:

Der Begriff Motivation an sich ist nicht eindeutig. Meint man mit Motivation die Gründe, warum Lernende eine Sprache lernen oder die Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer, mit der sie eine Sprache lernen? Tremblay und Gardner (1995: 506f.) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen *motivational antecedents* und *motivational behavior*, man könnte auch von Motiven und Motivation (z.B. Riemer, 1999) oder motivationsauslösenden Faktoren und motiviertem Verhalten sprechen. Zu den *motivational antecedents* zählen die meisten in Dörnyei (1994a) beschriebenen Faktoren. Lernende zeigen für Crookes/Schmidt (1989) und Tremblay/Gardner (1995: 506f.) dann *motivational behavior*, wenn ihr Verhalten durch Aufmerksamkeit (*attention*), Anstrengung (*effort*) und Ausdauer (*persistence*) gekennzeichnet ist. Der Zusammenhang von Motivation und Aufmerksamkeit (*attention*) ist mit Blick auf Schmidts (1995) *noticing*-Hypothese von besonderem theoretischen Interesse. Schmidt (2001) betrachtet mittlerweile *attention* als den zentralen Begriff in seinem Aufmerksamkeitsmodell. Er beschreibt derzeit *attention* wie folgt:

In psychology, the basic assumptions concerning attention have been that it is limited, that it is selective, that it is partially subject to voluntary control, that attention controls access to consciousness, and that attention is essential for action control and for learning (Schmidt, 2001: 11).

Auch Eckerth und Riemer (2000) betonen die Wechselwirksamkeiten zwischen Motivation und Aufmerksamkeit und illustrieren dies an Daten-Beispielen aus zwei empirischen Projekten. Sie sehen *noticing* als Bindeglied zwischen affektiven und kognitiven Faktoren des Spracherwerbs. Ihr qualitativer, weit kontextualisierter Forschungsansatz unterscheidet sich dabei jedoch erheblich von den psycholinguistischen Experimenten im Umfeld von Schmidt.

Weitgehend ungeklärt ist folgendes Problem: führt Motivation zu mehr Lernerfolg? Oder ist der Lernerfolg die Ursache für die Motivation der Lernenden? Oder beeinflussen sich - dies ist wohl am wahrscheinlichsten - Motivation und Lernerfolg gegenseitig (vgl. hierzu Hermann, 1978, 1980 und die Diskussion in Riemer, 1997: 20ff. und Grünewald, 2001).

Die meisten Motivationskonzepte sind darüber hinaus als konstante Eigenschaften (*traits*) beschrieben, d.h. sie werden statisch verstanden. Motivation scheint jedoch eher einen Prozess

darzustellen und sich stetig zu wandeln. Dörnyei (2001b, vgl. auch Kleppin, 2001) versucht diesen Überlegungen mit einem neuen prozessorientierten Motivationsmodell gerecht zu werden. Auch im Rahmen dieser Studie werden wir mit dieser Schwierigkeit konfrontiert. Die Lernenden werden in unserem Fragebogen aufgefordert, sich darüber zu äußern, warum sie Deutsch lernen. Es geht jedoch nicht deutlich aus dem Fragebogen hervor, ob damit gemeint ist, warum sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt Deutsch lernen oder was sie zuallererst zum Deutschlernen motiviert hat. Longitudinale, qualitative Studien können hier eher für Klärung sorgen.

-5-

3. Forschungsfragestellungen und Hypothesen

3.1. Fragestellungen

Im Unterschied zum Englischen, für das zahlreiche empirische Arbeiten vorliegen, sieht die aktuelle Forschungslage für Deutsch als Fremdsprache recht bescheiden aus. Selbst Riemers (1997) beeindruckende Einzelfallstudie geht nur ansatzweise auf die neuen Motivationskonzepte ein. Es eröffnen sich somit zahlreiche Forschungsmöglichkeiten. Aus der Vielzahl denkbarer Fragestellungen interessieren uns vor allem folgende:

1. Welche Motivationsprofile weisen DaF-Lernende auf?
2. Inwieweit unterscheiden sich Lernende verschiedener Institutionen in ihrem Motivationsprofil?
3. Welche interne Struktur weist das Konstrukt Motivation für die untersuchten Lernenden auf?
4. In welchem Zusammenhang stehen Motivationsaspekte mit weiteren Variablen wie Alter, Geschlecht, Ausgangssprache und -kultur, Sprachkompetenz, Selbstbewusstsein, Angst, Aufmerksamkeit, Ausdauer usw.

In diesem Beitrag werden wir nur über die zuerst genannte Fragestellung berichten, für die für Frage 3 notwendigen statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) ist unsere Stichprobengröße unzureichend, über 2. und 4. soll zu einem späteren Zeitpunkt berichtet werden.

3.2. Hypothesen

Mit Blick auf Frage 2 (inwieweit unterscheiden sich Lernende verschiedener Institutionen in ihrem Motivationsprofil?) nahmen wir an, dass Studierende in den BiBiS- und DSH-Kursen, die häufig ein langfristiges Studium in Deutschland planen und sich auf die DSH vorbereiten, tendenziell instrumentell-extrinsisch motiviert sind, eher aus Nützlichkeitsabwägungen und für das Bestehen der für sie wichtigen Examen lernen. Bei den ERASMUS-Studierenden hingegen erwarteten wir eine eher integrativ orientierte Motivation, da die Teilnehmer erfahrungsgemäß nur für einen kurzen und rein freiwilligen Aufenthalt in Deutschland sind und das Bestehen der angebotenen Tests keine entscheidende Rolle für ihren Studienverlauf spielen sollte. Hinsichtlich der „neuen“ Motivationskonzepte fiel es uns schwer, Hypothesen zu formulieren, da sie eher mit der Individualität/Persönlichkeit der Lernenden, der Unterrichtsgestaltung und -situation und der Person des Lehrenden verknüpft sind.

4. Methode

4.1. Forschungsteilnehmer

An der Studie nahmen insgesamt 66 Deutschlernende teil. Davon sind 24 Teilnehmer eines ERASMUS-Deutschkurses an der Universität Bielefeld. Ziel dieses Kurses ist es, zum einen in das deutsche Hochschulsystem einzuführen, zum anderen, je nach Interessen und sprachlichen Schwierigkeiten der Teilnehmer, auf Grammatik und Lexik der deutschen Sprache einzugehen, sowie die Kenntnisse der ausländischen Studierenden im Bereich Landeskunde zu verbessern. Das ERASMUS-Programm ist ein Austauschprogramm der EU. Die Studierenden bleiben zumeist nur kurzfristig, d.h. für ein oder zwei Semester, in ihrem jeweiligen Gastland.

-6-

Alle 24 Teilnehmer hatten bereits in ihrem Heimatland an verschiedenen Institutionen (Gymnasium, Universität, Goethe-Institut, etc.) deutsche Sprachkenntnisse erworben, wobei die Dauer, während der die Deutschkenntnisse erworben wurden, stark variierte. So gab eine Teilnehmerin an, erst seit einem halben Jahr Deutsch zu lernen, während eine andere Teilnehmerin schon seit fast 10 Jahren Deutsch lernte.

Die meisten Teilnehmer gaben eine Dauer von 3-6 Jahren an (Durchschnitt: 4,86). Von den 24 ausländischen Studierenden waren 11 männlichen und 13 weiblichen Geschlechts.

Das Alter der Teilnehmer schwankte zwischen 20 und 37 Jahren, wobei die Mehrzahl der Teilnehmer zwischen 20 und 23 Jahren alt war (insgesamt 19 Teilnehmer).

Als Herkunftsländer wurden genannt:

- Spanien (4 Teilnehmer),
- Irland, Japan und Polen (je 3 Teilnehmer),
- Italien, Finnland und Frankreich (je 2 Teilnehmer)
- Dänemark, England, Griechenland, Rumänien und Schweden (je 1 Teilnehmer).

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland war im überwiegenden Fall noch sehr kurz, bei 17 Teilnehmern betrug sie erst etwa einen Monat, bei 2 weiteren Teilnehmern zwei Monate. Lediglich eine Teilnehmerin gab an, bereits seit mehr als einem Jahr in Deutschland zu sein. Die angegebenen Studienfächer wiesen eine große Bandbreite auf und reichten von Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache über Psychologie bis hin zu Geographie und Mathematik. Als häufigstes Studienfach wurde Germanistik (6 Nennungen) bzw. Deutsch als Fremdsprache (4 Nennungen) genannt.

Die zweite Lernergruppe mit 22 Teilnehmern lernt Deutsch am „Bildungswerk des Bielefelder Schulvereins" (BiBiS). BiBiS besteht seit 1973 und bietet Deutsch als Fremdsprache-Kurse von der Grundstufe bis zur Oberstufe an. Zu den Aufgaben von BiBiS gehört - in Kooperation mit der Universität Bielefeld und der Fachhochschule Bielefeld - die sprachliche Vorbereitung von ausländischen Studienbewerbern. Die Fragebögen wurden in Mittelstufenkursen verteilt.

Von den 22 Befragten waren 8 männlichen und 14 weiblichen Geschlechts. Das Alter der

Teilnehmer schwankte zwischen 20 und 46 Jahren und lag durchschnittlich bei ca. 26 Jahren. Als Herkunftsländer wurden genannt:

- China (6 Teilnehmer)
- Korea, Thailand, Kurdistan (je 2 Teilnehmer)
- Argentinien, Armenien, Indonesien, Iran, Japan, Lettland, Spanien, Türkei und Weißrussland (je 1 Teilnehmer).

-7-

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland schwankte zwischen einem Monat und fünf Jahren. Die meisten Teilnehmer gaben eine Dauer von einem Monat bis einem Jahr an. Die genannten Studienfachwünsche waren sehr unterschiedlich. Die Bandbreite reichte von BWL über Soziologie und Sozialpädagogik, Germanistik, Literaturwissenschaft bis hin zu Kunst und visueller Kommunikation.

Die insgesamt 20 Teilnehmer eines DSH-Jahreskurses⁽²⁾ an der Universität Bielefeld bilden die dritte untersuchte Lernergruppe. Von den 20 Teilnehmern hatten 12 bereits in ihrem Heimatland Deutschkenntnisse erworben. Von diesen 12 Teilnehmern hatten 11 ihre deutschen Sprachkenntnisse an Institutionen wie Gymnasien, Goethe-Instituten oder Hochschulen erworben. Ein Teilnehmer gab an, dass er Deutsch autodidaktisch gelernt habe. Die Angaben über die Dauer, seit wann die Teilnehmer Deutsch lernen, schwankte zwischen 1-6 Jahren. Die meisten Teilnehmer gaben eine Dauer von 1-4 Jahren (16 Teilnehmer) an.

Von den 20 Teilnehmern des DSH-Kurses waren 14 weiblich und 6 männlich. Das Alter der Teilnehmer schwankte zwischen 19 und 31 Jahren. Als Herkunftsländer wurden folgende Länder genannt:

- China, Polen (je 5 Teilnehmer),
- Albanien, Costa Rica, Georgien, Ghana, Japan, Kamerun, Neuseeland, Rumänien, Russland, Türkei (je 1 Teilnehmer)

Die Aufenthaltsdauer der Teilnehmer in Deutschland schwankte zwischen 7 Monaten und 2 Jahren. 15 Teilnehmer gaben an, zum Zeitpunkt der Erhebung bereits länger als 1 Jahr in Deutschland zu leben. Das Spektrum der studierten Studiengänge war auch in dieser Erhebung recht weit. Es reichte von BWL, Soziologie, Psychologie, Geschichte, DaF, Anglistik, Jura, Gesundheitswissenschaften bis hin zu Design-Studiengängen. Am häufigsten wurden wirtschaftsbezogene Studiengänge (insgesamt 5 Teilnehmer) angegeben.

4.2. Materialien/Messinstrument

Zur Datenerhebung wurde auf Basis der gegenwärtigen Motivationsforschung ein Motivationsfragebogen⁽³⁾ entwickelt. Einige Items wurden von bestehenden Fragebögen übernommen (vor allem aus Clement und Kruidenier, 1983, Schmidt/Boraie/Kassabgy, 1996), andere neu geschrieben. Der Fragebogen wurde in einer Pilotstudie⁽⁴⁾ getestet und daraufhin überarbeitet. Der in Anlehnung an Oxford (1990) und Missler (1999) gestaltete Fragebogen besteht aus drei Teilen. Im ersten Abschnitt wird erfragt, warum die Forschungsteilnehmer Deutsch lernen. Von welchen Motiven ausgehend erlernen sie die deutsche Sprache? Dieses

stellt das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie dar. Abschnitt 2 umfasst die Variablen „motivationale Stärke“ und „Selbstbewusstsein“, in Abschnitt 3 werden demographische Angaben erbeten.

4.2.1. Abschnitt 1 „Motive“

Es werden als mögliche Motive 13 in der Motivationsliteratur diskutierte Variablen thematisiert und mit jeweils 3 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1= starke Zustimmung, 5= starke Ablehnung) abgefragt.

-8-

Bei der Auswahl der Variablen wurde darauf geachtet, sowohl 'traditionelle', aus der Motivationsforschung bekannte Variablen zu integrieren, als auch neuere, noch kaum erforschte mit einzubringen. Die Variablen werden im Folgenden kurz beschrieben und anhand von jeweils zwei Beispielitems veranschaulicht:

Instrumentelle Motivation:

Unter instrumenteller Motivation verstehen wir das Bedürfnis der Lerner, eine Fremdsprache aus pragmatischen Gründen zu lernen.

Ich lerne Deutsch, weil ich dadurch bessere Jobchancen habe.
Ich lerne Deutsch, weil ich in Deutschland studieren will.

Mit dieser Auswahl an Motivationsgründen ist der Begriff instrumentelle Motivation relativ eng gefasst.

Integrative Motivation:

Im traditionellen Sinn versteht man unter integrativer Motivation den Wunsch, sich der Zielkultur anzupassen, sich zu integrieren, sich für Land und Leute zu interessieren.

Ich lerne Deutsch, weil mir das Leben in Deutschland gefällt.
Ich lerne Deutsch, weil ich Deutsche mag und sympathisch finde.

Bezugnehmend auf Clement und Kruidenier (1983) unterscheidet Dörnyei (1994a: 274f.) *travel-*, *friendship-*, und *knowledge-*Orientierungen von einer allgemeinen integrativen Orientierung. Diese Unterscheidung wird auch in der vorliegenden Studie gemacht.

Travel-orientation:

Unter *travel-orientated* verstehen wir eine Motivation, die sich im weitesten Sinn mit Reisen befasst.

Ich lerne Deutsch, weil es mir als Tourist helfen wird, mich besser zu verständigen.
Ich lerne Deutsch, weil ich oft in deutschsprachigen Ländern Urlaub mache.

Friendship-orientation:

Friendship-orientated bezieht sich auf Motivationsgründe, die auf freundschaftliche Beziehungen bzw. eine freundschaftliche Gesinnung gegenüber den Sprechern des

Zielsprachenlandes hinweisen. Die Sprache wird hier als Mittel zur Kontaktaufnahme oder -vertiefung benötigt.

Ich lerne Deutsch, weil ich in Deutschland Freunde finden möchte.
Ich lerne Deutsch, weil ich deutsche Freunde habe.

-9-

Knowledge-orientation:

Der Faktor *knowledge-orientated* beinhaltet den Wunsch, aufgrund der erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von anderen akzeptiert oder sogar bewundert zu werden. Man lernt die Fremdsprache, weil man der Ansicht ist, dadurch eine gebildetere Person zu sein.

Ich lerne Deutsch, weil ich durch meine Deutschkenntnisse mehr Anerkennung bekomme.
Ich lerne Deutsch, weil gute Deutschkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören.

Neben den eher traditionellen Variablen werden auch neuere Aspekte der Motivationsforschung, wie sie vor allem bei Dörnyei (1994a) beschrieben sind, untersucht. Dazu zählen neben intrinsischer und extrinsischer Motivation folgende Variablen: *group cohesion* (Gruppenzusammenhalt), *self-efficacy* (Selbstwirksamkeitserwartung), *need for achievement* (Leistungsmotivation), *interest*, *relevance* und *affiliation drive*.

Intrinsische Motivation:

Intrinsische Motivation besteht dann, wenn Lernende innerlich den Wunsch haben, die Fremdsprache zu lernen. Das Lernen bereitet Spaß, der Unterricht weckt das Interesse und die natürliche Neugier der Lernenden (vgl. Dörnyei, 1994a: 275).

Ich lerne Deutsch, weil mir das Deutschlernen Freude bereitet.
Ich lerne Deutsch, weil es ein Hobby für mich ist.

Extrinsische Motivation:

Unter extrinsisch motiviertem Verhalten verstehen wir Folgendes: Durch äußere Einflüsse, wie Prüfungen oder Notendruck, wird der Lerner zum Lernen motiviert.

Ich lerne Deutsch, weil ich eine Prüfung bestehen will.
Ich lerne Deutsch, weil ich eine gute Note bekommen will.

In vielen Studien wird der Begriff der extrinsischen Motivation weiter gefasst, z.B. bei Schmidt/Boraie/Kassabgy (1996: 14), die extrinsisch sogar als Oberbegriff zu instrumentell und integrativ verwenden; eine deutliche Abgrenzung zur instrumentellen Motivation ist oft nicht zu erkennen. Wir differenzieren zwischen diesen beiden Variablen, indem wir instrumentelle Motivation durch langfristig vom Lernenden Geplantes realisiert sehen, während extrinsische Motivation eher kurzfristig und Lerner-extern begründet ist.

Group Cohesion:

Es wird davon ausgegangen, dass der Lerner durch einen guten Gruppenzusammenhalt und nette Mitlerner zum Lernen motiviert werden kann.

Ich lerne Deutsch, weil viele gute Freunde in meinem Kurs sind.
Ich lerne Deutsch, weil wir eine sehr nette Klasse sind.

Self-Efficacy:

In der Fachliteratur finden sich recht unterschiedliche Definitionen für den Faktor *self-efficacy*. Wir richten uns nach Dörnyei (1994a), der von einem aufgabenspezifischen Selbstbewusstsein spricht. Er bezieht *self-efficacy* auf das individuelle Urteil eines Lerners über seine/ihre Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe durchzuführen (vgl. Dörnyei 1994a: 277).

Ich lerne Deutsch, weil ich deutsche Vokabeln schnell lernen und mir leicht merken kann.
Ich lerne Deutsch, weil ich keine Probleme mit der deutschen Aussprache habe.

Need for Achievement:

Als „leistungsmotiviert“ werden Personen beschrieben, die grundsätzlich motiviert sind, erfolgreich zu sein, also auch beim Sprachenlernen (vgl. hierzu Dörnyei 1994a: 277).

Ich lerne Deutsch, weil die Sprache schwer ist und ich Herausforderungen mag.
Ich lerne Deutsch, weil ich besser sein will als die anderen.

Interest:

Interest zählt nach Dörnyei (1994a: 277f.) zu den unterrichtsspezifischen Motivationsvariablen. Dörnyei versteht *interest* als eine der intrinsischen Motivation ähnliche Variable, die sich auf die natürliche Neugier jedes Einzelnen, über sich und seine/ihre Umgebung mehr zu erfahren, bezieht. In der vorliegenden Studie haben wir *interest* allerdings anders definiert und beziehen es deutlicher auf den Unterricht selbst. Je nachdem, ob der Unterricht interessant oder weniger interessant gestaltet ist, hat dies möglicherweise positiven oder negativen Einfluss auf die Motivation der Lernenden.

Ich lerne Deutsch, weil wir sehr interessante Themen im Unterricht besprechen.
Ich lerne Deutsch, weil der Unterricht selten langweilig ist.

Relevance:

Lernende sind vermutlich dann motivierter, wenn sie merken, dass die Inhalte des Unterrichts für sie persönlich relevant sind. (vgl. Dörnyei 1994a: 277)

Ich lerne Deutsch, weil ich in diesem Kurs viel lerne, was für mich persönlich wichtig ist.
Ich lerne Deutsch, weil ich in diesem Sprachkurs alles lerne, was ich für meine spätere Prüfung brauche.

Affiliation drive:

Auch bei der Definition des Faktors *affiliation drive* richten wir uns nach Dörnyei (1994a: 278). *Affiliation drive* bezieht sich auf das Bedürfnis, im Unterricht erfolgreich zu sein, um dem Lehrenden zu gefallen bzw. einen guten Eindruck bei ihm zu hinterlassen.

Ich lerne Deutsch, weil ich den Deutschlehrenden sympathisch finde.
Ich lerne Deutsch, weil ich möchte, dass mein Lehrer mit mir zufrieden ist.

4.2.2. Abschnitt 2 „Motivation“ und „Selbstbewusstsein“

Die im zweiten Teil des Fragebogens erfassten Variablen werden in einem weiteren Artikel ausgewertet und sollen hier daher nur kurz angesprochen werden.

Gemessen wird zum einen die Stärke der Motivation, die sich laut Tremblay und Gardner (1995: 506f.) in den Variablen Aufmerksamkeit, Ausdauer und Anstrengung zeigt. So soll auf eventuelle Zusammenhänge zwischen dem motivierten Verhalten der Lerner ('Motivation') und deren Motivationsgründen ('Motive') geschlossen werden.

Hinzu kommt der Faktor Selbstbewusstsein, der sich in *anxiety* und *perceived L2 competence* (Clement, 1980, 1986) unterteilen lässt. Ein enger Zusammenhang von Selbstbewusstsein und Motivation wird von vielen Motivationsforschern postuliert (vgl. z.B. Clement/Kruidenier, 1985; Dörnyei, 1994a; Gardner/Tremblay/Masgoret, 1997) und ist daher auch für unsere Studie von Relevanz. Die genannten Variablen werden ebenfalls mit jeweils drei Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala abgefragt.

Zu diesen Variablen:

Anxiety:

Nach Clement (1980, 1986) ist *anxiety* ein Teilaspekt von *self-confidence*. Fehlt dieses und stellt sich dafür Ängstlichkeit in Bezug auf den Gebrauch der Fremdsprache ein, so kann dies den Lernprozess negativ beeinflussen.

Ich habe Angst ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede.

Perceived L2 Competence:

Selbstbewusstsein setzt sich aus fehlender Ängstlichkeit und einer hohen Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz zusammen (Clement, 1980, 1986). Je höher ein Lernender seine Sprachkompetenz einschätzt, desto selbstbewusster und motivierter ist er vermutlich auch. Unter der Annahme, dass die meisten Lernenden ihre Leistungen durchaus realistisch und zutreffend einschätzen können, kann die Variable *perceived L2 competence* auch eine Art Test-Funktion hinsichtlich der realen Sprachkompetenz der Lerner erfüllen. Eine Erforschung des Zusammenhangs von Motiven, Motivation und Sprachkompetenz wird somit möglich.

Ich habe keine Schwierigkeiten, Deutsch zu verstehen.

Aufmerksamkeit, Anstrengung, Ausdauer

Die Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer eines Lernenden beim Sprachenlernen zeigt nach Crookes/Schmidt (1991) und Tremblay/Gardner (1995), wie motiviert er/sie ist, wie stark seine/ihre Motivation ist. Der Faktor Aufmerksamkeit gehört zudem in der neueren Zweitspracherwerbsforschung zu den meist diskutierten (vgl. z.B. Schmidt, 1995; Schlak, 1999; Eckerth/Riemer, 2000).

Wenn dieser Kurs vorbei ist, werde ich noch einen weiteren Deutschkurs besuchen. (Ausdauer)

Ich denke oft darüber nach, wie ich besser Deutsch lernen kann. (Anstrengung)

Ich versuche dem Unterricht immer sehr konzentriert zu folgen. (Aufmerksamkeit)

4.2.3. Abschnitt 3 „Demographische Angaben“

Im dritten Teil des Fragebogens werden demographische Informationen wie *Alter, Geschlecht, Muttersprache, Herkunftsland, Studienfach, Aufenthaltsdauer, Sprachlernerfahrungen* erhoben. Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten und dem Faktor Motivation sollen zu einem späteren Zeitpunkt ermittelt werden.

Die Studie befasst sich also mit vielfältigen Variablen zum Faktor Motivation. Dreizehn Variablen mit jeweils 3 Items gehören zum Abschnitt 1. Als Einleitung dient hier die Frage „Warum lernst Du Deutsch?“; die Items selbst fangen mit „weil“ an. Sowohl in Abschnitt 1 als auch in Abschnitt 2 sind die Variablen und die dazugehörigen Items nach dem Zufallsprinzip gemischt, so dass die Zusammengehörigkeit der einzelnen Items weniger offensichtlich ist. Dies kann sinnvoll sein, da man annimmt, dass die Teilnehmer meistens eher homogen antworten. In Abschnitt 1 enthalten die Variablen nur positive Aussagen. Dies war notwendig, um die Formulierung mit 'weil' + Einleitungssatz beizubehalten. Im kleineren Abschnitt 2 mussten sich die Items nicht auf einen festgelegten Einleitungssatz beziehen und konnten daher freier formuliert werden. Aus diesem Grund waren auch negative Formulierungen möglich. Von den ursprünglich für diese Variablen vorgesehenen zwei Items wurde eins in eine negative Form gebracht, so dass letztendlich drei Items zu jeder Variable aufgenommen und nach dem Zufallsprinzip gemischt wurden. Die Negation von Fragen kann sinnvoll sein, um die typische Tendenz, eher positiv zu antworten, auszugleichen. Negativformulierungen zwingen den Teilnehmer sich mehr auf die Fragen zu konzentrieren, da diese nicht einheitlich formuliert sind, und können bei der Auswertung eventuell Hinweise darauf geben, ob ein Teilnehmer wahrheitsgemäß geantwortet hat oder nicht.

Bei der Auswahl und Formulierung der Items wurde darauf geachtet, dass diese sowohl inhaltlich als auch rein sprachlich gut zu verstehen sind. Viele Items konnten aus einschlägigen Studien entnommen werden (vor allem aus Clement und Kruidenier, 1983; Schmidt/Boraie/Kassabgy, 1996), gelegentlich waren Änderungen notwendig; andere Items mussten für diese Studie vollständig neu entwickelt werden. Bei der Formulierung der Items wurde zudem darauf geachtet, dass sie sich weitgehend auf die Situation der Teilnehmer beziehen, so wurden z.B. Schwerpunkte auf Studium, Prüfung und Sprachkurse gelegt.

4.3. Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Wintersemester 1999/2000 statt. Die Fragebögen wurden nach Absprache mit den Lehrenden während der Unterrichtszeit verteilt. Den Teilnehmern wurde zunächst eine kurze Erläuterung zu Hintergrund, Sinn und Zweck des Fragebogens gegeben. Die Bewertungsskala wurde nochmals eingehend dargestellt, so dass sichergestellt werden konnte, dass das Bewertungssystem von allen Teilnehmern verstanden wurde.

Die Teilnehmer wurden auch vorab auf die Fragen zur Person und zum sprachlichen Hintergrund am Ende des Fragebogens aufmerksam gemacht. Hierbei ergaben sich erste Fragen, die sich auf das Studienfach der Teilnehmer bezogen. Während des Ausfüllens des Fragebogens erwies es sich als sinnvoll, sich in der Nähe der Teilnehmer aufzuhalten, so dass einige individuelle Fragen und Verständnisprobleme umgehend geklärt werden konnten.

Insgesamt wurde der Fragebogen jedoch augenscheinlich gut verstanden.

-13-

5. Ergebnisse

Zum derzeitigen Zeitpunkt liegen noch nicht alle Ergebnisse unserer Studie vor, es kann aber schon über eine der drei untersuchten Lernergruppen (ERASMUS-Gruppe) ausführlich berichtet werden, und zwar hinsichtlich der Hauptfragestellung „Welche Motivationsprofile weisen DaF-Lernende auf?“. Die Datenaufbereitung wurde im Rahmen einer Hausarbeit unternommen, die hier vorgestellte Interpretation der Daten für die Publikation durchgeführt.

Mittelwerte und Standardabweichungen wurden für alle Items berechnet. In Tabelle 1 sind die 39 Items aus Teil 1 des Fragebogens aufgeführt und zwar in der Reihenfolge der Zustimmung durch die ERASMUS-Kursteilnehmer. Das zuerst genannte Item erhielt die höchste Zustimmung, das zuletzt aufgeführte die niedrigste. Tabelle 2 beschreibt die durchschnittliche Zustimmung zu den dreizehn untersuchten Variablen, auf die sich die 39 Items beziehen.

Die Ergebnisse der Umfrage entsprechen weitgehend unserer Hypothese (vgl. Abschnitt 3.2). Der integrative Aspekt spielt unter den ERASMUS-Studierenden eine wesentliche Rolle. Die Studierenden interessieren sich sehr für deutsche Kultur und Sprache (Item 27: Mean: 1,74; SD: 0,61) und sind Deutschland und den Deutschen gegenüber eher positiv eingestellt (Item 10, 34) und lernen deshalb die deutsche Sprache. Hinzu kommt eine aus dem Interesse an freundschaftlichen Kontakten mit Deutschsprachigen erwachsene Motivation (Item 39, 4, 15).

Tabelle 1:

	Item	Mean	SD
14	- weil ich dadurch bessere Jobchancen habe	1.58	0.86
27	- weil mich die deutsche Kultur und Sprache interessiert	1.74	0.61
13	- weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Deutsch zu lernen	1.75	0.92
39	- weil ich mehr freundschaftliche Kontakte zu Deutschen haben möchte	1.92	1.01
29	- weil ich durch meine Deutschkenntnisse mehr Anerkennung bekomme	2.08	0.7
11	- weil gute Deutschkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören	2.29	0.98
35	- weil es mir Spaß macht	2.29	1.06
7	- weil mir das Deutschlernen Freude bereitet	2.38	0.95
2	- weil die deutsche Kultur wichtig ist und ich mehr darüber wissen möchte	2.42	0.95
37	- weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will	2.5	1.26
10	- weil mir das Leben in Deutschland gut gefällt	2.52	0.97
16	- weil ich in diesem Kurs meine persönlichen Lernziele erreichen kann	2.58	1.21
34	- weil ich Deutsche mag und sympathisch finde	2.58	1.04
17	- weil es ein Hobby für mich ist	2.79	1.42
20	- weil ich in Deutschland studieren will	2.83	1.4
4	- weil ich in Deutschland Freunde finden möchte	2.91	1
33	- weil die Sprache schwer ist und ich Herausforderungen mag	2.91	1.1
9	- weil es mir als Tourist helfen wird, mich besser zu verständigen	2.92	1.67
8	- weil wir sehr interessante Themen im Unterricht besprechen	2.96	1.02
6	- weil ich in diesem Kurs viel lerne, was für mich persönlich wichtig ist	3	1.15
15	- weil ich deutsche Freunde habe	3	1.32
38	- weil ich mich mit den and. Lernern/Stud. in meinem Kurs gut verstehe	3	1.29
12	- weil mein/e Deutschlehrer/in sehr gut ist	3.04	1.1
5	- weil ich deutsche Vokabeln schnell lernen und mir leicht merken kann	3.08	1.22
28	- weil der Unterricht sehr abwechslungsreich ist	3.09	0.93
32	- weil ich eine gute Note/hohe Punktzahl brauche	3.13	1.52
3	- weil ich den Deutschlehrenden sympathisch finde	3.17	1.31
25	- weil ich in diesem Deutschkurs alles lerne, was ich für meine spätere ...	3.29	1.17
26	- weil viele gute Freunde in meinem Kurs sind	3.33	1.28
19	- weil wir eine sehr nette Klasse sind	3.38	1.28
36	- weil mir die Übungen immer leicht fallen	3.38	0.9
21	- weil der Unterricht selten langweilig ist	3.58	0.81
1	- weil ich eine Prüfung bestehen muß	3.63	1.63
23	- weil ich keine Probleme mit der deutschen Aussprache habe	3.65	0.96
18	- weil ich oft in deutschsprachigen Ländern Urlaub mache	3.75	1.13
31	- weil ich eine große Reise durch Europa geplant habe	3.88	1.33
24	- weil mein Arbeitgeber (oder meine Eltern) von mir erwarten, daß ich ...	3.92	1.19
22	- weil ich möchte, daß mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist	3.96	0.98
30	- weil ich besser sein will, als die anderen Kurs Teilnehmer	4.38	0.95

Die höchste durchschnittliche Zustimmung erreicht aber der Faktor *knowledge* (Item 29, 11, 2). Dies ist etwas überraschend, könnte aber tendenziell typisch für das Lernen von DaF sein, da dem Deutschen - ob berechtigt oder nicht sei dahingestellt - oft ein bestimmter Bildungswert als schwere Sprache zugesprochen wird, vielleicht in etwa vergleichbar mit der traditionellen Funktion des Lateins im deutschen Bildungssystem.

Ebenfalls von großer Bedeutung für die Lerner ist der instrumentelle Wert der deutschen Sprache (Item 14, 37, 20). Hier zeigt sich, dass sich integrative und instrumentelle Motivation nicht ausschließen müssen, sondern oft gemeinsam auftreten. Das Item 14 „weil ich dadurch bessere Jobchancen habe“ (Mean: 1,58; SD: 0,86) erhielt sogar die mit Abstand höchste Zustimmung überhaupt. Es wird deutlich, dass zumindest europäische Lerner einen praktischen Nutzen im Erlernen der deutschen Sprache sehen können. Es wäre interessant zu wissen, ob Lerner aus anderen Regionen, z.B. aus Asien oder Nordamerika, zu ähnlichen oder

ganz anderen Einschätzungen kommen.

Tabelle 2:

Variable n	Durchschnittswert	Items
1. Knowledge	2.26	2, 11, 29
2. Integrativ	2.28	10, 27, 34
3. Instrumentell	2.3	14, 20, 37
4. Intrinsisch	2.49	7, 17, 35
5. Friendship	2.61	4, 15, 39
6. Relevance	2.96	6, 16, 25
7. Need for Achievement	3.01	13, 30, 33
8. Interest	3.21	8, 21, 28
9. Group Cohesion	3.24	19, 26, 38
10. Self Efficacy	3.37	5, 23, 36
11. Affiliation	3.39	3, 12, 22
12. Travel	3.52	9, 18, 31
13. Extrinsisch	3.56	1, 24, 32

Unseren Erwartungen entspricht die äußerst geringe Bedeutung extrinsischer Motivation (Item 24, 1, 32), d.h. der externe Test- und Leistungsdruck wird als wenig stark eingeschätzt, ist kein wichtiges Motiv. Dies entspricht der realen Situation, die Teilnahme am Sprachkurs ist auf freiwilliger Basis und die angebotenen Tests ohne große formale Relevanz. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die intrinsische Motivation der Studierenden recht hoch ist (Item 35, 7, 17), d.h. das Lernen der deutschen Sprache bereitet ihnen Spaß, weckt ihre Neugier, ist interessant und motivierend. Dass dies so ist, könnte möglicherweise eine indirekte Folge des geringen externen Test- und Leistungsdrucks sein, in der Literatur wird oft darauf hingewiesen, dass externer Leistungsdruck der intrinsischen Motivation schaden kann (vgl. hierzu Dörnyei 1994a: 275f.). Die hohe intrinsische Motivation könnte aber auch an der Qualität des Unterrichts liegen. Dafür spricht zumindest, dass die Relevanz der unterrichtlichen Inhalte (Item 16, 6, 25) als Lernmotiv von den ERASMUS-Teilnehmern recht hoch eingestuft werden.

Die zweitgeringste Zustimmung weist die Variable *travel* auf, als Tourist scheinen die Teilnehmer wenig von der deutschen Sprache Gebrauch zu machen. Dies gilt jedoch nicht für alle Teilnehmer; die der Variable *travel* zugeordneten drei Items (9, 31, 18) weisen eine hohe Standardabweichung von über „1“ auf.

Weitere neuere Motivationsvariablen wie *group cohesion* (Gruppenzusammenhalt), *self-efficacy* (Selbstwirksamkeitserwartung) und *affiliation drive* spielen als Lernmotiv für die ERASMUS-Gruppe eine eher geringe Rolle, eine Ausnahme macht hier die Variable *need for achievement* (Leistungsmotivation). Zwei der drei verwendeten Items (13, 33) treffen auf hohe Zustimmung, Item 30 (Mean: 4,38; SD: 0,95) wird hingegen vollständig abgelehnt. Man kann in diesem Fall annehmen, dass das Item ungeeignet ist. Eine Zustimmung entspricht ggf. nicht dem Selbstbild der Lerner, das Item sollte in einer neuen Version des Fragebogens unter Umständen ersetzt werden. Was bleibt ist die relativ hohe Bedeutung des Leistungsmotivs, ein interessantes Ergebnis, das nicht einfach zu erklären ist. Es wäre möglich, dass an freiwilligen Kursen in erster Linie leistungsmotivierte Personen teilnehmen, oder dass Deutsch für

leistungsmotivierte Personen ein attraktiver Lerngegenstand ist. Vielleicht weist das ERASMUS-Programm auch einen eher elitären Charakter auf und selektiert in Richtung Leistungsmotivation.

Viele der hier ermittelten Ergebnisse und der geäußerten Erklärungsversuche können bei einem Vergleich mit den weiterhin erhobenen Daten einer ersten Überprüfung unterzogen und ergänzt werden. Dies soll in einem nächsten Schritt geschehen. Es bleibt festzuhalten, dass auf Grundlage der gegenwärtigen Motivationsdiskussion lebendige Motivationsprofile erstellt werden können, die einen interessanten Einblick in die schwer durchschaubaren Gründe und Motive für das Erlernen der deutschen Sprache liefern. Die Bedeutung der neueren Motivationskonzepte kann erst langfristig beurteilt werden. Diese Studie liefert erste Hinweise für ihre Relevanz auch für Deutsch als Fremdsprache. Über zukünftige Ergebnisse möchten wir wieder in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* berichten.

(Eingesandt: 29.2.2002)

Literatur

Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. Robinson & P. Smith. (Hrsg.). (1980). *Language: social psychological perspectives* (S. 147-154). Oxford: Pergamon.

Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5, 271-90.

Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417-448.

Clement, R. & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 274-291.

Clement, R. & Kruidenier, B. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 21-38.

Crookes, G. & Schmidt, R. (1989). Motivation: Reopening the research agenda. *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8, 217-256.

Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469 - 512.

- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal* 78, 516-523.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Hrsg.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Eckerth, J. & Riemer, C. (2000). Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In C. Riemer. (Hrsg.). (2000). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen - Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag* (S. 228-246). Tübingen: Narr.
- Edmondson, W.J. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 88 - 110.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43, 157-194.
- Gardner, R. & Tremblay, P. (1994a). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal* 78, 359-368.
- Gardner, R. & Tremblay, P. (1994b). On motivation: Conceptual considerations. *The Modern Language Journal* 78, 524-527.
-
- 17-
- Gardner, R., Tremblay, P. & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81, 344-362.
- Grünewald, M. (2001). Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des

Fremdsprachenerwerbs. *Studies in Language and Literature 20 (Universität Matsuyama)*, 215-246.

Hermann, G. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern.* Paderborn.

Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal 34*, 247-254.

Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache 38*, 219-225.

Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache 39*, 26-30.

Kondo, K. (1999). Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign Language Annals 32*, 77-88.

Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: a test of Gardner's socioeducational model. *Studies in Second Language Acquisition 15*, 83-106.

Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning 22*, 261-73.

Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien.* Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal 83*, 23 - 34.

Okada, M., Oxford, R.L. & Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an explanatory study. In R. L. Oxford. (Hrsg.). (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century* (S. 105-119). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Oller, J.W., Baca, L. & Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. *TESOL Quarterly 11*, 175-183.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Oxford, R.L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78, 12-28.

-18-

Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riemer, C. (1999). Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: die Einzelgänger-Hypothese. In M. Heinemann, E. Kucharska & E. Tomiczek. (Hrsg.). (1999). *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. 2. deutsch-polnische Nachwuchskonferenz zur Glottodidaktik, 14.-17. Mai 1998* (S. 129-147). Wrocław: Woclawskie Wydawnictwo Oswiatowe.

Riemer, C. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: C. Finkbeiner & G. Schnaitmann. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Schlak, T. (1999). Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt. (Hrsg.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning* (S. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson. (Hrsg.). (2001). *Cognition and second language instruction* (S. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R., Boraie, D. & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. L. Oxford. (Hrsg.). (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century* (S. 9-70). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Tremblay, P. & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* 79, 505-518.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

-19-

Anhang: "Motivationsfragenbogen"

Fragebogen zum Thema: Warum lernst Du Deutsch?

In diesem Fragebogen interessiert uns, warum Du Deutsch lernst und wie wichtig das Deutschlernen für Dich ist. Im folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen zu diesen Themen. Bitte lies die Aussagen aufmerksam durch und entscheide dann, wie zutreffend jede einzelne Aussage für Dich ist.

- 1 = starke Zustimmung
- 2 = Zustimmung
- 3 = unentschieden
- 4 = Ablehnung
- 5 = starke Ablehnung

Starke Zustimmung bedeutet: ja, trifft immer oder fast immer auf mich zu.

Zustimmung bedeutet: ja, trifft meistens auf mich zu.

Unentschieden bedeutet: trifft manchmal auf mich zu und manchmal nicht.

Ablehnung bedeutet: nein, trifft gewöhnlich nicht auf mich zu.

Starke Ablehnung bedeutet: nein, trifft nie oder fast nie auf mich zu.

Wähle diejenige Antwort aus, die am besten beschreibt, wie Du persönlich über die Aussage denkst und mache jeweils ein Kreuz pro Aussage. Gib keine Antwort, von der Du glaubst, daß sie von Dir erwartet werden könnte, oder weil andere Personen vielleicht so antworten würden. In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte vergiß nicht, auch die Fragen zu Deiner eigenen Person am Ende des Fragebogens auszufüllen. Diese sind für die Auswertung wichtig. Alle von Dir gemachten Angaben in diesem Fragebogen werden anonym behandelt.

Solltest Du Fragen haben, kannst Du Dich an den Lehrenden oder an uns wenden.

Wir danken Dir für Deine Mithilfe!

WARUM LERNST DU DEUTSCH?

- | | |
|---|-----------|
| 1. - weil ich eine Prüfung bestehen muß. | 1 2 3 4 5 |
| 2. - weil die deutsche Kultur wichtig ist und ich mehr darüber wissen möchte. | 1 2 3 4 5 |
| 3. - weil ich den Deutschlehrenden sympathisch finde. | 1 2 3 4 5 |
| 4. - weil ich in Deutschland Freunde finden möchte. | 1 2 3 4 5 |
| 5. - weil ich deutsche Vokabeln schnell lernen und mir leicht merken kann. | 1 2 3 4 5 |
| 6. - weil ich in diesem Kurs viel lerne, was für mich persönlich wichtig ist. | 1 2 3 4 5 |
| 7. - weil mir das Deutschlernen Freude bereitet. | 1 2 3 4 5 |
| 8. - weil wir sehr interessante Themen im Unterricht besprechen. | 1 2 3 4 5 |
| 9. - weil es mir als Tourist helfen wird, mich besser zu verständigen. | 1 2 3 4 5 |
| 10. - weil mir das Leben in Deutschland gut gefällt. | 1 2 3 4 5 |
| 11. - weil gute Deutschkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören. | 1 2 3 4 5 |
| 12. - weil mein/e Deutschlehrer/in sehr gut ist. | 1 2 3 4 5 |
| 13. - weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Deutsch zu lernen. | 1 2 3 4 5 |
| 14. - weil ich dadurch bessere Jobchancen habe. | 1 2 3 4 5 |
| 15. - weil ich deutsche Freunde habe. | 1 2 3 4 5 |
| 16. - weil ich in diesem Kurs meine persönlichen Lernziele erreichen kann. | 1 2 3 4 5 |
| 17. - weil es ein Hobby für mich ist. | 1 2 3 4 5 |
| 18. - weil ich oft in deutschsprachigen Ländern Urlaub mache. | 1 2 3 4 5 |
| 19. - weil wir eine sehr nette Klasse sind. | 1 2 3 4 5 |
| 20. - weil ich in Deutschland studieren will. | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| 21. - weil der Unterricht selten langweilig ist. | 1 2 3 4 5 |
| 22. - weil ich möchte, daß mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist. | 1 2 3 4 5 |
| 23. - weil ich keine Probleme mit der deutschen Aussprache habe. | 1 2 3 4 5 |
| 24. - weil mein Arbeitgeber (oder meine Eltern) von mir erwarten, daß ich mein Deutsch verbessere. | 1 2 3 4 5 |
| 25. - weil ich in diesem Deutschkurs alles lerne, was ich für meine spätere Prüfung brauche. | 1 2 3 4 5 |
| 26. - weil viele gute Freunde in meinem Kurs sind. | 1 2 3 4 5 |
| 27. - weil mich die deutsche Kultur und Sprache interessiert. | 1 2 3 4 5 |
| 28. - weil der Unterricht sehr abwechslungsreich ist. | 1 2 3 4 5 |
| 29. - weil ich durch meine Deutschkenntnisse mehr Anerkennung bekomme. | 1 2 3 4 5 |
| 30. - weil ich besser sein will, als die anderen Kursteilnehmer. | 1 2 3 4 5 |
| 31. - weil ich eine große Reise durch Europa geplant habe. | 1 2 3 4 5 |
| 32. - weil ich eine gute Note/hohe Punktzahl brauche. | 1 2 3 4 5 |
| 33. - weil die Sprache schwer ist und ich Herausforderungen mag. | 1 2 3 4 5 |
| 34. - weil ich Deutsche mag und sympathisch finde. | 1 2 3 4 5 |
| 35. - weil es mir Spaß macht. | 1 2 3 4 5 |
| 36. - weil mir die Übungen immer leicht fallen. | 1 2 3 4 5 |
| 37. - weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will. | 1 2 3 4 5 |
| 38. - weil ich mich mit den anderen Lernern/Studierenden in meinem Kurs gut verstehe. | 1 2 3 4 5 |
| 39. - weil ich mehr freundschaftliche Kontakte zu Deutschen haben möchte. | 1 2 3 4 5 |

Gibt es noch andere Gründe, warum du Deutsch lernst?

- 1 = starke Zustimmung
 2 = Zustimmung
 3 = unentschieden
 4 = Ablehnung
 5 = starke Ablehnung

WELCHE DIESER AUSSAGEN TREFFEN AUF DICH ZU?

- | | |
|--|-----------|
| 40. Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe, frage ich oft den Lehrer oder meine Mitschüler. | 1 2 3 4 5 |
| 41. Ich habe keine Angst, Deutsch zu sprechen. | 1 2 3 4 5 |

42. Ich habe keine Lust, mich außerhalb des Unterrichts mit Deutsch zu beschäftigen.	1 2 3 4 5
43. Ich versuche, dem Unterricht immer sehr konzentriert zu folgen.	1 2 3 4 5
44. Ich denke oft darüber nach, wie ich besser Deutsch lernen kann.	1 2 3 4 5
45. Deutsch zu sprechen fällt mir leicht.	1 2 3 4 5
46. Wenn dieser Kurs vorbei ist, werde ich noch einen weiteren Deutschkurs besuchen.	1 2 3 4 5
47. Ich habe Angst, ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede.	1 2 3 4 5
48. Ich versuche, immer auf neue Wörter und Begriffe zu achten.	1 2 3 4 5
49. Nach diesem Kurs werde ich keinen weiteren Deutschkurs besuchen.	1 2 3 4 5
50. Ich habe keine Schwierigkeiten Deutsch zu verstehen.	1 2 3 4 5
51. Es ist mir peinlich, Deutsch zu sprechen.	1 2 3 4 5
52. Ich plane, so lange wie möglich Deutsch zu lernen.	1 2 3 4 5
53. Ich bin im Unterricht selten konzentriert.	1 2 3 4 5
54. Ich habe Probleme Deutsch zu verstehen.	1 2 3 4 5

Fragen zur Person:

- Geschlecht: weiblich männlich
- Alter: _____ Jahre
- Nationalität / Herkunftsland: _____
- Studienfächer / Beruf: _____
- Wie lange bist Du schon in Deutschland? _____ Jahre _____ Monate

Fragen zum sprachlichen Hintergrund:

- Was ist Deine Muttersprache? _____
- Wie lange lernst Du schon Deutsch? _____ Jahre _____ Monate
- In welchen Institutionen (Schule/Universität), hast du schon Deutsch gelernt?

- Sprichst Du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche: _____

Vielen Dank für Deine Mühe!

Anmerkungen

1. Dieses Projekt ist im Rahmen des Seminars „Motivation“ (WS1999/2000, Leitung: Dr. Torsten Schlak) am Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld entstanden. Die weiteren Autoren sind Studierende des Magisterstudiengangs Deutsch als

Fremdsprache.

2. Mit der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber) weisen ausländische Studienbewerber nach, dass sie über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um an einer deutschen Hochschule studieren zu können.

3. Siehe Anhang „Motivationsfragebogen“.

4. Im Rahmen der Pilotstudie wurde die erste Variante unseres Fragebogens von vier Nicht-Muttersprachlern mit unterschiedlicher Ausgangsprache, Herkunft, Geschlecht und Sprachkompetenz bearbeitet. Die benötigte Bearbeitungszeit wurde notiert, und die Teilnehmer aufgefordert, sich kritisch zu dem Fragebogen zu äußern. Als Hilfestellung wurden den Teilnehmern folgende Fragen gestellt:

Gibt es noch andere Fragen, die Du wichtig findest?

Gab es Fragen, die Du ungern beantwortet hast?

Wie viel Zeit braucht man, um diesen Fragebogen auszufüllen?

Bestimmte Hinweise der Teilnehmer wurden aufgegriffen und der Fragebogen dementsprechend überarbeitet. Außerdem profitierte der Fragebogen von Hinweisen und Kommentaren unserer Kollegen und Kommilitonen an der Universität Bielefeld und der Ruhr-Universität Bochum.

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Schlak, Torsten et al. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse [Online], 7(2), 23 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm</p>

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]