

Motivation beim Fremdspracherwerb

Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner

[1]

Katharina Kirchner

1. Einleitung

Beim Erlernen einer Sprache spielen eine Vielzahl an internen und externen Variablen eine Rolle, die zudem in Wechselwirkung zueinander stehen und somit den Lernprozess hochgradig individualisieren.

Einen ganz wesentlichen Faktor stellt in diesem Zusammenhang die Motivation eines Lerners dar. Sie liefert nicht nur den Anreiz zum Lernen einer Sprache, sondern ist das Rädchen, das das Lernen vorantreibt, das den Lerner zum Durchhalten bewegt. Für die hier vorgestellte Pilotstudie wurden schwedische DaF-Lerner hinsichtlich ihrer Motivation beim Deutschlernen befragt. Die Vorgehensweise war qualitativ, es wurden Interviews mit vier Studierenden der Universität Uppsala durchgeführt und anschließend für jeden Untersuchungsteilnehmer ein Motivationsprofil erstellt. Neben internen Persönlichkeitsfaktoren wie Erfolgs-/Misserfolgsattribuierung, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmungsgrad u.a wurde auch das spezielle schwedische Umfeld der Lerner berücksichtigt, so dass auch eine Reihe externer Faktoren in die Untersuchung mit eingingen (z. B. Schulsystem, Kontakt, andere Fremdsprachen).

Die explorative Vorgehensweise der Studie knüpfte dabei an die bestehenden Theorien und Annahmen der Motivationsforschung an und ermöglichte es darüber hinaus, der Individualität der Untersuchungsteilnehmer und dem speziellen schwedischen Kontext gerecht zu werden.

Ziel der Untersuchung war es, neben dem Erstellen individueller Motivationsprofile, durch Vergleich der Profile untereinander, eine Antwort auf die Frage zu finden, in wie weit sich der soziale Kontext (Gesellschaft, Bildungssystem, Medien in Schweden) auf die Motivation der Lerner auswirkt und ob diesbezüglich allgemeine Aussagen möglich sind.

2. Kurzer theoretischer Überblick

2.1 Motivation und Orientierungen

Im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff Motivation häufig mit Motiv [2] gleichgesetzt. Das heißt, dass man die Summe der Gründe (Motive), die jemanden zu einer Entscheidung oder Handlung bewegen, als dessen Motivation bezeichnet.

Beschäftigt man sich eingehender mit Motivation, wird jedoch schnell klar, dass diese Definition nicht ausreicht, denn Motive stellen lediglich einen Teil der Motivation dar. Die Nennung von Motiven beantwortet lediglich die Frage, warum jemand etwas lernen möchte, womit meist nur die Anfangsmotivation beschrieben wird. Lernprozesse spielen sich jedoch in der Regel über längere Zeiträume ab, und es bedarf mehr als nur eines Motivs, um sich dauerhaft erfolgreich mit dem Lerngegenstand auseinander setzen zu können.

-2-

In der L2-Motivationsforschung trifft man auf unterschiedliche Herangehensweisen und Theorien. Bis in die 1990er Jahre dominierte v.a. das sozial-psychologische Konzept Gardners. So betonen Gardner und Lambert (1972) die Bedeutung von Einstellungen gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland und der Sprechergruppe sowie Orientierungen der Lerner in Bezug auf deren Motivation. Besonders die Unterscheidung zwischen *integrativer* und *instrumenteller Orientierung* hat zu kontroversen Diskussionen in der Forschung geführt. Während eine integrative Orientierung mit dem Ziel, mehr über die Sprechergruppe zu erfahren bzw. mehr und unterschiedliche Menschen kennen zu lernen, verbunden wird, basiert eine instrumentelle Orientierung auf dem eher praktischen Nutzen des Sprachenlernens (vgl. Gardner & Lambert 1959: 267). Das System wurde erweitert, z.B. von Clément und Kruidenier (1983), die die instrumentelle Orientierung um drei weitere Kategorien ergänzten: *travel*, *friendship* und *knowledge orientation* (Clément & Kruidenier 1983). Eine eindeutig integrative Einstellung sehen Clément und Kruidenier hingegen als eher seltenes Phänomen an, das v.a. in multikulturellen Kontexten auftritt (ebd.: 287).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Gardners Theorien ist seine Annahme, dass beim Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Strukturen und Wortschatz eine Rolle spielen, sondern, vor allem im Hinblick auf die Motivation, der kulturelle Aspekt mitberücksichtigt werden muss, also die Auseinandersetzung mit der

jeweiligen Sprechergruppe und Kultur.

Seit einigen Jahren wird in der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung einem weiteren Motivationskonzept vermehrt Beachtung geschenkt: der *Selbstbestimmung*. Die Selbstbestimmungstheorie wurde bereits Mitte der 1980er Jahre in der Kognitionspsychologie entwickelt (*self-determination theory*); einer der zentralen Aspekte dieser Theorie ist die Unterscheidung von *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation* (Deci & Ryan 1985). Der Terminus *intrinsisch* wird dabei mit einem Verhalten in Verbindung gebracht, das auf Interesse an der Sache selbst aufbaut. Der Lerner agiert, weil er Freude daran hat oder seine Neugier befriedigen will. *Extrinsische* Motivation hingegen beinhaltet ein Verhalten, das durch äußere Einflüsse und Ziele bestimmt ist. Der Lerner strengt sich an, um z. B. gute Noten zu erhalten oder um Strafe oder Missbilligung zu vermeiden. Eine allgemein anerkannte These ist, dass intrinsische Motivation eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewirkt und sie dadurch als die überlegene Form von Motivation angesehen werden kann. Kommt jedoch eine starke extrinsische Motivierung hinzu, kann diese die intrinsische Motivation vermindern (vgl. Dörnyei 1998: 121; Deci & Ryan 1985: 63). Dies geschieht vor allem dann, wenn der Lerner über ein zu geringes Maß an Selbstbestimmung gegenüber der zu verrichtenden Aufgabe verfügt und er die Lösung dieser Aufgabe nicht auf seine eigene Fähigkeit zurückführt. Bringt ein Lerner jedoch ein hohes Maß an Selbstbestimmung mit, können auch extrinsische Formen der Motivation (Belohnung) auf Dauer zu einer intrinsischen Motivation führen.

Deci und Ryan (1985) gehen davon aus, dass Autonomie und der Wunsch nach Selbstregulierung und Selbstinitiation starke menschliche Bedürfnisse sind und dass eine solche Art von Selbstbestimmung die Voraussetzung für eine intrinsische Motivation darstellt. Intrinsische und extrinsische Motivation können daher nicht als klare Dichotomie gesehen werden. Vielmehr muss Selbstbestimmung als ein Kontinuum verstanden werden, mit fließenden Übergängen von einer Motivationsausprägung in die andere.

-3-

Deci und Ryan gehen also davon aus, dass intrinsische Motivation grundsätzlich mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung verbunden ist. Extrinsische Motivationstypen hingegen ordnen sie entlang des oben genannten Kontinuums in Typen, die gar nicht oder nur wenig selbstbestimmt sind, bis hin zu Motivationsausprägungen, die stark selbstbestimmt sind. Es werden dabei vier Typen unterschieden: *external, introjected, identified und integrated regulation*. Eine *external regulation* liegt vor, wenn das Handeln einer Person ausschließlich durch äußere Anreize bestimmt wird wie z. B. Prüfungen, Anerkennung oder auch Kosten. Fällt der entsprechende Anreiz weg, fehlt in der Regel auch jeglicher Ansporn, die Aktivität fortzuführen. Übt eine Person auf sich selbst Druck aus, indem sie sich zwingt, eine bestimmte Aktivität (z. B. das Lernen einer Fremdsprache) auszuführen, so spricht man von einer *introjected regulation*. Eine stärker selbstbestimmte Form der extrinsischen Motivation ist die *identified regulation*. Bei ihr wird der Wert einer Lernaktivität erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt (vgl. auch Noels, Pelletier, Clément, Vallerand 2000: 62). Im Rahmen einer *integrated regulation* kann die Motivation letztendlich als Teil der eigenen Persönlichkeit bzw. Ausdruck eines eigenen Bedürfnisses oder Interesses (z.B. Reisen) angesehen werden. Es ist die Form der extrinsischen Motivation, die mit dem stärksten Grad der Selbstbestimmung einhergeht.

2.2 Motivation und Erfolg

Ein Problem, das seit langem diskutiert wird und noch immer nicht vollends geklärt ist, ist die Frage nach der Wechselwirkung zwischen Motivation und Erfolg/Fortschritt beim Fremdsprachenerwerb. Während die *Kausalhypothese* behauptet, dass Motivation beim Fremdsprachenlernen zum Erfolg führt, geht die *Resultativhypothese* (vgl. Hermann 1978, 1980) davon aus, dass erst der Erfolg/Fortschritt beim Lernen Motivation auslöst.

Ich sehe es als wahrscheinlich an, dass beide Annahmen vertretbar sind und sich nicht gegenseitig ausschließen. Vor allem im schulischen Fremdsprachenunterricht, in dem das Sprachenlernen meist zum Pflichtfachbereich gehört und die Schüler oftmals besonders zu Anfang wenig motiviert sind, ist die Resultativhypothese als sehr wahrscheinlich anzusehen.

2.3 Weitere wichtige Einflussfaktoren und ihre Wechselwirkung mit Motivation

Die intensive Beschäftigung mit Motivation beim Fremdsprachenerwerb hat in den letzten Jahren vor allen Dingen eines deutlich gemacht: Motivation ist kein statischer Zustand, vielmehr handelt es sich bei Motivation um einen *dynamischen Prozess*. Laut Pintrich und Schunk ist Motivation im Wesentlichen von den individuellen Gedanken und Emotionen des Lerners, die ihn zum Handeln bewegen, abhängig: "motivation involves various mental processes that lead to the initiation and maintenance of action" (Pintrich & Schunk 1996: 4). Das heißt, Motivation initiiert nicht nur den Lernprozess, sondern ist auch für ein längerfristiges "Durchhalten" des Lerners verantwortlich. Dies bedeutet auch, dass sich Motivation im Laufe des Lernprozesses verändern kann.

Dörnyei definiert Motivation als

a process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached (Dörnyei 1998: 118).

-4-

Die genannten Definitionen machen deutlich, dass Motivation nicht isoliert betrachtet werden kann, vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass sie von einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst wird. Diese Faktoren sind für Intensität und Schwankungen der Motivation verantwortlich und sind sowohl im Lerner selbst als auch in seiner sozialen Umgebung zu suchen. Es ist nahezu unmöglich Motivation im Zusammenhang mit Fremdsprachenerwerbsprozessen isoliert zu betrachten. Die Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist bei der Erforschung des Motivationskonstrukts demnach unumgänglich. Die Prozesshaftigkeit von Motivation und ihre Interdependenz zu anderen motivationalen Einflussfaktoren werden sehr anschaulich in Dörnyeis & Ottós „Process Model of L2 Motivation“ dargestellt (Dörnyei & Otto 1998, S. 48).

Im Folgenden wird auf einige der Faktoren näher eingegangen, wobei die Einteilung Williams & Burdens (1997) in interne (im Lerner selbst veranlagt) und externe (im sozialen Umfeld des Lerners zu suchen) Faktoren als Grundlage dient.

2.3.1 Interne Faktoren

Seit den 1970ern wird Angst bzw. Ängstlichkeit („anxiety“ [3]) als Einflussfaktor beim Sprachenlernen verstärkt untersucht, wobei u.a. die Annahme, dass sich Angst grundsätzlich negativ auf den Lernprozess auswirkt, widerlegt werden konnte. Man unterscheidet vielmehr zwischen *facilitating anxiety* und *debilitating anxiety* (vgl. z.B. Scovel 1978), wobei letztere als negativ anzusehen ist, da sie den Lerner hemmt, während *facilitating anxiety* als Ansporn zur Bewältigung einer Aufgabe für den Lernprozess förderlich sein kann. Eng verbunden mit diesem Faktor ist der *Konkurrenzgeist* (*competitiveness*), den Bailey (1983) besonders im Unterrichtskontext für wichtig hält. Unter *competitiveness* versteht Bailey das Bedürfnis, sich mit anderen Lernern vergleichen zu wollen. Dieser ständige Vergleich kann auf der einen Seite motivierend wirken und Ehrgeiz initiieren („ich will besser sein/so gut sein wie ...“), auf der anderen Seite aber auch Angst auslösen und die Motivation vermindern („ich kann nicht mit den anderen mithalten“) (Bailey 1983: 96).

Weitere wichtige interne Faktoren sind das *Selbstbewusstsein* und die *Selbstwirksamkeit* eines Lerners. Während Selbstbewusstsein durch eine positive Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (Clément, Gardner, Smythe 1977: 129, 1980: 294), Abwesenheit von Angst aber auch mit der positiven Selbsteinschätzung in Bezug auf die Bewältigung von Interaktion mit Mitgliedern der Zielsprachengruppe (Clément 1980: 150f „linguistic self-confidence“) erklärt wird, wird der Begriff der Selbstwirksamkeit mit dem Lösen spezifischer Aufgaben und der Überzeugung des Lerners bestimmte Leistungen zu erbringen in Verbindung gebracht. Das heißt auch, dass sich Selbstwirksamkeit mit Zielen und Aufgaben befasst, die der Lerner in der Zukunft für erreichbar und lösbar hält, während sich Selbstbewusstsein an gegenwärtigen Leistungen messen lässt.

Ähnlich wie ein Lerner Einschätzungen in Bezug auf seine zukünftigen Leistungen macht, beurteilt er, wenn auch oft unbewusst, vergangene Erfolge und Misserfolge. Das heißt, er oder sie sucht nach Erklärungen und Ursachen für Erfolg oder Versagen.

Attributionstheorien stehen vor allem im Zusammenhang mit dem Namen Bernard Weiner seit den 1980ern im Zentrum der Forschung. Es geht dabei unter anderem um die Frage, wie sich bei Lernern Erfolgserwartungen entwickeln und welche kognitiven Prozesse dabei von Bedeutung sind. Es wird angenommen, dass sich die Art und Weise, wie ein Lerner seine vergangenen Erfolge und Misserfolge erklärt, wesentlich auf sein zukünftiges Verhalten auswirkt.

-5-

Die Ursachenattribution spielt sich auf verschiedenen Ebenen ab. *Locus of causality* beschreibt, ob ein Lerner sich selbst oder andere für seine Handlungen verantwortlich macht. Ein Lerner kann die Ursache für Erfolg oder Misserfolg also internalen bzw. externalen Faktoren (*locus of causality*), die entweder stabil oder variabel sind (*stability*), zuordnen. Liegt der *locus of causality* vorwiegend im Lerner selbst, wird davon ausgegangen, dass der Lerner selbstbestimmter handelt und Eigenverantwortung für diese Handlungen übernimmt. Es ist anzunehmen, dass ein hohes Maß an Kontrolle über die eigenen Lernhandlungen die Motivation, mit der entsprechenden Handlung fortzufahren, steigern kann (vgl. Williams & Burden 1997: 128).

Als besonders positiv gelten stabile internale Ursachen wie Fähigkeit (*ability*), wenn sie mit Erfolg assoziiert sind. Es wird angenommen, dass Fähigkeit als Erklärung für Erfolg mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit verbunden ist; hingegen wird mangelnde Fähigkeit (*lack of ability*) als Erklärung für Misserfolg auf eine geringere Selbstwirksamkeit zurückgeführt (vgl. Bandura 1991: 100).

Zusammenfassend ist also die Herangehensweise eines Lerners an eine Lernaufgabe oder ein Leistungsziel auf drei Ebenen zu beschreiben:

- a) ob der Lerner die Ursache für Erfolg oder Misserfolg bei sich oder bei anderen sucht,
- b) ob der Lerner die Ursache als stabil ansieht, oder ob er Möglichkeiten zur Veränderung sieht,
- c) ob der Lerner selbst die Kontrolle über mögliche Veränderungen übernimmt oder ob er/sie sie anderen überlässt.

Auch einige *biographische Faktoren* sollten beim Erforschen von Motivation mitberücksichtigt werden. So können z.B. die Lernerfahrungen und das Vorwissen im Bereich Fremdsprachen eine wesentliche Rolle spielen. Hufeisen (1999) weist z.B. darauf hin, dass es Unterschiede beim Erlernen einer L2 und einer L3 gibt. So können Erfahrungen, die beim Erlernen der L2 gemacht wurden, sich positiv auf das Erlernen jeder weiteren Sprache auswirken. Fremdsprachliches Vorwissen kann aber auch zu Transferfehlern führen, negative Erfahrungen mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache den Lerner bei allen weiteren Fremdsprachen, die er zu lernen versucht, hemmen. Im schwedischen Kontext spielt in diesem Zusammenhang Englisch eine wichtige Rolle, da es in der Regel die erste Fremdsprache ist und meist bereits sehr früh an den Schulen gelehrt wird. Deutsch hingegen wird in Schweden oft als zweite Fremdsprache gewählt, so dass die Schüler oftmals eine Konstellation von Schwedisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 vorweisen (Studien dazu: z.B. Kjær 2000, Dentler 2000, Hufeisen 1999).

2.3.2 Externe Faktoren

Ein Lerner ist Teil einer bzw. mehrerer sozialer Gruppen. So spielt anfänglich die Familie eine große Rolle, vor allem die Eltern, die zumindest bei jüngeren Kindern einen sehr großen Einfluss ausüben und als Vorbild angesehen werden können. Später sind es oft Freunde und Bekannte, die uns in unseren Einstellungen und Verhaltensweisen prägen. Letztendlich wachsen wir in einer Gesellschaft auf, die uns bestimmte Normen, Regeln und Einstellungen induziert.

-6-

In Bezug auf das Fremdsprachenlernen ist zudem das Unterrichtsumfeld von großer Bedeutung.

Williams & Burden (1997) unterscheiden innerhalb der externen Faktoren zwischen vier Kategorien:

- Andere Personen (*Significant others*, z. B. Eltern, Lehrer)
- Interaktion mit anderen Personen (*the nature of interaction with significant others*, z. B. Feedback, Lob, Bestrafung)
- Das Lernumfeld (*the learning environment*, z. B. Lehrmittel, Gruppengröße)
- Der weitere soziale Kontext (*the broader context*, z. B. Familie, Schulsystem, gesellschaftliche Erwartungen und Einstellungen)

Diese Liste gibt einen guten Überblick über die verschiedenen externen Faktoren. Es schließt auch den weiteren sozialen Kontext ein und nennt zum Beispiel das lokale Bildungssystem und gesellschaftliche Erwartungen und Einstellungen als mögliche Einflussfaktoren, Faktoren, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind.

Die Auflistung sollte jedoch noch um einen Aspekt ergänzt werden und zwar um den des *Kontakts*. Der *Kontakt* zu Sprechern der zu erlernenden Zielsprache wurde besonders in der Zweitsprachenerwerbsforschung diskutiert. So behandelt ihn Schumann (1986) detailliert im Rahmen seiner *Akkulturationshypothese* und auch Riemer (1997) geht in ihrer Studie "Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb" explizit auf den Faktor 'Kontakt' ein (Riemer 1997: 40ff). Dass Kontakt besonders beim Zweitsprachenerwerb eine wichtige Rolle spielt, liegt auf der Hand, da sich die Lerner in der Regel direkt im Zielsprachenland befinden und so gute Möglichkeiten haben die Sprache tagtäglich vor Ort anzuwenden. [4] Aber auch im fremdsprachlichen Erwerbsprozess kann Kontakt von entscheidender Bedeutung sein. Durch die Distanz zum Zielsprachenland ist es oft schwieriger, Kontakt zu Sprechern der Zielsprache zu knüpfen. Dadurch fehlt die Möglichkeit, die

Sprache außerhalb des Unterrichts anzuwenden. Hinzu kommt, dass die Kenntnisse über Sprache und Zielsprachenland – dies schließt Kultur und Bewohner des Landes mit ein – lediglich von Berichten anderer herrühren, aber nicht auf eigenen Erfahrungen basieren. Diese können aber wichtig sein, wenn es darum geht, sich eine eigene Meinung dem Zielsprachenland und der Sprache gegenüber zu verschaffen und einen Sinn im Erlernen der Sprache zu sehen. Das Problem beim Fremdspracherwerb außerhalb des Zielsprachenlandes liegt demnach in der Beschaffung von Kontakt. Düwell (1976: 154f) sieht es dabei als Aufgabe des Lehrers an, Kontakte zu Zielsprachensprechern herzustellen, sei es in Form von Auslandsaufenthalten, Brieffreundschaften (z.B. per E-Mail) oder Unterrichtsbesuchen.

Dörnyei sieht neben der *Lehrperson* auch *kursspezifische Faktoren* und die *Lerngruppe* als wichtige die Motivation der Lerner beeinflussende Variablen an. In seinem Modell von 1994 fasst er diese Faktoren unter dem Begriff *Learning Situation Level* zusammen.

In Hinblick auf den *Kurs* muss die Frage gestellt werden, ob Inhalt und Form des Unterrichtes das Interesse des Lerners befriedigen und ob das Gelernte von Relevanz ist. Die Erwartungen, besonders hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit und die Zufriedenheit des Lerners (ausgelöst durch externe (Feedback) und interne (Freude, Stolz) Belohnungen) sind ebenfalls wichtige Komponenten.

-7-

Wie bereits erwähnt übt besonders die *Lehrperson* einen großen Einfluss auf die Motivation des Lerners aus. Dabei spielt nicht nur die fachliche Kompetenz und der Unterrichtsstil eine Rolle, sondern auch die Persönlichkeit. Besonders in schulischen Lernkontexten, in denen Schüler oft wenig motiviert ihre Pflichtsprachkurse "absitzen", liegt die Motivierung in der Hand der Lehrperson. Der Faktor 'Lehrperson' beschäftigt die Forschung schon seit längerem und verschiedene Theorien haben sich diesbezüglich entwickelt (z.B. Autoritätstyp, Affiliative Drive, vgl. z.B. Dörnyei 1994; Lehrermotiv, Apelt 1981: 75).

Eng verknüpft mit der Lehrperson ist auch die Vergabe von *Feedback*. Feedback—und damit kann jegliche Art von Reaktion, die auf eine Aktion eines Lerners folgt, gemeint sein—kann eine stark motivierende bzw. demotivierende Wirkung auf den Lerner und seine Motivation haben. Dabei ist es wichtig—darauf weisen u.a. Williams & Burden hin—, zwischen *informativem* und rein *kontrollierendem Feedback* zu unterscheiden. Während letzteres meist wenig konstruktiv und Leistung nur nach externen Standards beurteilt (z.B. Noten), liefert informatives Feedback Hinweise auf Probleme und konkrete Verbesserungsvorschläge. Die motivierende Wirkung von positivem Feedback steht allgemein außer Frage, ob jedoch negatives Feedback (vor allem wenn es nicht konstruktiv ist) zu positiven Verhaltensänderungen, z. B. in Bezug auf das Lernverhalten führt, kann bezweifelt werden. Williams & Burden (1997: 134f) weisen darauf hin, dass negatives Feedback sogar das Gegenteil bewirken kann, indem jegliche Motivation des Lerners verloren geht.

Neben dem direkten Lernumfeld hat auch das *engere und weitere soziale Umfeld* einen Einfluss auf das Lernverhalten und die Motivation eines Lerners. Die Familienangehörigen, insbesondere die *Eltern*, sind, v.a. wenn die Fremdsprache im Rahmen des schulischen Pflichtfachbereichs erlernt wird, oftmals von großer Bedeutung. Eltern haben wie die Lehrperson eine starke Vorbildfunktion und sollten diese nutzen, um ihr Kind für das entsprechende Fach zu begeistern. Oftmals haben die Eltern selbst bereits eine bestimmte Fremdsprache erlernt und können so bei den Hausaufgaben helfen, so dass die Wahl einer Fremdsprache häufig auch von pragmatischen Überlegungen abhängig ist (vgl. z.B. Gardner 1985; Apelt 1981; Williams & Burden 1997).

Ob ein Mensch überhaupt eine Fremdsprache lernt und wenn ja, welche, wann und wie intensiv, hängt häufig vom *Schul- und Bildungssystem* des Landes ab, in dem er aufwächst. Welche Sprachen letztendlich zum Sprachenkanon eines Bildungssystems gehören, hängt in der Regel von politischen, wirtschaftlichen und geographischen Aspekten ab. *Gesellschaft* und *Schulsystem* müssen demnach ebenfalls als externe Einflussfaktoren bei der Erforschung von Motivation berücksichtigt werden.

Im Zusammenhang mit seiner Forschungsarbeit zum Thema Sprachenwahl an schwedischen Schulen konnte Barbier (2003) Faktoren ausmachen, die einen besonders großen Einfluss auf die Sprachenwahl der Schüler zu haben scheinen.

So spielen laut Barbier die Entwicklungen der Europäischen Union und die Tendenz einer Überbewertung des Englischen gegenüber anderen Fremdsprachen in Schweden eine wesentliche Rolle. Zudem sieht er auch soziale Vorstellungen als einen möglichen Faktor an, der Schüler dazu bewegt, eine Sprache einer anderen vorzuziehen. Dabei sieht er diese sozialen Vorstellungen nicht nur in objektiven Daten (Geschichte, Geographie) begründet, sondern auch in Vorurteilen gegenüber der fremden Kultur und deren Bewohner. Barbier sieht daher auch die Notwendigkeit, den Kontakt und das Verständnis zwischen den Kulturen zu

stärken [5] (Barbier 2003: 3).

-8-

Ein Faktor, der ebenfalls stark mit sozialen Vorstellungen verknüpft ist, ist das *Prestigedenken* oder, wie es Apelt (1981) nennt, das Geltungsmotiv (Apelt 1981: 92). Das Geltungsmotiv äußert sich darin, dass ein Lerner eine Fremdsprache vor allem aus dem Wunsch heraus lernt, (gesellschaftliche) Anerkennung zu bekommen.

Schaut man in der Geschichte zurück, so wird deutlich, dass das Sprachenlernen aus Prestige Gründen keine Erfindung der Neuzeit ist. Schon immer gab es Sprachen, die als besonders "schick" galten und in Feudalkreisen zum guten Ton gehörten (z. B. Französisch zur Zeit des Absolutismus). Auch heute gehören Fremdsprachenkenntnisse sicherlich zur „guten Bildung“ und man mag vielleicht auch ein gewisses Flair von Weltoffenheit damit verbinden. Welche Sprachen dabei besonders "Prestige fördernd" sind, hängt von den sozialen Einstellungen ab, die eine Gesellschaft gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland und/oder den Zielsprachensprechern hat.

3.0 Deutsch in Schweden - Einige Hintergrundinformationen

Die vorliegende Studie wurde in Schweden mit schwedischen DaF-Lernern durchgeführt. Zum besseren Verständnis werden daher einige wesentliche Hintergrundinformationen zu diesem speziellen Forschungskontext angeführt. [6]

In der Regel beginnt der Fremdsprachenunterricht in Schweden früher als in Deutschland. Bereits ab der ersten Klasse der *Grundskola* [7] (ab 6 Jahre) kann mit Englisch begonnen werden, ab der sechsten Klasse folgt dann meist eine zweite Fremdsprache, wobei an den meisten Schulen zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch gewählt werden kann. Obwohl eine zweite Fremdsprache offiziell für alle Schüler obligatorisch sein soll (obligatoriska Språkval), springen immer wieder viele Lerner ab, um z.B. ihre Schwedisch- oder Englischkenntnisse zu vertiefen. An der *Gymnasieskola* (Klasse 10-12) besteht die Möglichkeit die Sprachkenntnisse in den bereits begonnenen Fremdsprachen noch zu vertiefen oder aber noch eine dritte Sprache (hier ist die Auswahl größer, z.B. Italienisch, Russisch, Japanisch etc.) zu lernen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass über 90% der Jugendlichen in Schweden nach der *Grundskola* ihre Schulausbildung an der *Gymnasieskola* fortsetzen. Das liegt daran, dass an der Gymnasieskola neben theoretischen Fächern auch praktische Ausbildungsmöglichkeiten geboten werden. Je nach Interesse und Fähigkeiten wählen die Schüler unterschiedliche Programme, nur in zwei dieser Programme ist die Wahl einer Fremdsprache (außer Englisch, das ist für alle obligatorisch) Pflicht. Ist die Wahl einer Fremdsprache allerdings fakultativ, so hat sich gezeigt, dass viele Schüler andere, leichtere Kurse den Sprachkursen vorziehen, da sie sich dadurch einen besseren Notendurchschnitt im Abschlusszeugnis erhoffen. Dieser wiederum ist wichtig, um später an der Universität oder Hochschule genommen zu werden.

Englisch nimmt in Schweden unter den Fremdsprachen eine Sonderstellung ein und gilt schon fast als zweite Muttersprache. Da man im schwedischen Alltag durch die Medien immer wieder Kontakt zum Englischen bekommt (Filme, Serien etc. werden nicht synchronisiert), erkennen die Schüler schnell den Nutzen dieser Sprache. Diese alltägliche Präsenz ist bei anderen Fremdsprachen nicht oder kaum vorhanden. Die Schüler sehen häufig keinen Sinn im Erwerb einer weiteren Fremdsprache. Dementsprechend sind auch die Motive, die zur Wahl einer zweiten Fremdsprache führen, meist undeutlich (vgl. Svenska Skolverket 2000: 21). Hinzu kommt, dass mit den einzelnen Sprachen feste Vorstellungen verknüpft sind. So wird Deutsch von schwedischen Lernern häufig als schwer, sehr grammatiklastig und hart klingend definiert, während Spanisch allgemein als leicht zu erlernen gilt (ebd.: 21). Überhaupt nimmt das Interesse für Spanisch in den letzten Jahren in Schweden stark zu, während das Interesse für Deutsch und Französisch stetig zurückgeht.

-9-

Die vorliegende Studie wurde an der Universität Uppsala mit Germanistikstudenten durchgeführt. Das Germanistikstudium an der Universität Uppsala ist folgendermaßen aufgebaut: Pro Semester können 20 Studienpunkte erreicht werden. Die einzelnen Semester werden mit A (= Studienanfänger), B, C und D bezeichnet. Wird Deutsch als Hauptfach studiert, kann nach vier Semestern, also mit 80 Punkten, das so genannte Högskoleexam erreicht werden. (Weitere Examen sind das Kandidatexamen (120 Punkte) und das Magisterexamen (160 Punkte). Für die letzten beiden Examen benötigt man neben dem Hauptfach auch ein oder mehrere Nebenfächer. Die Studierenden können ihre Fächerkombination frei wählen, anders als in Deutschland werden die Fächer meist nacheinander studiert und nicht parallel.)

Eine Besonderheit des schwedischen Studiensystems ist, dass einmal erreichte Punkte in einem Fach nach

Abbruch oder Wechsel des Studiengangs nicht einfach verfallen, wie es bei einem Studienabbruch in Deutschland häufig der Fall ist. Wurde ein Deutsch-A-Kurs erfolgreich mit 20 Punkten abgeschlossen, so kann dies später bescheinigt und eventuell auch im Rahmen eines neu gewählten Studiengangs angerechnet werden. Bewirbt man sich später für einen Job, können 20 Hochschulpunkte in einer Fremdsprache bereits Vorteile schaffen. Dies bedeutet aber auch, dass es viele Studierende gibt, die mit Deutsch beginnen, nach einem oder zwei Semestern aber wieder abbrechen. Das heißt, dass vor allem der A-Kurs oft gut besucht wird, während die Kurse auf höherem Niveau von immer weniger Studenten wahrgenommen werden.

Für die vorliegende Studie wurden Studenten auf B- und C-Niveau befragt.

4.0 Forschungsmethoden

4.1 Erkenntnisinteresse und Untersuchungskontext

Motivation ist ein komplexes und weites Forschungsfeld. Es ist unmöglich alle bisher bekannten Aspekte von Motivation in einer Studie abzudecken. Eine Einschränkung ist also notwendig, wenn auch schwierig, denn die einzelnen Variablen sind interdependent und bei der Betrachtung einer nur geringen Auswahl an Faktoren können folglich interessante und wichtige Aspekte verloren gehen.

Bei der vorliegenden Studie liegt ein relativ breites Spektrum an Einflussfaktoren vor, wobei sowohl interne als auch externe Variablen berücksichtigt werden.

Ein Vorteil der vorliegenden Studie besteht darin, dass die Teilnehmergruppe weitgehend homogen ist. Alle Befragten sind schwedische Germanistikstudierende mit Muttersprache Schwedisch. Sie haben als erste Fremdsprache Englisch gelernt und das gleiche Schulsystem durchlaufen. Daraus ergibt sich bereits ein Schwerpunkt der Studie, der sich auf soziale Einflussfaktoren konzentriert.

Mein Interesse besteht darin zu untersuchen, inwiefern sozial geprägte Einstellungen, die stark dominierende erste Fremdsprache Englisch sowie die Muttersprache Schwedisch, das Schulsystem und das unterrichtliche Lernumfeld die Motivation der Untersuchungsteilnehmer beeinflussen und beeinflusst haben. Darüber hinaus gehe ich von der Annahme aus, dass der Faktor Kontakt eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Motivation der Lerner spielt.

Des Weiteren interessieren mich interne Faktoren wie z. B. die persönlichen Einstellungen und Orientierungen der Lerner, ihre Selbstkonzepte und Selbsteinschätzungen in Bezug auf das Deutschlernen bzw. das Fremdsprachenlernen allgemein.

-10-

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kann demnach folgendermaßen formuliert werden:

Welche Motive und Motivationen haben schwedische Deutschstudierende beim Deutschlernen? Inwieweit hat das soziale Umfeld diese Motive und Motivationen beeinflusst? Welche Rolle spielen interne Persönlichkeitsfaktoren der Lerner bei der Ausprägung ihrer Motivation?

An diesem offen formulierten Erkenntnisinteresse wird deutlich, dass das Hauptanliegen der Studie nicht das Testen von Hypothesen ist, sondern, dass es in erster Linie darum geht, individuelle Motivationsprofile anhand von Einzelfallstudien auszuarbeiten. Dabei strebe ich jedoch auch den Vergleich der einzelnen Profile an, um, insbesondere in Bezug auf externe Faktoren, eventuelle Parallelen zwischen den einzelnen Untersuchungsteilnehmern ziehen zu können.

Der schwedische Kontext erscheint mir dabei in der Hinsicht interessant, dass Deutsch in Schweden traditionell ein hoher Stellenwert als Fremdsprache zugeschrieben wird und es seit Einführung des Englischen als erste Fremdsprache (Mitte der 1940er Jahre) als ungeschlagene zweite Fremdsprache vorherrscht. Wie aus Statistiken bekannt ist, hat das Interesse am Deutschen jedoch in den letzten zehn Jahren stark abgenommen, während z.B. Anfang der 90er Jahre in der 7. *Grundskol*aklasse 46-50 % der Schüler Deutsch als Fremdsprache wählten, verringerte sich seit 1997 die Zahl der "Deutschwähler" kontinuierlich (2001 waren es nur noch 34,5 %), das gleiche Bild zeigt sich auch in den *Gymnasieskolor*: Hier sank die Prozentzahl der Deutschlerner zwischen 1991 und 2002 von 20 auf 12,9 % (dabei wurden nur die Schüler gezählt, die den Deutschkurs auch erfolgreich abschlossen). [8] Es kann angenommen werden, dass dies mit der zunehmenden Popularität des Spanischen zusammenhängt, dass aber auch Einstellungen der Sprache Deutsch gegenüber ausschlaggebend sind sowie die Annahme, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreicht (vgl. Sörensen 2003).

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen werden im Prinzip nichts darüber aussagen können, warum Schüler sich gegen das Deutschlernen entscheiden, stattdessen werden sie Einblick in die Motivation derer geben, die beschlossen haben, sich besonders intensiv mit der Sprache Deutsch zu beschäftigen. Die Beantwortung der Frage, wie die Motivation dieser Lerner beschaffen ist und welche externen Faktoren dabei eine Rolle spielen, kann vielleicht dennoch erste Hinweise darauf geben, welche Ursachen dem Rückgang des Interesses an Deutsch in Schweden zugrunde liegen mögen.

Qualitative Forschung ist in der Regel explorativ, das heißt, man versucht weitgehend offen und unvoreingenommen an das zu untersuchende Thema heranzugehen, um die Befragten so wenig wie möglich zu beeinflussen und somit der von ihnen wiedergegebenen Wahrheit so nah wie möglich zu kommen. Dennoch lässt es sich kaum vermeiden, dass der Forschende bereits im Vorfeld gewisse Erwartungen und Einstellungen entwickelt, die sich aus seinem fachlichen Vorwissen und seiner subjektiven Meinung ergeben. Auch bei der vorliegenden Studie drängten sich einige Annahmen bereits im Vorfeld der Untersuchung auf, was vor allem auf die weitgehend homogene Teilnehmergruppe zurückzuführen war. So ist anzunehmen, dass die befragten Personen vorwiegend positive Erfahrungen beim Deutschlernen gemacht haben und relativ hoch motiviert sind, denn sie haben sich alle zu einem Hochschulstudium im Fachbereich Deutsch entschlossen. Es ist auch davon auszugehen, dass instrumentelle Orientierungen vorherrschen, während mit einer integrativen Orientierung aufgrund der Lernsituation (Fremdsprache außerhalb des Zielsprachenlandes) nicht zu rechnen ist. In Bezug auf die Anfangsmotivation kann davon ausgegangen werden, dass die Ähnlichkeit des Deutschen zur Muttersprache Schwedisch von den Befragten als Vorteil angesehen wird und dies unter anderem zur Wahl von Deutsch geführt hat. Da die Untersuchungsteilnehmer zum Zeitpunkt der Wahl der zweiten Fremdsprache in der Schule noch relativ jung waren und eine zweite Fremdsprache zum Wahlpflichtbereich gehört, ist auch anzunehmen, dass ihre Anfangsmotivation vorwiegend extrinsisch war.

4.2 Forschungsansatz und Datenerhebung

“There is no room for simplistic approaches to such complex issues as motivation“ (Williams 1994: 84).

Dass es sich bei Motivation um ein hochkomplexes Konstrukt handelt, wurde bereits in Kapitel 2 dargestellt. Williams (1994) verweist mit ihrem Zitat darauf, dass sich aus dieser Komplexität für die Erforschung von Motivation weitreichende Konsequenzen ergeben. Einen guten Überblick über die spezielle Problematik der Motivationsforschung liefert Dörnyei (2001):

1. “Motivation is abstract and not directly observable.“ Motivation ist also ein abstrakter Begriff, der sich auf verschiedene mentale Prozesse und Zustände bezieht. Motivation kann man nicht direkt beobachten, sondern man ist von den Äußerungen und Selbstdarstellungen eines Individuums abhängig. Das bedeutet wiederum, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf rein objektiven, sondern auf subjektiven Daten beruhen.
2. “Motivation is a multidimensional construct.“ Hier spricht Dörnyei das an, was auch in den vorhergehenden theoretischen Ausführungen dieses Beitrags deutlich gemacht wurde: Das Thema *Motivation beim Fremdsprachenlernen* ist ein hochkomplexes Konstrukt, bei dem eine große Anzahl interner und externer Faktoren eine Rolle spielen und es zu vielfältigen Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen kommen kann, die bei der Erforschung von Motivation mitberücksichtigt werden müssen.
3. “Motivation is inconstant.“ Als dritten Punkt nennt Dörnyei die Tatsache, dass Motivation instabil ist, das heißt, dass sie sich mit der Zeit verändern kann. Er stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie sinnvoll eine einmalige Untersuchung (*one-off examination*) bei diesem Thema sei und ob es nicht grundsätzlich Longitudinal-Studien bedarf, um dem Thema *Motivation* gerecht zu werden (vgl. Dörnyei 2001: 185f).

Diese Anmerkungen sprechen dafür, dass qualitative Forschungsansätze in der Motivationsforschung gewinnbringend eingesetzt werden können.

Was aber zeichnet die qualitative Forschung aus? Neben der Subjektorientierung ist die Offenheit, die sich meist durch ein weniger strukturiertes Forschungsdesign ergibt, ausschlaggebend. Qualitative Forschung ist, wie bereits erwähnt, meist explorativ, die Auswertung der Ergebnisse entsprechend interpretativ. Statt mit größeren Untersuchungsgruppen wird in der Regel mit Fallbeispielen oder einer kleinen Anzahl von teilnehmern gearbeitet (vgl. Diekmann 2002: 445). All das erlaubt dem Forscher, sich intensiver mit den einzelnen Subjekten zu befassen und so zu tiefergehenden Erkenntnissen zu gelangen, als es meist bei quantitativen Methoden der Fall ist (vgl. auch Riemer 2004).

Die vorliegende Studie basiert hauptsächlich auf Daten, die in vier Interviews mit Germanistikstudenten der Universität Uppsala gewonnen wurden. Zusätzlich wurden Daten eingeholt, die Hintergrundinformationen zum Schulsystem und zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Schule und Universität liefern. Diese Daten basieren z. T. auf statistischen Erhebungen und Informationsschriften, teilweise auf Experteninterviews.

Für die Lernerinterviews wurde eine semi-offene, leitfadengestützte Form gewählt (vgl. Seliger/Shohamy 1989 [9]). Damit ist gewährleistet, dass bestimmte Fragen, die als besonders relevant für die Studie erscheinen, auf jeden Fall angesprochen werden und die Interviews am Ende weitestgehend vergleichbar sind. Das Interview ist aber in der Hinsicht offen, dass den Befragten über die Fragen des Leitfadens hinaus noch Raum für weitere Anmerkungen und Ausführungen bleibt und Nachfragen der Interviewerin möglich sind.

Das Interview wurde auf Deutsch geführt, allerdings wurde den Befragten im Vorfeld mitgeteilt, dass es bei sprachlichen Problemen auch möglich sei, Schwedisch oder Englisch zu sprechen. Die Interviews haben eine Dauer von 27 bis 45 Minuten, sie wurden über ein Tischmikrofon auf Tonband aufgenommen.

Der Leitfaden (s. [Anhang](#)) deckt folgende Themenkomplexe ab:

1. **Biographisches/Hintergrundinformationen** (Alter, Fremdsprachen, Studienfach, Auslandsaufenthalte etc.)
2. **Orientierungen (Motive)/Einstellungen** (z.B. Anfangsmotivation, heutige Motive zum Deutsch lernen, Einstellung zur Sprache und Kultur)
3. **Motivationsintensität/Motivationsschwankungen** (z.B. "Wie hat sich deine Motivation im Laufe der Zeit verändert und was spielte dabei eine Rolle?")
4. **Persönlichkeit** (Fragen, die Hinweise auf das Selbstbewusstsein, das Angstpotenzial und den Umgang mit Erfolg/Misserfolg geben.)
5. **Unterrichtskomplex** (Meinung und Erfahrungen des Lerners in Bezug auf den Unterricht: z.B. Lehrperson, Material, Niveau, Gruppe)
6. **Andere Fremdsprachen** (z.B. Erfahrungen und Vergleich zum Deutschlernen)
7. **Selbsteinschätzung/Note** (die Frage nach der Selbsteinschätzung kann Hinweise auf Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit geben. Die Frage nach der Note hat lediglich einen kontrollierenden Charakter (da eine einzelne Note natürlich nicht ausreicht, um die fremdsprachliche Kompetenz eines Lerners belegen zu können).

Bei der Datenerhebung mit Hilfe von Interviews sollte immer bedacht werden, dass es bei der Durchführung zu Problemen, z. B. in Form von Interviewfehlern, kommen kann. Die Fehlerquellen, die vom Befragten ausgehen, sind dabei besonders tückisch, da der Interviewer auch bei bester Interviewvorbereitung nur bedingt Einfluss auf sie hat. Einige häufig auftretende Fehler sind hier z. B. die *soziale Erwünschtheit*, spezielle *Antwortmuster* (z. B. Ja-Sage-Tendenz) oder *Meinungslosigkeit*. So könnte es in der vorliegenden Untersuchung z. B. problematisch sein, dass eine Angehörige der Zielsprachenkultur das Interview führt. Dies könnte die Untersuchungsteilnehmer dazu verleiten, Einstellungen und Meinungen gegenüber der Zielsprachenkultur abzuschwächen bzw. zu beschönigen.

4.3 Untersuchungsteilnehmer

Es war anfänglich nicht leicht, Freiwillige für das Interview zu finden. Gesucht waren Germanistikstudenten aus höherem Semester, da man bei diesen Lernern von einem relativ hohen Sprachniveau ausgehen konnte, was für die Interviews vorteilhaft war. Auf einen Aushang („Suche Deutschstudenten/-innen für Interview ...“) meldete sich niemand. Letztendlich sprach ich Studenten direkt in Seminarräumen oder auf den Fluren der Deutschabteilung an und konnte so vier Untersuchungsteilnehmer gewinnen, drei Frauen und einen Mann. Die weiblichen Untersuchungsteilnehmer besuchten den C-Kurs (3. Fachsemester) der Deutschabteilung der Universität Uppsala und kannten sich untereinander aus Seminaren. Der männliche Teilnehmer besuchte zum Zeitpunkt des Interviews den B-Kurs (2. Fachsemester).

Einige Hintergrundinformationen zu den Untersuchungsteilnehmern:

Eva (Name geändert): Eva ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt. Sie lernt seit acht Jahren Deutsch,

studiert Deutsch und Schwedisch auf Lehramt und ist im vierten Hochschulsemester (drittes Semester Deutsch). Ihre Muttersprache ist Schwedisch. Obwohl ihre Mutter Finnin ist, ist Eva monolingual aufgewachsen, allerdings versucht sie sich Finnisch autodidaktisch anzueignen, damit sie mit ihren Verwandten besser kommunizieren kann. Außer Deutsch und Finnisch hat Eva Englisch und Spanisch gelernt. Sie war bereits dreimal in Deutschland: zwei Wochen während der Schulzeit (Austausch), sechs Monate privat, um an einer Sprachschule ihr Deutsch zu verbessern und fünf Wochen über die Universität (Austausch). Zwar hat sie noch keine konkreten Pläne, aber sie ist sich sicher, dass sie in Zukunft noch einmal nach Deutschland reisen wird, sei es, um ein Praktikum zu machen oder einfach nur Urlaub. Dabei ist es weniger das Land, das Eva fasziniert, sondern die Sprache. Eva hat Kontakte zu Deutschen in Deutschland, in Uppsala aber, wie sie sagt, leider nicht.

Christina (Name geändert): Christina ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt. Sie studiert im 3. Semester Deutsch auf Lehramt, hat aber zuvor schon verschiedene andere Fächer studiert und zwar Linguistik, Nordistik, Literatur und Schwedisch. Außer Deutsch hat Christina Englisch, Französisch, Latein, Niederländisch, Norwegisch, Dänisch und Isländisch gelernt, wobei das erreichte Niveau bei den einzelnen Sprachen unterschiedlich ist. Nach der Schule war sie sieben Monate in Berlin und hat dort eine Sprachschule besucht. In Berlin hat sie auch einige Kontakte zu Deutschen und macht dort einmal im Jahr Urlaub. Davon abgesehen hat sie keine festen Pläne, noch einmal für längere Zeit nach Deutschland zu fahren. Auch in Schweden hat sie Kontakt zu Deutschen.

Sofie (Name geändert): Sofie ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt. Sie studiert seit vier Semestern an der Universität Uppsala auf Lehramt, ist aber erst im 3. Fachsemester Deutsch. Außer Deutsch hat Sofie Englisch gelernt. Während ihrer Studienzzeit war sie sechs Wochen in Tübingen. Auch in Zukunft sieht sie einen Aufenthalt in Deutschland für notwendig (für ihre Sprachfortschritte) an. Sie hat Brieffreunde in Deutschland, hat aber in Schweden kaum Kontakt zu Deutschen.

Simon (Name geändert): Simon ist 19 Jahre alt und studiert im 2. Semester Deutsch. Er hat nicht vor, das Deutschstudium nach diesem Semester fortzusetzen. Auf der *Gymnasieskola* hat er die so genannte "Deutsche Klasse" besucht, außerdem hat er Englisch und Französisch an der Schule gelernt. Von der Schule aus hatte er die Möglichkeit zweimal für jeweils eine Woche nach Deutschland und in die Schweiz zu fahren. Zurzeit hat er keine Kontakte in Deutschland oder der Schweiz und hat auch in Uppsala keine deutschsprachigen Bekannten. Einen längeren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land plant er zurzeit nicht, sieht es aber in Zukunft als möglich an.

-14-

Es gibt Parallelen bei den vier Untersuchungsteilnehmern. Sie haben alle das "normale" schwedische Schulsystem durchlaufen und, wie bereits erwähnt, Schwedisch als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Bei allen ist Deutsch außerdem zweite Fremdsprache und sie haben es von der 7. bis zur 12. Klasse gelernt. Alle vier waren schon mindestens einmal in einem deutschsprachigen Land. Bei allen habe ich den Eindruck, dass ihnen ihr Studium Spaß bereitet.

4.4 Aufbereitung und Interpretationsverfahren

Die auf Tonband aufgenommenen Interviews wurden transkribiert. Ich habe dabei ein präzises Transkriptionsverfahren bevorzugt (nach Munsberg 1994, Riemer 1997), das u. a. auch Pausen, Sprechlautstärke und -tempo, Nonverbalia und die Intonation der Redebeiträge berücksichtigt. Dies erschien mir als sinnvoll, da so z. B. (emotionale) Reaktionen (Lachen, Unsicherheit, Zögern, etc.) des Befragten festgehalten werden konnten und so die Interpretation erleichtert wurde. (Transkriptionskonventionen, s. [Anhang](#)).

Bei der Auswertung des Interviews wurden inhaltsanalytische Verfahren angewandt. Es wurde dabei insgesamt grob der Einteilung des Leitfadens gefolgt, so dass auch die Kategorien der Auswertung in etwa denen des Leitfadens entsprechen. Die Offenheit des Interviews machte es jedoch notwendig, bei der Auswertung innerhalb der Kategorien zu „springen“, denn häufig wurden Aussagen der Untersuchungsteilnehmer im Laufe des Interviews durch weitere Kommentare nochmals verstärkt oder relativiert. Um die Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit zu gewährleisten, wurden in der vollständigen Fassung der Auswertung die Aussagen mit entsprechenden Verweisen auf das Transkript versehen, z. T. auch Beispiele aus diesem angeführt. Anschließend wurde für die einzelnen Untersuchungsteilnehmer jeweils ein Motivationsprofil erstellt, in dem die Kernaussagen des Interviews zusammengefasst und mit Hilfe der theoretischen Konzepte aus Kapitel 2 interpretiert wurden.

In einem abschließenden Resümee wurden die Ergebnisse der vier Interviews zusammengefasst.

5. Ergebnisse

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse der vorliegenden Studie vor. Dabei beschränke ich mich auf die Präsentation der Motivationsprofile der einzelnen Untersuchungsteilnehmer, da eine ausführliche Beschreibung des Auswertungsvorganges im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist. Zur Veranschaulichung werden jedoch einige Beispiele aus den Transkripten eingefügt. (Transkriptionskonventionen, s. [Anhang](#)).

5.1 Motivationsprofil: Eva

„..., weil ich den Mut hab', mit anderen Leuten zu reden ...“

Aus dem Interview mit Eva ergibt sich, dass ihr Interesse am Deutschlernen durch ein starkes Bedürfnis nach Kommunikation geprägt ist. Es sind also weniger Land und Leute oder ihr Berufswunsch, die sie zum Deutschlernen motivieren, als die Sprache selbst und die Möglichkeit sie aktiv (vor allem mündlich) zu gebrauchen. Clément (1980) sieht eine positive Selbsteinschätzung in Bezug auf die Bewältigung von Interaktion mit Mitgliedern der Zielsprachengruppe als zentralen motivationsauslösenden Faktor an. Es kann bei Eva also von einem hohen *sprachlichen Selbstbewusstsein* ausgegangen werden, das ausschlaggebend für ihre Motivation ist. Unterstützt wird diese Annahme auch durch mangelnde *Ängstlichkeit*, z. B. beim Sprechen vor einer Gruppe, und einem hohen Maß an *Aktivität* im Unterricht.

-15-

Ausschnitt Ev 1

EV					meinst d=u ä=h also in der
KK		[...] wie aktiv bist du im Unterricht,			
EV	Stunde'oder-	ja	ja	ja ja mh	
KK	ja genau me/meldest du dich häufig sagst du viel-			ja' bs sehr aktiv,	
EV	ah nich sehr aktiv aber aktiv ja	ja	ich glaub eine von den aktivsten (ls)auf jeden		
KK	ok				
EV	Fall* ja(@)		ja mh		
KK	ok, und das war in der Schule auch schon so,	ok,	e=m . und macht es dir		
EV			.. (°)(^)	kommt drauf an also . wenn	
KK	etwas aus vor (lgs)vielen Menschen*			zu sprechen'	
EV	ich sicher bin also und wenn ich weiß worüber ich sprechn/sprechen soll oder-			. wenn	
KK	ja'				
EV	ich fühle es ja, . also ich bin gut in diesem- ä=h (Schmalzen)(sn)wie heiß&es-* ...				
KK	mhm'				
EV	(?...?)	ja genau ja dann gehts gut, also dann . mach ich mich keine			
KK	em	in diesem Thema, mh'			
EV	Sorgen aber		.. ä=h spielt eigentlich		
KK	äh das auf Schwedisch' oder auch auf Deutsch,				
EV	keine Rolle ja ja	aber klar es ist schwer also . für eine große Gruppe zu			
KK	mhm' ok, . si/				
EV	sprechen als für eine . kleine das is ja klar,		mh	aber eigentlich find&ich	
KK	ja	ja ok, gut			
EV	es ziemlich lustig (@)	ja (@)		nein	
KK	aha	da/dann hast du auf jeden Fall keine Angst davor, [...]			

Evas kommunikatives Interesse am Sprachenlernen lässt sich auch in ihren Forderungen an den Sprachunterricht wieder finden. Sie plädiert für mehr *mündliche Übungen* und *kleinere Gruppen*, in denen Kommunikation leichter fällt. Darüber hinaus sieht sie *Auslandsaufenthalte* als sehr wichtig an, da auch hier die Kommunikationsfähigkeit verbessert werden kann. Situationen, in denen sie aktiv ihre mündlichen Sprachfertigkeiten unter Beweis stellen kann, sind bei ihr demnach stark motivationsfördernd.

Folgt man Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985), so lässt sich bei Eva eine Entwicklung von einer stark *extrinsischen* Motivationsausprägung zu Anfang ihres Lernprozesses zu einem stärker *selbstbestimmten* Motivationstyp beobachten. So gibt sie als wichtigstes Anfangsmotiv z.B. die Eltern an und weist darauf hin, dass sie in der Pubertät das Interesse am Fremdsprachenlernen zeitweise ganz verloren hat:

Ausschnitt Ev 2

KK [...] Frage mal warum hast du damals in der Schule angefangen Deutsch zu lernen (sn)du

EV mh ich glaub es war
 KK hättest ja genauso gut Französisch zum Beispiel nehmen könn,*

EV eigentlich weil ä=h beide meine Eltern' . Deutsch studiert haben . oder nicht studiert
 KK ja aja

EV aber die habn&es in der Schule gelernt, ja . deswegen, also ich konnte Hilfe .
 KK aha' ok mh

EV bekommen, so (@)ja
 KK aja, so äh das war so der wichtigste Grund oder gab es noc=h andere Gründe,[...]

Ausschnitt Ev 3

EV mh ja am Anfang ja, ..
 KK [...] gelernt . warst du denn d=a sehr motiviert- . im Unterricht,

EV aber später nicht,(@@) äh ich glaub weil . äh es kamn zu viele
 KK und dann' und warum nicht'

EV Sachen als=o in der Pubertät und so und das machte dass man . ja ich ha/hatte kein
 KK mhm'

EV Interesse mehr für . u=n=d äh ja ... andere Sachen wurden wichtiger und so als
 KK mhm'

EV (?neue?) Sprache zu lernen [...]

-16-

Teilweise weisen die Daten auf eine *intrinsische Motivation* hin, die durch das Interesse an der Sprache und die Freude am Kommunizieren geprägt ist, zum Teil werden auch praktische Erwägungen, wie Wichtigkeit und Nutzen der Sprache genannt, so dass von einer *identified regulation* ausgegangen werden kann.

Motivationsverstärkend können, laut Gardner, auch *positive Einstellungen* gegenüber der Zielsprachenkultur sein. Evas Einstellungen wurden sicherlich bereits durch das Elternhaus geprägt (beide Eltern haben Deutsch gelernt), bei ihren späteren Auslandsaufenthalten konnte sie aber auch selbst Erfahrungen sammeln und so eine insgesamt positive Haltung gegenüber Deutschland entwickeln. Besonders positive Einstellungen hat Eva in Bezug auf die Sprache Deutsch und das Sprachenlernen allgemein. Vor allem Letzteres ist laut Gardner & Lambert eine grundlegende Komponente von Motivation (Gardner & Lambert 1972).

In Bezug auf die Wechselwirkung von *Erfolg* und Motivation ist bei Eva keine klare Tendenz zur *Resultativ-* bzw. *Kausalhypothese* erkennbar. Für beide Theorien ist es möglich, Belege in Evas Daten zu finden. Für die Kausalhypothese spricht, dass Eva gegen Ende der *Grundskola*-Zeit aufgrund mangelnder Motivation an ihrer Selbstwirksamkeit zu zweifeln beginnt und anscheinend schlechtere Leistungen erbringt, mit Zunahme der Motivation an der *Gymnasieskola* und Universität stellt sich dann aber der Erfolg wieder ein. Für die Resultativhypothese spricht, dass Eva bei Lerngegenständen, die sie nicht gut beherrscht, auch wenig Motivation entwickelt und schnell das Interesse verliert. Es bestätigt sich dadurch meine Annahme, dass sich die beiden Hypothesen nicht gegenseitig ausschließen müssen. Vielmehr muss man von einer beidseitigen Wechselwirkung der beiden Faktoren ausgehen.

Ausschnitt Ev 4

KK [...] ok em . und wenn du ä=h . Erfolg hast'

EV ... mh (@)
 KK .. beim Fremdsprachenlernen was meinst du woran liegt das' etwas schwierige

EV ja (@@) e=m ... meins&du also warum ich Erfolg bekommen habe, ja- .
 KK Frage ich weiß aber mhm'

EV e=m .. weil ich den Mut hab glaub&ich also mit andren Leuten z/äh reden zu können

EV also ja .. ich glaub schon ja (@) ja
 KK ja ok, ok gut, und wenn du mal Misserfolge hast wenn

EV mh ..(°)e=m das wird schwieriger
 KK irgenwas nich so gut klappt- e=m wie gehst du damit um'

EV (@) . e=m ... kommt drauf an also ich&mein äh in Deutschland zum Beispiel . also oder
 EV mit den deutschen Sprache . äh . dann glaub&ich dass . dann lern ich nur . also mehr

EV aber wenn es etwas ist dass is nich/dass ich nicht so viel beherrsche/ (ls)nich
 KK mhm' mhm'

EV so gut beherrsche* . äh dann werde ich vielleicht äh . fauler (lachend)oder so*
 KK aha[...]

Deutlich wird im Interview mit Eva, dass sie ihren Erfolg beim Deutschlernen vor allem auf *internale Faktoren*

(Kommunikationsfähigkeit, Anstrengung), ihren Misserfolg aber vorwiegend auf *externale Faktoren* (Pubertät, Lehrperson) zurückführt. Dies zeigt, dass Eva allgemein ein *positives Selbstbild* und ein hohes Maß an *Selbstwirksamkeit* hat. Da sie die negativen Erfahrungen beim Sprachenlernen auf externe Faktoren zurückführt, scheinen diese keine negativen Auswirkungen auf ihren späteren Lernprozess zu haben.

5.2 Motivationsprofil: Christina

„... ich liebe Sprachen überhaupt ...“

Christinas Hauptmotivation ergibt sich zum einen aus ihrem allgemeinen *Interesse* an Sprachen, zum anderen aus ihrem frühen *Kontakt* zum Deutschen, der durch die Familie angeregt wurde. Zwar stellt der Einfluss der Eltern und Verwandten im Grunde eine *extrinsische* Motivierung dar, aus dieser hat sich jedoch bei Christina im Laufe der Zeit eine *intrinsische* Motivation gebildet. Teilweise ist auch eine *knowledge-oriented* Motivation zu erkennen. Eine intrinsische Motivation lässt sich vor allem von ihrer Freude am Sprachenlernen ableiten, die laut Gardner (1985) eine wesentliche Komponente von Motivation allgemein darstellt und gemäß Deci & Ryan (1985) ein besonderes Merkmal für intrinsische Motivation ist.

-17-

Ausschnitt Ch 1

KK	[...] welchen Gründen lernst du <u>jetzt</u> Deutsch' . du hättest ja auch nach dem Gymnasium
CH	. ja stimmt (@@) . mh aber nach sechs Jahren Deutsch dann
KK	was andres machen können, (@)
CH	.. dann werd ich lieber .. mehr studiern als eine andre Sprache oder . so- also
CH	Sprach/sich/ich find&es sehr intressant mit den Sprachen . eigentlich und . Deutsch
KK	mhm'
CH	war so . natürlich . wegen/wi/also nach sechs Jahren dann . möcht&ich gern weiter
CH	studieren mhm' j=a und sehr
KK	mhm' weil du schon . gut warst' Erfolge hattest' und-
CH	intressiert war a/also und das ist/ ich bi=n auch intressiert in/in Anglistik also
KK	ok gut,
CH	äh Vergleich swischen Sprachen und dann ist auch Schwedisch und Deutsch
KK	aha' ja
CH	siemlich- mh
KK	das stimmt, also ist es vor alln&ding die Sprache em die dich motiviert
CH	.. die Sprache,
KK	hat- . oder auch das Land, [...]
CH	ich liebe Sprachen überhaupt [...]

Die Knowledge-Orientierung (vgl. Clément & Kruidenier 1983) wird an Christinas großem Interesse an der deutschen Kultur und Literatur erkennbar.

Ausschnitt Ch 2

CH	[...] deutsche Bücher- (?...?) Bücher un=d . ich hab auch ein bisschen . (Schnalzen) . em
KK	mhm'
CH	(Is)wie sagt man,* ... ein bisschen Musik aufgesucht aber- . mh und&ich war auch in
KK	aha'
CH	deutsche Konzerte und Theater und so .. ds hat viel Spaß gemacht aber- [...]

Eine Travel- oder Friendship-Orientierung, die aufgrund der vielen Deutschlandbesuche ebenfalls anzunehmen wäre, sehe ich bei Christina nicht vorliegen, denn es ist primär die Sprache selbst, die sie fasziniert und nicht das Land bzw. die Menschen. Allerdings haben bei Christina sicher auch *positive Einstellungen* gegenüber der deutschen Bevölkerung und Kultur eine unterstützende Funktion in Bezug auf ihre Motivation.

Obwohl Christina Deutsch im europäischen Kontext als eine wichtige Sprache ansieht, ist davon auszugehen, dass diese Einstellung wenig Einfluss auf ihre Motivation hat, sondern dass stattdessen die oben genannten kulturellen und linguistischen Interessen Christinas für ihre hohe Motivation verantwortlich sind. Dies spiegelt sich auch in ihrer Ahnungslosigkeit in Bezug auf die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Schweden wider.

Ausschnitt Ch 3

 KK [...]glaubst du dass die politischen und wirtschaftlichen Beziehungn zwischen Schweden

 CH .. keine Ahnung, (@) (lachend)jaha* (@)
 KK und Deutschland gut sind' ok, s&ist auch ne Antwort,(?oder?) em

 CH (Pause; 3,5 Sek)
 KK .. (lgs)und wie wichtig ist Europa* und die europäische Union für dich'

 CH also s&ist wichtig aber (Pause; 5 Sek) also nicht so wichtig also ich/ich mit dem .

 CH (Schmalzen) EU und so .. ich könnte mich das auc=h anders denken also [...]

Von Bedeutung scheint bei Christina auch der Faktor *Erfolg* zu sein, den sie selbst als "sehr wichtig" bezeichnet. Neben den oben genannten Motiven braucht sie auch Erfolg, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Dabei liegt nach Weiner (1986) eine *internale stabile Ursachenattribution* vor, denn sie führt ihren Erfolg in erster Linie auf ihre Fähigkeit zurück. Probleme hat Christina jedoch mit der Verarbeitung von Misserfolgen, da sie vermutlich in solchen Situationen ihr mit dem Deutschlernen verbundenes positives Selbstbild gefährdet sieht.

-18-

Ausschnitt Ch 5

 CH mhm' .. ja
 KK [...]äh Misserfolge hast, wie gehst du damit um, wenn es mal nicht so gut klappt,

 CH also das hasse ich, also (?in?) Deutsch besonders, weil&ich . s&is so also Deutsch

 CH hab ich so lange gelernt und studiert und- .. ich finde das is- ... ist em mein Fach

 CH also so (Schmalzen) (sn)ja das mag ich nicht* (@) [...]
 KK mhm' (@)

Dies weist darauf hin, dass Christina auch Misserfolge auf ihre Fähigkeit zurückführt. Es wird deutlich, dass Christina in Bezug auf das Deutschlernen sehr ehrgeizig ist und hohe Erwartungen an sich selbst stellt. Erfüllen sich diese Erwartungen nicht, ist sie entsprechend enttäuscht.

Christinas Umgang mit Erfolg und Misserfolg lässt auf eine Wechselwirkung von Erfolg und Motivation schließen. Die von Anfang an hohe Motivation hat bei Christina zu Erfolg beim Lernen von Deutsch geführt, um allerdings dies hohe Maß an Motivation aufrecht zu erhalten, benötigt Christina auch weiterhin Erfolge. Es bestätigen sich hier also sowohl die Kausal- als auch die Resultativhypothese.

Neben dem Interesse, deutschsprachige Literatur zu lesen, steht bei Christina vor allem die mündliche Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt. Christinas vielfältige Kontakte zu Deutschsprachigen und die Tatsache, dass sie auch im Unterricht sehr aktiv ist, lassen bei ihr nach Clément (1980) auf ein gut ausgeprägtes *sprachliches Selbstbewusstsein* schließen.

Sprechangst liegt bei Christina nicht vor, wohl aber ist eine Tendenz zum *Konkurrenzdenken* bei ihr zu vermuten, das sich laut Bailey (1983) dadurch auszeichnet, dass ein Lerner das Bedürfnis hat, seine Leistungen mit denen anderer Lerner zu vergleichen. Bei leistungsstarken "Konkurrenten" kann dies bei Christina zu mehr Zurückhaltung führen, eine generelle Motivationsminderung ist aber nicht anzunehmen.

5.3 Motivationsprofil: Sophie

..... es klingt besser, wenn man sagt, dass man Deutsch lernt, als wenn man Englisch lernt ..."

Insgesamt habe ich den Eindruck bekommen, dass Sophie ein sehr kommunikativer Mensch ist und dass es ihr Spaß macht, ihre Fremdsprachenkenntnisse aktiv zu nutzen. Ihr starkes Bedürfnis nach Auslandsaufenthalt und Kontakt lassen auf ein gutes *sprachliches Selbstbewusstsein* schließen (vgl. Clément 1980).

Sophie beurteilt ihre Sprachkenntnisse realistisch und kennt sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen gut. An Letzteren will sie arbeiten, was für Ehrgeiz und ein hohes Maß an *Selbstwirksamkeit* (vgl. Bandura 1989) spricht.

Erfolg ist Sophie sehr wichtig, denn er ist bei ihr motivationsauslösend, womit die Resultativhypothese Hermanns (1978) unterstrichen wird (vgl. Kap. 1.3). Zudem liegt bei Sophie nach Weiner (1986) eine *internale Ursachenattribution* vor, denn sie macht Erfolg in erster Linie von sich selbst abhängig. Dabei spielt sowohl der variable Faktor *Anstrengung* als auch der stabile Faktor *Fähigkeit* eine Rolle. Auch hier sehe ich ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit zu Grunde liegen.

Ausschnitt So 1

KK	[...] ok, . gut, wie wichtig ist dir denn Erfolg
SO	.. mhm' .. e=m . (<i>framgång</i>) meinst du' . e=m . (Schmalzen)
KK	beim Deutschlernen, mhm' ja'
SO	das ist da/ also/ . äh das ist <u>wirklich</u> g/äh wichtig also weil . also wenn ich nicht .
SO	Erfolg also das/dass ich . äh . Fortschritte macht, .. dann dann gä/dann . also .
KK	mhm'
SO	werd ich nicht motiviert also-
KK	mhm' wa/was ist denn genau Erfolg für dich' kannst du das
SO	(Pause; 4 Sek) e=m . also Erfolg/also Erfolg ist . ist wenn&i also .. [...]
KK	mal definieren'
SO	. reden kann ohne zu denken, dann/dann hab ich Fortschritte gemacht, (Is)glaub [...]
KK	aha'

Entsprechend ihres Kommunikationsbedürfnisses sind für Sophie *Gruppenarbeit* und der Austausch mit anderen Lernern wichtig. Damit unterstreicht sie die gestellte Forderung Crookes' und Schmidts (1991) nach *kooperativen Arbeitsformen* im Fremdsprachenunterricht.

Sophie ist fast ausschließlich *extrinsisch* motiviert. Anfänglich ist ihr Lernen kaum selbstbestimmt und man kann nach Deci und Ryan (1985) von einer *external regulated* Motivation sprechen. Im Laufe des Lernprozesses wird Sophie jedoch durch externe Anreize, wie Unterrichtserfahrung, Berufs- und Studienwunsch mehr zu eigenständigem, *selbstbestimmtem* Lernen motiviert.

Sophies *Einstellungen* gegenüber Deutschland sind weitgehend positiv bzw. neutral. Folgt man Gardners Theorie, dass Einstellungen gegenüber dem Zielsprachenland von ausschlaggebender Bedeutung für die Motivation sind, so kann man bei Sophie davon ausgehen, dass zumindest keine negativen Einstellungen als Störfaktoren vorliegen.

Die Sprache Deutsch sieht sie allgemein als wichtig an. Sie sieht aber in Bezug auf die Wichtigkeit keinen wesentlichen Unterschied zwischen den einzelnen großen Sprachen Europas, so dass der Eindruck entsteht, sie hätte genauso gut Französisch oder Spanisch lernen können. Allerdings sieht sie in Deutsch den Vorteil, dass Lexik und Phonetik für Schweden relativ leicht zu lernen sind.

Insgesamt sieht sie das Erlernen einer zweiten Fremdsprache, nach Englisch, nicht nur als notwendig an, sondern es ist für sie auch eine Frage des *Prestiges*:

Ausschnitt So 2

SO	[...]also Deutsch ist s=so also ä . viel mehr intressante Sprache fil/finde ich, also-
KK	aha' mhm'
SO	. es/ . es ist also Englisch . kann alle reden, all/alle kann Englisch reden, und es
KK	mhm'
SO	ist eine . also . äh . es klingt h/besser wenn man/wenn man Deutsch . also wenn man
SO	sagt dass man . wa/Deutsch lernt als wenn man Englisch lernt, also das ist/ das ist
KK	aha' ok, aha'
SO	gut find&ich also wenn man . also wenn ich sage dass "ah ich lerne Deutsch an der Uni"*
SO	. so „oh wow . sprichst du gut“ und dann na ja . aber wenn/ wenn . wenn ein/ein/ein
SO	Person sagt dass/dass si=e . dass sie <u>Englich</u> lernt, dann na ja ok,
KK	mhm' mhm' [...]

Besonders auffällig bei Sophie ist der Stellenwert, den die *Lehrperson* einnimmt. Dies mag daran liegen, dass sie selbst den Beruf des Lehrers anstrebt und sich daher bezüglich der Qualitäten eines Lehrers bereits ausgiebig Gedanken gemacht hat.

5.4 Motivationsprofil: Simon

„... es muss Spaß machen, sonst macht es keinen Sinn, eine Fremdsprache zu lernen ...“

Simons Motivation beim Deutschlernen war von Anfang an hoch und hat keinerlei größere Einbrüche erlitten.

Dies mag damit zusammenhängen, dass es vorwiegend *intrinsische* Motive sind, die ihn zum Deutschlernen bewegen. Nach Deci und Ryan (1985) hängt mit intrinsischer Motivation auch ein stark selbstbestimmtes Lernen und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zusammen. Außer auf der sprachlichen Ebene findet diese Auseinandersetzung bei Simon vor allem im kulturellen Bereich statt. Ich gehe davon aus, dass seine Motivation stark durch sein Interesse und den Wunsch, sein Wissen zu vergrößern, geprägt ist. Neben einer intrinsischen Motivation kann man hier also auch eine *Knowledge-Orientierung* vermuten (vgl. Clément & Kruidenier 1983).

Ausschnitt Si 1

 SI ja, und&isbesondere
 KK [...]dir auch ganz gut gefallen hat so von der Kultur her,* ja ok,

 SI Potsdam es war ein sehr interessante Stadt also mit der . DDR und sow/so was e=m
 KK (@) aha'

 SI Stadtbild , und Sanssouci, das war ne schön/go/ganz bunte Mischung von Architektur
 KK aha'

 SI . und Häusern ja sie warn nett,
 KK ok, .. gut und die Leute warn auch soweit nett [...]

Dabei spielt auch ein gewisses *Prestigedenken* eine Rolle.

Ausschnitt Si 2

 KK [...] mhm'ok gut, e=m .. welche Sprache hast du denn lieber gelernt, Englisch' Deutsch'

 SI Deutsch, und/und Französisch aber äh nicht
 KK oder vielleicht sogar Französisch', Deutsch am liebsten, aha'

 SI Englisch, (eller) ja ja doch aber . e=m . s&ist so ei/also . jedermann
 KK und warum nicht'

 SI versteht Englisch, so s&ist cooler wenn man . andere Sprachen kennt,
 KK mhm' aha ok, [...]

An Simons Fallstudie wird deutlich, dass die starre Dichotomie Gardners, die zwischen instrumenteller und integrativer Motivation unterscheidet, nicht ausreichen kann, um die Komplexität von Motivation zu erfassen. Simon ist wenig instrumentell orientiert, weist aber auch keine eindeutigen integrativen Motivationszüge auf, was unter anderem daran deutlich wird, dass seine positiven Einstellungen eher der Geschichte und der Architektur Deutschlands gelten, während er der Bevölkerung gegenüber eher gleichgültig eingestellt zu sein scheint. Letzteres ist jedoch lediglich eine Annahme, die Interviewdaten sind in diesem Fall zu lückenhaft, um eindeutigere Aussagen treffen zu können.

-21-

Simon hat hohe Erwartungen in Bezug auf den Deutschunterricht. Dies liegt sicher zum einen daran, dass er selbst bereits großes *Interesse* an Sprache und Kultur mitbringt (vgl. Dörnyei 1994), zum anderen ist anzunehmen, dass er durch den Besuch der "Deutschen Klasse" ein verhältnismäßig hohes Niveau kennen und schätzen gelernt hat und diese Erfahrung nun als Maßstab nimmt.

Ähnlich wie die anderen Untersuchungsteilnehmer, sieht auch Simon *Auslandsaufenthalte* als hoch motivierend und förderlich für den Spracherwerb an.

Simons Persönlichkeit ist durch ein gutes *sprachliches Selbstbewusstsein* (vgl. Clément 1980) und ein hohes Maß an *Selbstwirksamkeit* (vgl. Bandura 1991) geprägt, denn er geht grundsätzlich davon aus, Erfolg zu haben. Dabei unterstützt er die *Kausalhypothese*, denn er betrachtet seinen Erfolg als Ursache seiner Motivation.

Ausschnitt Si 3

 KK [...] wenn du jetzt aber erfolgreich bist (sn)also wenn

 SI mh .. m=h . Motivation
 KK alles gut klappt sag&ich mal* äh was meinst du wora=n liegt das,

 SI ja also das/s/das ist äh de/äh der Kern des Pudels sozusagen

KK	.. du bist motiviert und dann hast du Erfolg,
SI	also dass man motiviert ist, ja e/es muss Spaß/Spaß machen sonst . ist es keine
KK	aha aha aha' mhm'
SI	Idee eine Fremdsprache zu lernen, mh
KK	ok, ok, u/und wenn es mal nich so gut klappt- wenn
SI	mh .. mh .. ich würd versu=c=h=e=n ..
KK	du Misserfolge hast äh wie gehst du dann damit um'
SI	mh ... die ganze Sache z=u verdrängen
KK	aha ok ja das ist auch eine Taktik mhm' . mh
KK	wa/was motiviert dich denn mehr zum lernen <u>positives</u> Feedback- oder <u>negatives</u>
SI	. positives, mh
KK	Feedback, positives, und negatives Feedback äh motiviert dich eher gar
SI	nein,
KK	nicht' ok, [...]

Durch seine starke Motivation und den Erfolg beim Deutschlernen hat Simon ein sehr positives Selbstbild entwickelt. Sein Selbstwertgefühl ist jedoch auch abhängig von externen Faktoren, wie Lob und positivem Feedback. Die Meinung anderer ihm gegenüber (z. B. Deutsch als *Prestigesprache*, s. Ausschnitt Si 3) scheint allgemein einen hohen Stellenwert für ihn zu haben. Die Tatsache, dass er negatives Feedback ablehnt und Misserfolge versucht zu verdrängen, lässt darauf schließen, dass er darin eine deutliche Gefahr für sein Selbstbild sieht.

-22-

6. Resümee – Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Gemäß meinem Erkenntnisinteresse ist es mein Anliegen zu erfahren, welche Motive und Motivationen schwedische Germanistikstudierende beim Deutschlernen haben.

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die folgenden Ergebnisse nicht den Anspruch der Vollständigkeit und Generalisierbarkeit erheben. Wohl aber können sie einen Beitrag zur Diskussion um Motivation beim Fremdspracherwerb liefern.

Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die einzelnen Untersuchungsteilnehmer, trotz ihres sehr homogenen sozialen Umfeldes, in ihren Motivationsprofilen stark unterscheiden (vgl. auch: Riemer 1997, "Einzelgängerhypothese"). Gemeinsamkeiten lassen sich dennoch ausmachen und zwar können alle vier Befragten auf einen weitgehend erfolgreichen Deutschlerprozess zurückblicken und es liegt bei allen eine hohe Motivation in Bezug auf das Deutschlernen vor. Diese Gemeinsamkeiten waren vorauszusehen, da für die Befragung Lerner ausgewählt wurden, die in ihrem Lernprozess bereits weit fortgeschritten sind und sich entschlossen haben, sich auch nach der Schule intensiv mit Deutsch zu beschäftigen. Darüber hinaus waren sie einverstanden, an einem Interview teilzunehmen, was auf allgemeines Engagement und wenig Hemmungen beim Sprechen von Deutsch schließen lässt. Die Tatsache, dass ich es hier mit "guten" Deutschlernern zu tun habe, schlägt sich auch in den Ergebnissen nieder.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachen- bzw. Zweitspracherwerbsprozess gehen ein **selbstbestimmtes Handeln** (Deci & Ryan 1985), die Abwesenheit von **Ängstlichkeit** (Clément, Gardner, Smythe 1980) und ein hohes Maß an **Selbstbewusstsein** (Clément 1980) und **Selbstwirksamkeit** (Bandura 1991) in der Regel mit einem erfolgreichen Spracherwerb und einer hohen Motivation einher. Die vorliegende Interviewstudie bestätigt diese Annahmen, denn alle vier Untersuchungsteilnehmer sind aktive Lerner, die angeben, keine Hemmungen beim Sprechen von Deutsch zu haben. Sie sehen Kontakt, vor allem Auslandsaufenthalte, als motivationsverstärkenden Faktor an und können alle auf Erfahrungen im Ausland zurückblicken. Drei der Befragten sprechen darüber hinaus direkt ihr Bedürfnis nach Kommunikation an (Sophie, Christina, Eva). Es handelt sich also um Lerner, die den Kontakt zur Zielsprachengruppe suchen und sich zutrauen, ihre Sprachkenntnisse aktiv unter Beweis zu stellen. Verläuft diese Erprobung der Sprachfertigkeiten erfolgreich, erhöht dies auch die Motivation der Lerner.

Gardner & Lambert (1959, 1972) geben positive **Einstellungen** gegenüber der Zielsprachenkultur (Land und Leute) als einen ausschlaggebenden Faktor von Motivation an. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen können allerdings keine eindeutigen Hinweise darauf liefern, dass eine hohe Motivation mit positiven Einstellungen dieser Art einhergehen muss. Die Interviewdaten lassen zwar auf weitgehend positive bzw. neutrale Einstellungen der Befragten gegenüber der deutschsprachigen Kultur schließen, viel deutlicher wird jedoch, dass die Untersuchungsteilnehmer vor allem positive Einstellungen gegenüber der Sprache selbst haben. Es ist daher anzunehmen, dass Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur in der vorliegenden Studie eher von geringer Relevanz sind, was sicherlich damit zusammenhängt, dass die Untersuchungen, anders als die von Gardner & Lambert (1959, 1972), in einem monolingualen Kontext durchgeführt wurden. In

Gardners und Lamberts Theorien stehen positive Einstellungen in engem Zusammenhang mit dem Konzept der integrativen Motivation. Im vorliegenden Forschungskontext, Fremdsprachenlernen außerhalb des Zielsprachenlandes, war davon auszugehen, dass integrative Orientierungen weitgehend ausgeschlossen werden können. In der Tat weist keiner der Befragten eine eindeutige integrative (auch keine friendship- oder travel-oriented) Motivation auf. Damit verlieren auch Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur an Bedeutung. Zudem ähneln sich die Kulturen Deutschlands und Schwedens (dies wird auch mehrfach von den Untersuchungsteilnehmern erwähnt), so dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Fremden in der Regel nicht stattfindet.

-23-

Meine Untersuchung kann allerdings nichts darüber aussagen, inwieweit sich negative Einstellungen im deutsch-schwedischen Kontext auf die Motivation von Lernern auswirken. Dazu wäre die Befragung einer anderen Lernergruppe notwendig.

In Bezug auf Einstellungen gegenüber der Sprache selbst wird deutlich, dass Deutsch von den vier Interviewten, besonders im europäischen Kontext, als wichtig angesehen wird. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass Schwedisch eine "kleine" Sprache ist.

Die Auswertung der Untersuchung ergab aber, dass die wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zwischen Deutschland und Schweden sowie das Zusammenwachsen der Europäischen Union im Hinblick auf die Ausprägung von Einstellungen kaum eine Rolle spielen. Z. T. waren die Untersuchungsteilnehmer sogar eher kritisch gegenüber der EU eingestellt (z. B. Simon, Sophie, Christina). [10]

Abgesehen vom Fehlen integrativer Orientierungen (s. o.) zeichnen sich bei den Teilnehmern der vorliegenden Studie klare Unterschiede bei der Ausprägung der **Orientierungen** und der **Motivationsintensität** ab. Während bei Christina und Simon bereits früh eine weitgehend *intrinsische Motivation* vorliegt, entwickeln sich bei Eva und Sophie selbstbestimmtere Motivationsausprägungen erst im Laufe des Lernprozesses. Eva und Sophie waren daher anfänglich auch stärker durch externe Faktoren in ihrer Motivation beeinflussbar und berichten von *Motivationschwankungen*, während die *Motivationsintensität* bei Christina und Simon weitgehend stabil war. Ausschlaggebend für ihre heutige Motivation scheint jedoch bei allen vier Befragten ein sehr *selbstbestimmtes Lernen* zu sein, wobei intrinsische Motive wie Interesse und Spaß (z. B. Simon) ebenso vertreten sind wie extrinsische Orientierungen (praktische Beweggründe) (z. B. Sophie).

Insgesamt bestätigten sich in Bezug auf die Ausprägung von Orientierungen meine Annahmen (s. 4.1), denn es liegen bei den Untersuchungsteilnehmern, vor allem zu Anfang des Lernprozesses, vorwiegend extrinsische Orientierungen vor (z. B. Einfluss der Eltern, Lehrperson, Vorteile von Deutsch gegenüber anderen Sprachen etc.). Im Laufe des Lernprozesses scheinen sich aber selbstbestimmtere Motivationsformen (identified regulation, intrinsische Motivation) entwickelt zu haben.

Ein interessantes Bild ergibt sich aus den Aussagen der vier Interview-Teilnehmer in Bezug auf ihren Umgang mit **Erfolg** und **Misserfolg** und die daraus resultierenden Konsequenzen für ihre Motivation. Ich möchte hier kurz auf die Personen einzeln eingehen:

Simon kann als stark intrinsisch motiviert angesehen werden, denn er lernt Deutsch vor allem, weil er Spaß daran hat und ihm die Sprache gefällt. Er betrachtet sich als hoch motiviert und macht von dieser Motivation auch seinen Erfolg abhängig. Er unterstützt somit die Kausalhypothese. Misserfolge akzeptiert er nur ungern. Er gibt an, sie, wenn möglich, zu verdrängen.

Christina zeichnet sich ebenfalls durch eine weitgehend intrinsische Motivation aus. Ihr Interesse an der Sprache Deutsch ist seit Beginn ihres Lernprozesses groß und sie ist allgemein vom Sprachenlernen fasziniert. Im Gegensatz zu Simon studiert Christina allerdings Deutsch mit dem Ziel Lehrerin zu werden, so dass hier auch eine extrinsische Orientierung vorliegt. Ihren Erfolg führt Christina auf ihre Fähigkeit zurück, also auf einen stabilen, internalen Faktor. Auch Christina fällt es schwer, Misserfolge zu verarbeiten. Besonders beim Lernen von Deutsch, das ihr besonders wichtig ist, empfindet sie Misserfolge als äußerst demotivierend.

-24-

Bei Eva sind sowohl deutliche Anzeichen intrinsischer als auch extrinsischer Orientierungen zu

erkennen. Im Gegensatz zu Simon und Christina kann Eva auf Zeiten zurückblicken, in denen sie kaum motiviert war, Deutsch zu lernen. Eine selbstbestimmte Haltung gegenüber dem Deutschlernen hat sich erst in den letzten Jahren bei Eva entwickelt. Erfolg macht Eva zu einen von ihrer Fähigkeit, gut kommunizieren zu können, zum anderen von ihrer Anstrengung abhängig. Misserfolge schiebt sie gern auf externe Faktoren, wie die Pubertät oder schlechte Lehrer. Besonders beim Deutschlernen, das ihr sehr wichtig ist, begegnet sie Misserfolgen aber mit einem erhöhten Maß an Anstrengung.

Sophie ist vorwiegend extrinsisch motiviert. Ähnlich wie Eva hat auch Sophie Phasen innerhalb des Lernprozesses durchlebt, in denen sie wenig motiviert war. Ihre Motivation erklärt sie unter anderem durch ihren Erfolg. Sie unterstützt demnach die Resultativhypothese. Gelegentliche Misserfolge scheint Sophie gelassen hinzunehmen. Sie ist sich ihrer Fähigkeit zum Sprachenlernen bewusst und weiß schlechte Erfahrungen mit guten zu kompensieren. Zudem ist sie sich bewusst, dass eine erhöhte Anstrengung auch wieder zum erwünschten Erfolg führen kann.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Ergebnissen ziehen? Vielleicht lediglich die, dass Motivation, wie bereits mehrfach erwähnt, stark von der individuellen Persönlichkeit des einzelnen Lerner abhängt und daher ein logischer Zusammenhang der oben angeführten Aussagen nicht möglich ist. Ich lasse mich dennoch zu einer Hypothese hinreißen. Nimmt man an, dass die Befragten ehrliche Aussagen über ihre Orientierungen und ihren Umgang mit Erfolg und Misserfolg machen und dass ich diese richtig interpretiert habe, so kann man erkennen, dass Simon und Christina, die vor allem intrinsisch motiviert sind, größere Probleme haben, mit Misserfolg umzugehen als Eva und Sophie, die stärker extrinsisch motiviert sind (allerdings in stark selbstbestimmter Form). Daraus lässt sich schließen, dass die Existenz externer Anreize im Falle von Misserfolgen von großem Nutzen sein können, da diese dem Lerner den nötigen Antrieb geben, auch in schlechten Phasen mit dem Lernen fortzufahren. Darüber hinaus nehme ich an, dass die "Identifizierung" mit der Sprache bei eher extrinsisch motivierten Lernern weniger groß ist als bei intrinsisch motivierten. Der Lerner bezieht Misserfolge nicht so sehr auf sich selbst und betrachtet sie somit als weniger schwerwiegend.

Diese von mir gemachte Annahme ist nicht neu. Deci und Ryan selbst haben 1985 einen Zusammenhang zwischen negativem Feedback und einer Abschwächung intrinsischer Motivation erwähnt. Dabei kamen sie zu dem Schluss, dass sich vor allem negatives Feedback, das auf die eigene Fähigkeit zurückgeführt wird, negativ auf die intrinsische Motivation eines Lerner auswirken kann (vgl. Deci & Ryan 1985: 60f).

Ich gehe daher davon aus, dass im Falle von Misserfolgen, äußere Anreize wie das Absolvieren eines Studiums, die Aussichten auf einen Job etc. und eine gewisse Distanz zum Lerngegenstand sich für die Motivation eines Lerner vorteilhaft auswirken. Ich ziehe daraus den Schluss, dass eine Kombination aus intrinsischer Motivation und extrinsischen Anreizen eine besonders stabile Motivationsausprägung darstellt.

-25-

Die vorliegende Studie zielte nicht darauf ab, speziell zu dieser Problematik Ergebnisse zu liefern. Um die von mir aufgestellte Hypothese zu bestärken, sind weitere Studien nötig, die sich speziell auf den Zusammenhang von intrinsischer/extrinsischer Motivation und dem Umgang mit Erfolg/Misserfolg konzentrieren.

Die oben zusammengefassten Aussagen der Untersuchungsteilnehmer zum Umgang mit Erfolg lassen eine weitere Schlussfolgerung zu. Aus den Ergebnissen der vier Interviews lässt sich keine klare Dominanz der **Resultativ-** bzw. der **Kausalhypothese** erkennen. Aufgrund der Aussagen der Befragten bestätigt sich meine Annahme, dass es sich hier um eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen den Faktoren Erfolg (bzw. Lernfortschritt) und Motivation handelt.

Neben den genannten internen Variablen liefern die Daten auch interessante Ergebnisse zur Einflusswirkung von **externen Faktoren**, speziell unter der Berücksichtigung des schwedischen Kontextes.

Der Faktor **Kontakt** spielt bei den Untersuchungsteilnehmern eine entscheidende Rolle in Bezug auf ihre Motivation. Alle vier Befragten können auf mindestens einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land zurückblicken und fanden diesen motivationsfördernd und hilfreich in Bezug auf ihre Lernfortschritte (besonders: mündliche Sprachfertigkeit). Alle geben darüber hinaus an, dass ein weiterer Auslandsaufenthalt ihre Motivation nochmals steigern könnte. Sie würden außerdem begrüßen, wenn eine stärkere Förderung des kulturellen Austauschs bereits in der Schule stattfände. Das starke Bedürfnis nach Kontakt kann sicherlich im Rahmen des Fremdspracherwerbs als selbstverständlich angesehen werden. Im schwedischen Kontext scheint aber Kontakt speziell beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache von besonderer Relevanz zu sein. Vom Englischen, der ersten Fremdsprache, sind es die Schüler gewohnt, ein hohes Maß an Kontakt durch die Medien zu erhalten, wodurch der Nutzen der Sprache schnell deutlich wird. Beim Erlernen anderer

Fremdsprachen ist diese kulturelle Präsenz weniger stark ausgeprägt, es ist somit schwieriger für die Schüler, einen Nutzen in der Sprache zu erkennen.

Kontakte ins Zielsprachenland und die Vermittlung kultureller Aspekte im Unterricht nehmen daher einen besonders hohen Stellenwert ein.

Die **Sonderstellung des Englischen** in Schweden wirkt sich auch auf andere Weise auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache, in unserem Fall Deutsch, aus. Die Interviewdaten zeigen deutlich, dass Englisch als Selbstverständlichkeit gilt und es erwartet wird, dass jeder Englisch spricht und versteht. Wie bereits erwähnt, ist der Nutzen der Sprache jedem Jugendlichen schnell klar, denn in den Medien (z. B. TV, Kino) ist Englisch ständig präsent. Zudem kann mit Englisch in der Schule bereits ab der ersten Klasse begonnen werden, wobei der Unterricht dann weitgehend spielerisch aufgebaut zu sein scheint, denn es wird mehrfach von den Untersuchungsteilnehmern betont, dass sie beim Lernen von Englisch, wenig Grammatikkenntnisse vermittelt bekommen hätten (und auch nicht gebraucht hätten). Demnach konnte Englisch bei den Befragten auch keine große Hilfe in Bezug auf das Lernen von Deutsch sein, denn im grammatikalischen Bereich stellt Deutsch eine größere Herausforderung dar, in Bezug auf den Wortschatz fällt Deutsch den Lernern leichter als Englisch, da die Ähnlichkeit zum Schwedischen größer ist. (Letzteres wird auch mehrfach als Grund dafür genannt, warum Deutsch z. B. Französisch vorgezogen wurde). Berücksichtigt man zudem, dass es gerade bei sich ähnelnden Sprachen wie Schwedisch, Deutsch und Englisch schnell zu typischen Transferfehlern kommen kann (Tertiärsprachenforschung, z. B. Hufeisen 1999, Dentler 2000), kann man im schwedischen Kontext davon ausgehen, dass die Dominanz des Englischen dem Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch, zumindest zu Beginn des Lernprozesses, eher schadet als nutzt.

-26-

Bei fortgeschrittenen Lernern kann aber eben diese Dominanz des Englischen auch das Gegenteil bewirken. Drei der Untersuchungsteilnehmer haben explizit geäußert, dass sie die deutsche Sprache dem Englischen vorziehen. Sowohl Christina als auch Sophie und Simon geben an, Deutsch lieber gelernt zu haben bzw. es interessanter zu finden als Englisch (Sophie). Bei Simon und Sophie ist sogar ein gewisses **Prestigedenken** in Bezug auf Deutsch zu erkennen.

Alle Befragten haben Deutsch bereits in der Schule gelernt. Sie beziehen sich daher bei ihren Aussagen zum **Lernumfeld** vor allem auf den schulischen Unterricht.

Alle vier Untersuchungsteilnehmer sehen zu große Kurse als ein Problem an. Teilweise wird das verwendete Material als veraltet, Texte als zu konstruiert, die Themen als uninteressant und die Sprache als unmodern kritisiert.

Die **Lehrperson** spielt bei allen vier Befragten eine wesentliche Rolle in Bezug auf ihre Motivation und z. T. sind die Erwartungen gegenüber den Lehrern hoch. Bei Simon und Christina kann davon ausgegangen werden, dass ihre **Interessen** im Unterricht nicht immer ausreichend befriedigt wurden, Eva und Sophie, deren Motivationsintensität an der Grundskola geringer war, sehen im Lehrer die Person, die motivieren und Interessen wecken sollte. Es bestätigt sich daher die Annahme Apelts, dass die Lehrperson vor allem im schulischen Fremdsprachenlernkontext eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Motivation der Lerner spielt (Apelt 1981).

Die **Eltern** spielen bei den Untersuchungsteilnehmern lediglich bezüglich der Anfangsmotivation eine Rolle. Eva, Christina und Sophie erwähnen, dass ihre Eltern bereits Deutsch gelernt haben, allein Eva und Christina sehen diese Tatsache auch als einen Grund (neben anderen) dafür an, dass sie sich in der Schule für Deutsch entschieden haben. Dennoch sehe ich den Einflussfaktor Eltern als bedeutsam für den schulischen Fremdsprachenlernkontext an. Fehlen andere Motive, so ist es häufig das Elternhaus, das den entsprechenden Impuls geben kann. Berücksichtigt man den stetigen Rückgang des Deutschen in den letzten zehn Jahren, der unter anderem mit einem Zuwachs des Spanischen in Verbindung gebracht werden muss, so kann angenommen werden, dass sich das Interesse an Deutsch in Zukunft noch verringern wird, da die Präsenz des Deutschen in der jetzt heranwachsenden Elterngeneration geringer sein wird.

Das schwedische **Schulsystem** bietet Schülern allgemein gute Möglichkeiten zum Fremdsprachenlernen. Der frühe Beginn mit dem Englischen, die (fast) obligatorische Språkval in der sechsten bzw. siebten Klasse und das Angebot, auch darüber hinaus noch weitere Sprachen lernen zu können, zeigen die Bemühungen in Schweden, das Fremdsprachenlernen zu fördern. Inwieweit dieses Angebot von den Schülern auch wirklich genutzt wird, ist eine andere Frage.

7. Abschließende Überlegungen

Die Arbeit im Rahmen der vorliegenden Studie hat mir eines deutlich gemacht: Motivation ist in der Tat ein hochkomplexes Konstrukt und die Erforschung von Motivation dementsprechend ein kompliziertes Unterfangen. Die Untersuchung einer größeren Anzahl an Faktoren, wie es in der vorliegenden Studie geschehen ist, schließt mit ein, dass man sich auch auf die vielfältigen Wechselwirkungen dieser Faktoren untereinander einlassen muss, was mitunter zu einer Flut von Ergebnissen führen kann. Mein Versuch, die wichtigsten Ergebnisse in nachvollziehbarer und verständlicher Form zusammenzufassen, ist daher weit davon entfernt, vollständig zu sein, in Anbetracht der Tatsache, dass eine Vielzahl an Aspekten gar nicht berücksichtigt werden konnte.

-27-

Aufgrund meines allgemein gehaltenen Erkenntnisinteresses, das Antworten auf die Frage "Welche Motive und Motivationen haben schwedische Deutschstudierende beim Deutschlernen?" sucht, schien mir aber ein breites Spektrum an Faktoren sinnvoll zu sein. Wie die Ergebnisse zeigen, führte die Studie auch zu der Beantwortung eben dieser Frage. Neben der Bestätigung vieler im Vorfeld beschriebener Theorien führte die Studie darüber hinaus auch zur Formulierung einiger neuer Hypothesen und Fragen. Um Letztere zu beantworten bzw. die Hypothesen zu bestärken, sind weitere Studien im gleichen Forschungskontext nötig.

Von Interesse können dabei folgende Fragen und Behauptungen sein:

- Sind Einstellungen gegenüber der deutschsprachigen Kultur und Sprechergruppe im vorliegenden Kontext wirklich von so geringer Relevanz und kann dies gegebenenfalls auf die Ähnlichkeit der beiden Kulturen zurückgeführt werden?
- Inwiefern sind – darauf konnte die vorliegende Studie nicht eingehen – negative Einstellungen gegenüber der deutschsprachigen Kultur dafür verantwortlich zu machen, dass Schüler sich in der Schule gegen Deutsch entscheiden?
- Können Skepsis und Ablehnung in Bezug auf die Europäische Union zu einer Schmälerung des Interesses am Fremdsprachenlernen (außer Englisch) führen?
- Eine intrinsische Motivation gepaart mit zusätzlichen extrinsischen Anreizen ist im Falle von Misserfolgen stabiler als eine rein intrinsische Motivation.
- Der Rückgang des Interesses am Deutschen in Schweden hängt nicht nur mit der Einführung und zunehmenden Popularität des Spanischen zusammen. Vielmehr spielen folgende Faktoren eine Rolle (z. T. beziehen sich diese auf den Erwerb einer zweiten Fremdsprache allgemein):
 - das fehlende Bewusstsein für den Nutzen der Sprache
 - das geringe Ausmaß an Kontakt zur Zielsprachenkultur (auch in den Medien)
 - die Annahme, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreicht
 - die Möglichkeit an den Schulen statt Deutsch leichtere, nichtsprachliche Fächer zu wählen
 - das Wissen um die Komplexität der deutschen Grammatik
 - wenig ansprechender Unterricht (zu wenig Konversation, veraltete Materialien, uninteressante Themen etc.)
 - wenig motivierende Lehrpersonen
 - immer weniger Eltern haben Deutsch in der Schule gelernt
- Kontakt zur Kultur und zur Zielsprachengruppe muss als hochmotivierender Faktor im Fremdsprachenerwerb angesehen werden.

Die Forschung zum Thema Fremdsprachenerwerb wäre nicht zweckmäßig, würden sich aus ihr nicht auch für die Praxis verwertbare Erkenntnisse ergeben.

Viele der didaktisch-relevanten Empfehlungen, die sich aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie formulieren lassen, sind alles andere als neu, und zeigen lediglich auf, was schon seit langem in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht propagiert wird.

So lässt sich aus den Aussagen der Befragten deutlich der Wunsch nach einem kommunikativen und interaktiven Fremdsprachenunterricht erkennen sowie das Bedürfnis nach aktuellen Themen, die ein zeitgemäßes Bild der deutschsprachigen Länder vermitteln. Ist die Kultur der zu lernenden Sprache im außerunterrichtlichen Umfeld (z. B. in den Medien) nicht ausreichend präsent, so muss es Aufgabe des Lehrers sein, den kulturellen Austausch zu initiieren und zu fördern. Besonders im schulischen Lernkontext, in dem Fremdsprachen meist zum Pflichtfachbereich gehören, sollte sich der Lehrer darüber hinaus bewusst sein, dass die Motivierung der Schüler in Wesentlichen von ihm ausgeht. Er ist in seinem Verhalten und in seinen Einstellungen Vorbild für seine Schüler.

Speziell im schwedischen Kontext ist es notwendig, dass den Lernern frühzeitig der Nutzen einer zweiten Fremdsprache (nach Englisch) verdeutlicht wird, z. B. indem die dominierende Rolle, die dem Englischen in Schweden zuteil wird, im europäischen Kontext relativiert wird.

Ich möchte es an dieser Stelle bei diesen Empfehlungen belassen, weise aber darauf hin, dass in der fremdsprachenspezifischen Motivationsforschung bereits verschiedene Überlegungen gemacht wurden, wie Lerner im Unterricht zum Fremdsprachenlernen motiviert werden können. Als wesentliche Beiträge sind die didaktischen Empfehlungen Williams & Burdens (1997) sowie Dörnyeis und Csizérs (1998) "Ten commandments for motivating language learners" zu nennen. Besonders umfangreich wird die Problematik auch von Dörnyei (2001²) in "Motivational Strategies in the Language Classroom" behandelt. In allen genannten Beiträgen ziehen die Autoren Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Motivationsforschung und übertragen diese auf die Unterrichtssituation. Es ist wünschenswert, dass solche Empfehlungen der fremdsprachenspezifischen Motivationsforschung auch Beachtung in der Praxis finden. In Zukunft ist daher eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis erforderlich.

Anmerkungen

[1] Die vorliegende Studie wurde im Rahmen meiner Magisterarbeit durchgeführt. Betreut wurde die Arbeit von Prof. Dr. Claudia Riemer, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fachbereich DaF. Danken möchte ich Frau Prof. Dr. C. Riemer auch dafür, dass sie mich zum Erstellen des vorliegenden Beitrags motiviert und mich bei dessen Herstellung tatkräftig unterstützt hat.

[2] In der Forschungsliteratur trifft man häufig auf den Terminus "Orientierung". Die Begriffe "Motiv" und "Orientierung" werden von mir als Synonyme behandelt.

[3] Der aus der englischsprachigen Forschungsliteratur bekannte Begriff *Anxiety* wird hier mit *Angst* oder *Ängstlichkeit* übersetzt. Jedoch stimmt keiner der beiden deutschen Begriffe wirklich mit der Bedeutung von *Anxiety* überein, das auch als Unruhe und Beklemmung übersetzt werden kann.

[4] Verschiedene Studien auf diesem Gebiet haben gezeigt, dass Lerner, die viel Kontakt zu Sprechern der Zielsprache haben, die Sprache schneller und besser lernen als die, die den Kontakt eher meiden (vgl. Schumann 1986, Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin Deutsch" 1975, 1977).

[5] Als Beispiel nennt Barbier den deutsch-französischen Jugendaustausch, der seit 1963 gepflegt wird und zur Versöhnung Deutschlands mit Frankreich beitragen soll.

[6] Informationen zum schwedischen Schulsystem liefert u.a. das "Svenska Skolverket".

[7] Die Begriffe "Grundskola" und "Gymnasieskola" werden in der schwedischen Lautung belassen, da die Schulformen nur begrenzt mit den deutschen Begriffen "Grundschule" und "Gymnasiums" vergleichbar sind und da daher eine Übersetzung hier nicht angemessen ist.

[8] Die Zahlen wurden Statistiken des Svenska Skolverket entnommen: Quelle: Skolverkets rapport nr 215, 218. Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror SCB, Statistiska centralbyrån.

[9] Das von mir gewählte Verfahren entspricht in etwa der Definition von Seliger/Shohamy (1989): Sie sehen

das semi-offene Interview dadurch charakterisiert, dass dem Interviewer Kernfragen zur Verfügung stehen, mithilfe derer er sich weiter vortasten kann. Der Ablauf des Interviews ist dabei nicht vorbestimmt, sondern ergibt sich aus der Situation (vgl. Seliger/Shohamy 1989, 167).

[10] Allgemein herrscht in Schweden eine gewisse Skepsis gegenüber der EU vor. Anders als in Deutschland werden viele Fragen bezüglich der EU in Schweden auch per Volksabstimmung entschieden, die Einstellung der Bevölkerung spielt somit eine bedeutende Rolle. Bei einer solchen Volksabstimmung wurde z. B. am 14.09.2003 gegen die Einführung des Euros gestimmt.

Bibliographie

- Apelt, Walter. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Bandura, Albert. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In Laurence A. Pervin. (Hrsg.). (1989). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (S. 19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, Albert. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In Ralf Schwarzer, & Robert Wicklund. (Hrsg.). (1991). *Anxiety and self-focused attention* (S. 89-110). New York: Herwood Academic Publishers.
- Bailey, Kathleen M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In Herbert W. Seliger, & Michael H. Long. (Hrsg.). (1983). *Classroom-Oriented Research in Second Languages* (S. 67-103). Rowley, MA: Newbury House.
- Barbier, Michel. (2003). *Färre studerande i språk. Varför?* (Slutredovisning av projektet "Utveckling av innehåll och metoder i språkundervisning", Kap. 2). Uppsala: Uppsala Universitetet, Fortbildningsavdelning.
- Clément, Richard. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Howard Giles, W. Peter Robinson, & Philip M. Smith. (Hrsg.). (1980). *Language: social psychological Perspectives* (S. 147-154). Oxford: Pergamon Press.
- Clément, Richard; Gardner, Robert C. & Smythe, Padric C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123-133.
- Clément, Richard; Gardner, Robert C. & Smythe, Padric C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 293-302.

- Clément, Richard & Kruidenier, Bastian G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291.
- Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dentler, Sigrid. (2000). Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg. In Sigrid Dentler, Britta Hufeisen, & Beate Lindemann. (Hrsg.). (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* (S. 77-97). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Diekmann, Andreas. (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. unveränderte Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Dörnyei, Zoltán. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Zoltán. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow u. a.: Longman.
- Dörnyei, Zoltán. (2001)². *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán & Csizér, Kata. (1998). Ten commandments for motivation language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Zoltán & Ottó István. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Düwell, Henning. (1976). Inhalte und Methoden der informellen Schülerbefragung im Fremdsprachenunterricht. In Gert Solmecke. (Hrsg.). (1976). *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 145-157. Paderborn: Schöningh.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266-272.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.

-31-

- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin Deutsch". (1975). Zur Sprache ausländischer Arbeiter: syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 18, 78-121.
- Hermann, Gisela. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hermann, Gisela. (1980). Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-254.
- Hufeisen, Britta. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20 (1), 3-65.
- Kjär, Uwe. (2000). Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2). In Sigrid Dentler, Britta Hufeisen, & Beate Lindemann. (Hrsg.). (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* (S. 41-55). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Munsberg, Klaus. (1994). Analyseverfahren für mündliche Fachkommunikation – Beispiel Chemie. Diskurstypologische Studien zur institutionellen Interaktion. Dissertation, Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Noels, Kimberly A.; Pelletier, Luc G.; Clément, Richard & Vallerand, Robert J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Riemer, Claudia. (1997). Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. In Gert Henrici, & Uwe Koreik. (Hrsg.). (1997). *Perspektiven Deutsch als Fremdsprachen, Bd. 8*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In Wolfgang Börner, Klaus Vogel. (Hrsg.). (2004). *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen, Narr. (im Druck).
- Schumann, John H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 5, 379-392.
- Scovel, Thomas. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana. (1989). *Second language research methods*. Oxford: University Press.

-32-

- Sörensen, Christer. (2003). Hur skildras behovet av moderna språk i officiella svenska dokument? (Slutredovisning av projektet "Utveckling av innehåll och metoder i språkundervisning", Kap.1) Uppsala: Uppsala Universitet, Fortbildningsavdelning.
- Svenska Skolverket. (Hrsg.). (2000). *Språkvalet i grundskolan – En pilotundersökning*. Stockholm: Svenska Skolverket.
- Svenska Skolverket. (Hrsg.). (2002). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för Huvudmän, del 1* (Skolverkets Rapport Nr 215). (Auch online erhältlich unter <http://www.skolverket.se/fakta/statistik/>).
- Svenska Skolverket. (Hrsg.). (2002). *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002*. (Skolverkets Rapport Nr 218). (Auch online erhältlich unter <http://www.skolverket.se/fakta/statistik/>).
- Weiner, Bernard. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, u. a.: Springer.
- Williams, Marion. (1994). Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and child psychology*, 11 (2), 77-84.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social-Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang

A1 – Interviewleitfaden

Biographisches/Hintergrundinformationen

- Name
- Alter
- Muttersprache falls nicht oder nicht nur Schwedisch
- Welche anderen Fremdsprachen hast du gelernt, die wievielte ist Deutsch?
- Seit wann lernst du Deutsch?
- Was studierst du (außer Deutsch)?
- In welchem Semester bist du?
- Warst du schon mal in Deutschland? Wann, wie lange, warum, wie hat es dir gefallen?
- Planst du in Zukunft einen Aufenthalt in Deutschland? Wann, wie lange, warum?
- Hast du Kontakt zu Deutschen, kennst du Deutsche?

Motive zum Erlernen der deutschen Sprache, Einstellungen/Orientierungen.

- Warum hast du angefangen Deutsch zu lernen?
- Aus welchen Gründen lernst du jetzt Deutsch?
- Was für einen Ruf hat/wie wichtig ist die deutsche Sprache in der Welt?
- Wie wichtig ist sie in Schweden?
- Wie wichtig ist sie für dich persönlich?

- Hat dich die deutsche Kultur/Gesellschaft beeinflusst? (bei Deutschlandaufenthalt oder Kontakten)
- Wie gefällt dir die Sprache (schön, hart, schwer, leicht)?
- Glaubst du dass die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Schweden gut sind?
- Wie wichtig sind Europa und die Europäische Union für dich?

Motivationsintensität, Motivationsschwankungen

- Warst du motiviert, als du angefangen hast Deutsch zu lernen? Warum?
- Wie hat sich deine Motivation im Laufe der Zeit verändert und was spielte dabei eine Rolle?
- Gab es Situationen, in denen du besonders hoch motiviert warst?
- Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du total demotiviert warst?
- Was könnte deine Motivation im Moment noch steigern?
- Was machst du außerhalb des Unterrichts, um dein Deutsch zu verbessern?

Zur Persönlichkeit des Lernenden

- Fällt es dir leicht, Fremdsprachen zu lernen?
- Wie aktiv bist du im Unterricht?
- Macht es dir etwas aus, vor vielen Menschen zu sprechen? Ist das auch so, wenn du Deutsch sprichst?
- Wie wichtig ist dir Erfolg beim Deutschlernen?
- Was ist für dich Erfolg? Definiere den Begriff.
- Wenn du Erfolg hast, was glaubst du, woran liegt das?
- Wie gehst du mit Misserfolgen um?
- Was motiviert dich mehr zum Lernen: positives oder negatives Feedback? –

Unterrichtskomplex

- Wie fandest du bisher deinen Deutschunterricht?
- Hattest du einen guten Lehrer?
- Was ist für dich ein guter/schlechter Lehrer?
- Welche Lehrwerke habt ihr benutzt. Waren die Lehrwerke/die Unterrichtsmaterialien gut und interessant?
- Hast du irgendwas vermisst, wurde etwas zu wenig behandelt?
- Habt ihr viel über die deutsche Kultur/das Leben in Deutschland gelernt?
- Fandest du das Unterrichtsniveau angemessen/gut?
- Wie war die Gruppe/Klasse? War sie zu groß? Wie war die Atmosphäre?
- Habt ihr mal eine Fahrt nach Deutschland gemacht, oder hattet ihr Besuch in der Schule aus Deutschland?

Andere Fremdsprachen und deren Einfluss aufs Deutschlernen

- Welche anderen Fremdsprachen hast du gelernt? (s. o.)

- Wie lange lernst/hast du sie gelernt?
- Warum hast du sie gelernt?
- Haben die Erfahrungen, die du beim Erlernen dieser Sprachen gemacht hast, Einfluss auf dein Deutschlernen gehabt?
- Im Vergleich zu Englisch, was für Vor- und Nachteile gab es beim Deutschlernen. Welche Sprache hast du lieber gelernt und warum?
- Warum hast du dich in der Schule für Deutsch entschieden und nicht für Französisch oder Spanisch?
- Glaubst du, dass Deutsch für Schweden leicht zu lernen ist, (weil es z.B. wie Schwedisch eine germanische Sprache ist?)

Einschätzung/Note

- Wie schätzt du deine Deutschkenntnisse heute ein?
- Wie war deine Abschlussnote in Deutsch am Gymnasium?

A2 – Transkriptionskonventionen (vgl. Riemer 1997: 118; Munsberg 1994)

Beispiele

--24-----
SO
KK

Erläuterungen

Partiturfläche (gemeinsam zu lesen)
Zeile 24, SO = Sofie, KK = Interviewerin

auf dem Gymnasium*
Palette,

Fettdruck: Ende des gemeinsamen Sprechens (nur bei
Partiturverletzung)

Paraverbalia

.	Sprechpause - bis 1 Sekunde
..	bis 2 Sekunden
...	bis 3 Sekunden
(Pause; x Sekunde)	bis x Sekunden
es könnte immer	Starke Betonung
besser sein	Dehnung des ganzen Wortes
g=l=a=u=b=e	Dehnung einzelner Laute
Linguisti=k	
Deutsch lernen'	Abschlussintonation -steigend
Deutsch lernen,	-fallend
Deutsch lernen-	-gleichbleibend
(?...?)	Unverständlicher Redebeitrag
(?viel mehr?)	Vermuteter Redebeitrag
(eller)	Kursivdruck: Redebeitrag in Schwedisch
(?schwede?)	Unverständlicher Redebeitrag in Schwedisch
Le/Lernen	Abbruch
glaub&ich	Verschleifung/schneller Anschluss
hm; äh; em	"Eingipfliges" Hörersignal
mhm; aha	"Zweigipfliges" Hörersignal

Kommentierung des Redebeitrags

(sn) weiß nich Schnell

(lgs)	Langsam
(ls)	Leise
(lt)	Laut
(zögernd)	Zögernd
(lachend)	Lachend
(sn + ls)	Schnell und leise
*	Ende des kommentierten Redebeitrags
(@)	Angedeutetes, kurzes Lachen
(@@)	Lachen
(^)	Deutliches Ausatmen
(°)	Deutliches Einatmen
(geräuschvolles Ein-/Ausatmen)	Sprecher atmet Geräuschvoll ein bzw. aus
(Räuspern)	weitere Sprechgeräusche

Nonverbalia

[Klappern im Hintergrund]	klapperndes Geräusch im Hintergrund
[Schniefen]	Sprecher schnieft (z. B. aufgrund einer Erkältung)

Weitere Konventionen

{Sofie}	Namentliche Nennung einer Person
(**) ...*	(Pseudonym)
" ..."	Weitere(r) Sprecher im Interview
	Sprecher spricht in direkter Rede

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Kirchner, Katharina. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 32 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]