

PART II

Spracherwerb und Sprachvermittlung

„*Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans*“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung

Claudia Riemer (Bielefeld)

1 Einleitung

Die letzten Jahre sind sprachpolitisch gekennzeichnet zum einen durch Forderungen nach Mehrsprachigkeit in Europa, die u.a. durch das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen aller Europäer, die Einführung von fremdsprachlichem Sachfachunterricht und Frühbeginn an den Schulen eingelöst werden sollen, und zum anderen durch eine nicht aufzuhaltende und weiter wachsende weltweite Bedeutung des Englischen als wichtigste Lingua franca. Diese sprachpolitischen Entwicklungen finden entsprechendes soziolinguistisches Interesse und auch Widerhall in der Fremdsprachenforschung, die damit verbundene Fragestellungen empirisch und theoretisch bearbeitet. Das Englische als „globale“ (Crystal 1997), als „internationale“ Sprache steht im Zentrum einer Debatte, die sich neben der Untersuchung der Besonderheiten der Lingua-franca-Kommunikation auch mit den fremdsprachendidaktischen Konsequenzen dieser Entwicklung beschäftigt (vgl. exemplarisch Gnutzmann 2001 und die Beiträge in Gnutzmann 1999; Knapp & Meierkord 2002). Hierbei liefern die Arbeiten der Jubilarin Juliane House Richtungweisendes; nachgewiesen werden für diesen Kommunikationstyp Besonderheiten, die u.a. mit den Stichwörtern „myth of mutual intelligibility“, „non-smoothness“ und „let it pass“ zusammengefasst werden (vgl. House 1999, 2002).

In einem Beitrag zu Ehren der Jubilarin soll der Gegenstand „Englisch als Lingua franca“ mit einer besonderen Fragestellung verbunden werden, die Juliane House, gemeinsam mit Willis Edmondson, erst kürzlich selbst bearbeitet hat (Edmondson & House, im Druck): Inwiefern spielt der Lerngegenstand Englisch als Lingua franca im schulischen Fremdsprachenunterricht Englisch eine wichtige Rolle - bzw. sollte er diese spielen? Diese Frage ist ein Teilaspekt des in meinem Beitrag verfolgten Erkenntnisinteresses, das sich mit dem Faktor „Motivation“⁴¹ beim Fremdsprachenlernen beschäftigt, hier: mit den Motiven und Motivationen von Englischlernern, die selbst (größtenteils retrospektiv) darüber Auskunft geben. Grundlage meiner kleinen Studie ist ein Datenerhebungsverfahren, das Willis Edmondson entwickelt und vielfach eingesetzt hat (vgl. 3.3) - auch in der Studie von Edmondson und House (im Druck), die mit diesem Beitrag ergänzt werden soll. Edmondson und House entwickeln in dieser Untersuchung die „cultural irrelevance“- und „instrumental relevance“-Hypothesen, die folgendes besagen: „[...] the major long-term motive for learning English has little or nothing to do with the culture or culture associated with that language“ - „[...] perceived practical relevance for life outside of the classroom constitutes the major motive for English language learning“ - „[...] ELF-oriented purposes are in fact the most important long-term goal positively affecting attitude and motivation“. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Relevanz einer Fremdsprache als „globale“ Lingua franca

durchaus die Motivation befördern kann - wenn schulischer Fremdsprachenunterricht diesem Motiv gerecht wird.

„Motivation“ ist ein intra- und interindividueller Faktor, dem weithin große Bedeutung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen zugemessen wird (vgl. Gardner & MacIntyre 1993; Kleppin 2001, 2002; Dörnyei 1998, 2001a, 2001c; Riemer 2001 und die Beiträge in Oxford 1996 und Dörnyei & Schmidt 2001). Er gilt als derjenige Faktor, der durch entsprechende didaktische Maßnahmen oder andere externe Einflüsse („Motivierung“) zu beeinflussen ist - anders als andere soziale oder kognitive Faktoren, wie etwa Kontakt zu Muttersprachlern, kognitiver Stil oder Sprachlerneignung (*language aptitude*), deren Beeinflussbarkeit sehr begrenzt ist. So sind viele Fremdsprachendidaktiker der Meinung, dass die Motivation von Fremdsprachenlernenden qua Lehrerverhalten, Unterrichtsorganisation, Lernmaterialien, Medien etc. gesteigert werden kann (vgl. Reisener 1989; Apelt 1996; Solmecke 1976a, 1983, 1998; Chambers 1999; Dörnyei & Csizér 1998; Dörnyei 2001b). Dennoch ist mindestens genauso bekannt, dass gerade der schulische Fremdsprachenunterricht häufig mit Motivationsverlust verbunden ist. Eine deprimierende Aussage dazu aus den 70er-Jahren:

Tatsache ist, daß die meisten Kinder zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts dem neuen Fach durchaus mit Interesse begegnen, ja daß sie manchmal geradezu begierig erscheinen, die fremde Sprache zu erlernen. [...] Tatsache ist aber auch, daß nach relativ kurzer Zeit bei sehr vielen Schülern das Interesse merklich nachläßt und nicht selten völlig verschwindet. (Solmecke 1976b: 10)

Es stellt sich die Frage, ob die gewachsene Relevanz des Englischen als internationale Sprache ein besonderes Motiv zum Englischlernen - auch in der Schule - darstellt. Dazu werden in Abschnitt 3 Daten aus einer Pilotstudie herangezogen, die von Lernenden stammen, die schulischen Englischunterricht erhalten haben - an deutschen Schulen und Schulen anderer Länder. Zunächst sollen aber in einem knappen Überblick die zentralen Stränge der Motivationsforschung und damit verbundene Konzepte von Motivation betrachtet werden.

2 Motive und Motivationen zum Erlernen einer Fremdsprache

2.1 Integrative und instrumentelle Motivation

Lange Zeit war eine Konzeptualisierung von Motivation als Funktion von Einstellungen bzw. Orientierungen gegenüber Land und Sprechern der Zielsprache in der Fremdsprachenforschung dominant - so dominant, dass es an dieser Stelle eigentlich genügen würde, an die bekannte Unterscheidung von „instrumenteller“ vs. „integrativer“ Orientierung bzw. Motivation und an die Favorisierung der integrativen Motivation durch Gardner und Lambert (1972) zu erinnern. Dennoch: Ein Lernender ist nach dieser Auffassung dann integrativ orientiert bzw. motiviert, wenn er die Zielsprache aus einem Interesse für die Zielsprachenkultur heraus, gegenüber der er positiv eingestellt ist, erwerben möchte, und das möglicherweise mit dem Ziel, ein Mitglied dieser Gruppe zu werden. Er ist aber dann instrumentell motiviert, wenn er den Fremdsprachenerwerb aus einem Nützlichkeitsaspekt heraus, um z.B. seine beruflichen Chancen zu verbessern, für wichtig erachtet. Trotz aller Kontroversen um diese „veralteten“ Konstrukte, deren Polarisierung und deren Operationalisierungen in empirischen Untersuchungen, die gerade in den letzten 15 Jahren geführt wurden, und daran anknüpfenden Neukonzeptualisierungen (vgl. 2.4) ist heute aber zu fragen, ob diese Unterscheidung für das Lernen der „Weltsprache“ Englisch - mit Favorisierung des anderen Motivationstyps - nicht doch bedeutsam ist. So wurde bereits recht früh nachgewiesen, dass auch eine instrumentelle Orientierung den Fremdsprachenerwerb vorantreibt (vgl. Lukmani 1972; Gardner & MacIntyre 1991) - und insbesondere diese

Orientierung wäre ein erwartbarer Reflex der weltweiten Bedeutung des Englischen in der Ausbildung von Lernerdispositionen. „Klassische“ integrative Orientierungen sind dabei weniger zu erwarten bzw. sind „aufzuweichen“. Ein aktuelles Beispiel dafür liefern Belmechri & Hummel (1998), die für Erfolg beim Erwerb der englischen Sprache durch frankokanadische Schüler die Rolle einer instrumentellen Orientierung, verbunden mit dem Wunsch, in englischsprachige Länder zu reisen und englischsprachige Menschen kennen zu lernen („travel orientation“, „friendship orientation“), ohne gleichzeitige Ausbildung einer integrativen Orientierung, nachweisen. Die Relevanz der „friendship orientation“ zeigt auch die Studie von Clément, Dörnyei und Noels (1994). Außerdem hat Gardner selbst frühzeitig richtiggestellt, dass die Existenz einer Orientierung noch nicht ausreicht, eine Motivation zu begründen: „In short, motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain a goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (Gardner 1985: 50). Das heißt im Klartext: Auch die beste instrumentelle Orientierung zum Englischlernen ist nicht hinreichend, um eine effektvolle Motivation auszubilden - insbesondere die Bereitschaft, ein Ziel mit angemessener Arbeitsbereitschaft zu bearbeiten, ist notwendig.

2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation und der Grad der Selbstbestimmung

Neben der Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung für die Ausprägung einer Motivation zum Fremdsprachenlernen ist ein anderes, in der Psychologie bekanntes Motivationskonzept für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand von besonderem Interesse: die Unterscheidung zwischen „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation - die Motivation eines Verhaltens „von außen her“ vs. „von innen“. Extrinsische Motivation bezieht ihre Anreize aus dem Umfeld (z.B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten), intrinsische Motivation erwächst aus einem Interesse für die zu lösende Aufgabe und deren Bedingungen (z.B. Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten). Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) werden diese beiden Motivationstypen auf eine Polarität von Selbstbestimmung (Autonomie) und Kontrolle bezogen - ergänzt um die Annahme, dass Motivation auch ganz fehlen kann („Amotivation“).

Wenig oder eingeschränkt selbstbestimmtes (extrinsisch motiviertes) Verhalten ist danach dadurch gekennzeichnet, dass es *nicht* hauptsächlich einem Interesse an der Aufgabe entspringt, sondern dass aus anderen Gründen das Handeln vollzogen wird. Die Gründe selbst lassen sich auf einem Kontinuum ansiedeln, die von a)-d) ein wenig mehr Selbstbestimmung implizieren:

- a) Konflikte (mit Eltern, mit Lehrenden) sollen vermieden und Lob/Anerkennung gewonnen werden (*external regulation*);
- b) Handeln (Hausaufgaben erledigen, pünktliches Erscheinen beim Unterricht) folgt einem äußeren Druck und wird aus einem Pflichtgefühl zur Vermeidung von Schuldgefühlen heraus erledigt (*introjected regulation*);
- c) der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt (*identified regulation*);
- d) die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert - sie ist aber (noch) nicht mit Freude verbunden (*integrated regulation*). Lernende möchten z.B. in ihrem Leben viel reisen und damit ihre eigenen Grenzen erweitern - und benötigen deshalb Fremdsprachenkenntnisse.

Selbstbestimmtes (intrinsisch motiviertes) Verhalten ist dagegen freiwillig, ist mit Spaß und Freude verbunden und stellt eine selbst gewählte und gewollte Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten dar - es bedarf positiver Einstellungen gegenüber der auszuführenden Aufgabe und gegenüber der eigenen Person (positive Annahme bzgl. der eigenen Erfolgswahrscheinlichkeit). Bereits die unter a)-d) gelieferten Erläuterungen zeigen aber,

dass extrinsische und intrinsische Motivationen durchaus kombinierbar sind und dass eine extrinsische Motivation bei ausreichender Selbstbestimmtheit durchaus in eine intrinsische Motivation übergeleitet werden kann. Amotivation liegt dagegen dann vor, wenn eine Person keinen Zusammenhang zwischen einer Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen kann. Amotivierte Lerner sind eher passiv, beschränken sich auf das absolut Notwendige und entledigen sich der Aufgabe, sobald dies möglich ist.

Innerhalb der Fremdsprachenforschung hat dieses Motivationskonzept Anklang gefunden (u.a. Brown 1990; Dickinson 1995; Ushioda 1996; Dörnyei 1998; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 2000; Noels 2001); auch einige empirische Belege für seine Relevanz für das Fremdsprachenlernen liegen vor - ohne hier auf forschungsmethodologische Schwächen eingehen zu können (Green 1999; Noels, Clément & Pelletier 1999, Dörnyei 1990; Ushioda 2001). Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist besonders interessant, wie ausgeprägt selbstbestimmt Englischlerner ihren eigenen Erwerb in dieser Sprache selbst wahrnehmen. Da Englisch in fast allen schulischen Kontexten eine Pflichtfremdsprache ist, kann vermutet werden, dass eher extrinsisch orientierte Motivationen eine besondere Rolle spielen - eine Entscheidung gegen Englisch steht in den meisten Fällen nicht zur Disposition. Noch interessanter wird sein, welche Formen der „regulation“ überwiegen und welche Relevanz dem Englischen nach Beendigung der Schule zugemessen wird.

2.3 Erfolgserlebnisse und Kausalattributionen

Bereits gegen Ende des Abschnitts 2.1 wurde anhand der Gardner'schen Konzeptualisierung verdeutlicht, dass Motivation eine Bereitschaft zur Investition von Mühe und Anstrengung voraussetzt. Diese wiederum ist abhängig von einer Reihe anderer Variablen, die allesamt in der Persönlichkeit eines Lernenden liegen, wobei vorliegende Erfahrungen mit dem Erwerb und Gebrauch von Fremdsprachen eine wichtige Funktion haben. So wird seit langem innerhalb der Motivationsforschung die Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg kontrovers diskutiert: Ist Motivation eine Ursache für Erfolg beim Fremdsprachenlernen oder bewirkt (subjektiv wahrgenommener) Erfolg erst die Ausprägung einer Motivation für das Weiterlernen? Hinweise für die Gültigkeit einer solchen „Resultativhypothese“ ermitteln Hermann (1980) und Strong (1984). Dass die Reflexion über eigene Sprachlernerfahrungen, Lernerfolge und Lernstrategien (die „Sprachlernbewusstheit“) eine moderierende Variable bei der Ausbildung von Lernmotivation ist, legen die Befunde Edmondsons (1997) nahe. Es liegt nahe zu vermuten, dass Erfolg besonders dann zum Weiterlernen motiviert, wenn sich die lernende Person die Ursachen für diesen Erfolg selbst zuschreibt. Und außerdem: Selbst evaluierte Defizite (also Misserfolgserlebnisse) können motivieren, indem sie zu größerer Einsatzbereitschaft führen (vgl. dazu Riemer 2000).

Auf der theoretischen Ebene erfordert die Annahme, dass Motivation eine Folge des Fremdsprachenlernens ist, ein besonderes Motivationskonzept, das die Attributionstheorie² liefert, die in den letzten Jahren Einzug auch in die fremdsprachenerwerbsspezifische Motivationsforschung gehalten hat (vgl. Skehan 1989: 51f.). Kausale Attributionen betreffen die Selbstwahrnehmungen einer Person und deren generalisierte Überzeugungen hinsichtlich der Möglichkeiten, durch eigenes Handeln zu erwünschten Erfolgen gelangen zu können bzw. erlebten Erfolgen/Misserfolgen Ursachen zuzuschreiben. Unterschieden wird zwischen internaler und externaler Lokation (*locus of control*): Bei ersterer schreibt sich das Individuum die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg selbst zu - für unseren Kontext denkbare Beispiele wären die Selbstbestätigung von fremdsprachlicher Begabung (Fähigkeit) oder die kausale Attribution von Erfolg als Ergebnis von investiertem Einsatz und Fleiß (Vokabeln lernen, explizites Wissen über Sprache erlernen etc.). Bei der externalen Lokation weist das Individuum die Verantwortung für seinen Erfolg oder sein Versagen von sich: Die zu bewältigende Aufgabe war z.B. zu schwer oder die Lösung beruhte auf Zufall. Darüber

hinaus ist zu unterscheiden zwischen einer kontrollierbaren (intentionalen) und einer nicht kontrollierbaren internalen Dimension - ein Lernender kann dementsprechend bezüglich der Wirksamkeit seiner Handlungen zwar die Ursachen sich selbst zuschreiben, diese aber nicht unbedingt aktiv beeinflussen, wenn seine kognitive Ausstattung bzw. sein momentaner leibseelischer Zustand dies nicht erlauben, Fleiß wird dagegen als intentionales Handeln charakterisiert.

Sollte nachweisbar sein, dass solche Kausalattributionen einen Beitrag zur Erklärung individueller Unterschiede liefern können - und erste empirische Belege wie die von Tremblay und Gardner (1995) und Williams, Burden und Al-Baharna (2001) deuten darauf hin - dann sind sie wichtige Komponenten eines neu zu bestimmenden persönlichkeitsbezogenen Motivationskonzepts innerhalb der Fremdsprachenforschung. Dann wäre die Lernerpersönlichkeit - mit Komponenten wie „Selbstvertrauen“ und „Selbstwirksamkeit“ - als moderierende Variable im Verhältnis von Motivation und Fremdspracherwerb(erfolg) und insbesondere bei der Ausbildung von stabileren Dispositionen zum Fremdsprachenlernen zu beschreiben.

2.4 Die Erweiterung des Motivationskonstrukts

Das Vorangegangene zeigt, dass sich Motivation zum Erlernen einer L2 aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt. Deutlich wird dabei eine Konzeptualisierung von Motivation als einem persönlichkeitspsychologischen Konstrukt, das Komponenten wie Selbstbestimmung und Selbstvertrauen favorisiert. Diese Auffassung ist schwer zu vereinbaren mit den in 2.1 genannten Elementen - und erst nach einer heftigen Kontroverse in der Fremdsprachenforschung konsensfähig geworden. Zu Beginn der 90er-Jahre stand Motivation im Zentrum einer kontrovers geführten Debatte, die zunächst eher theoretischer denn empirischer Natur war (vgl. Crookes & Schmidt 1991; Skehan 1991; Dörnyei 1990, 1994a, b, 1998; Oxford & Shearin 1994; Gardner & Tremblay 1994a, 1994b; Dickinson 1995), aber in der Folge auch zunehmend empirische Studien hervorbrachte (Clément, Dörnyei & Noels 1994; Tremblay & Gardner 1995; Gardner, Tremblay & Masgoret 1997; vgl. insbesondere die Beiträge in Oxford 1996 und Dörnyei & Schmidt 2001). Zusammenfassen kann man diese Entwicklung unter dem Schlagwort „Erweiterung des Motivationskonstrukts“, worunter u.a. die Integration der oben behandelten psychologischen Theorien fällt, wozu aber auch die Auffassung des Sprachenlernens als eines aktiven, zumindest teilweise bewussten Prozesses gehört.

Ausgangspunkt der Debatte war eine Unzufriedenheit mit der Definition Gardner'scher Tradition und insbesondere der Unterscheidung instrumentell vs. integrativ, die v.a. für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts (auch außerhalb des Zielsprachenlandes) als unzureichend angesehen wurde. Hintergrund war z.B. die Überlegung, dass für Unterrichtskontexte nicht notwendigerweise von der Relevanz einer integrativen Motivation auszugehen ist, sondern (gerade für die Weltsprache Englisch) die Funktionalität von Sprachen - etwa als Lingua franca - zentraler sei. Zum Beispiel ermittelte Dörnyei (1990) für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts außerhalb des Zielsprachenlandes (Englisch in Ungarn) unterschiedliche Komponenten von Motivation, die in Relation zu der von den Probanden angestrebten Sprachkompetenz gesetzt wurden. Einstellungen gegenüber der zielsprachlichen Kultur erwiesen sich dabei als unbedeutende Prädiktoren, nachgewiesen dagegen wurde die Relevanz genereller Dispositionen gegenüber dem Fremdsprachenlernen, als da wären: allgemeines Interesse für fremde Sprachen und Kulturen, Wertschätzung der englischen Sprache im Besonderen, die intellektuelle Herausforderung des Sprachenlernens und Leistungswille (*need for achievement*) sowie Einschätzung früherer Sprachlernerfahrungen (vgl. die obigen Ausführungen zu Kausalattributionen).

Crookes und Schmidt (1991) nennen vier wichtige Komponenten für die Ausprägung von fremdsprachenspezifischer Motivation: auf der kognitionspsychologischen Mikroebene Konzentration und Aufmerksamkeit für Input³, auf der sozialen Ebene Gruppenprozesse im Unterricht (Konkurrenz unter den Lernenden, Vermeidung negativen Lehrerfeedbacks, Interesse für Lehr-/Lernmaterialien etc.), Curriculumfaktoren und das Ausmaß, mit dem ein Lernender auch außerhalb des Unterrichts (z.B. im zielsprachlichen Umfeld) die Möglichkeiten zum Fremdsprachenerwerb nutzt. Die letztgenannte Komponente wird hinsichtlich langfristiger Lerneffekte als besonders relevant eingeschätzt. Ähnliche Konstrukterweiterungen nimmt auch Dörnyei (1994a) vor. Die von ihm zusammengestellten, als interdependent ausgewiesenen Dimensionen, die eine Motivation zum Fremdsprachenlernen ausprägen, sind:

- die L2 (verbunden mit möglicherweise integrativen oder instrumentellen Orientierungen hinsichtlich zielsprachlicher Gesellschaft und Kultur);
- der Lernende mit seinen generellen Affekten und Kognitionen (darunter *locus of control* und „Selbstwirksamkeit“, die Beurteilung der eigenen Möglichkeiten, etwas zu bewirken);
- die fremdsprachenspezifische Lernsituation (Curriculum, Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe).

Die empirische Forschung hat „nachgezogen“, einzelne - noch nicht alle - Komponenten des erweiterten Motivationskonstrukts sind zwischenzeitlich überprüft. Die von Clément, Dörnyei & Noels (1994) direkt an die Dörnyei'sche Modellierung anschließende Untersuchung aus dem Kontext des schulischen Fremdsprachenerwerbs (wiederum Englisch in Ungarn) ermittelt Evidenzen für die Relevanz insbesondere von Gruppendynamik und der Persönlichkeitsvariable Selbstvertrauen als direkte Einflussfaktoren auf den Sprachlernerfolg (allerdings lediglich gemessen durch Einschätzungen der Lehrenden und mittels Schulnoten).

Auch in anderen Studien wurde der moderierende Einfluss der persönlichkeitspsychologischen Variablen auf das Verhältnis von Motivation und Fremdsprachenerwerb fokussiert. Tremblay und Gardner (1995) und Gardner, Tremblay und Masgoret (1997) weisen die Rolle von Selbstvertrauen als „motivational antecedent“ nach, wobei allerdings lediglich in der Studie von Tremblay und Gardner (1995)⁴ auch der *locus of control* (vgl. 2.2) operationalisiert wird - ansonsten wird unter Selbstvertrauen (lediglich) die Selbstevaluation der fremdsprachlichen Kompetenz und Abwesenheit von fremdsprachenspezifischer Angst erfasst.

2.5 Motivation als Schnittstelle der individuellen Lernerpersönlichkeit

Folgt man dieser Übersicht über theoretische und empirische Entwicklungen in der fremdsprachenerwerbsspezifischen Motivationsforschung, so besitzt Motivation Komponenten wie die folgenden (keine hierarchische Anordnung!), die als interdependente Variablen aufzufassen sind. Zu betonen ist, dass sämtliche Komponenten interindividuell variabel, zumindest teilweise bewusstheitsfähig und (vielleicht mit Ausnahme der stabilen Persönlichkeitsdispositionen) zeitlich variabel sind.

- Persönliche Wertschätzung der L2: Welchen Stellenwert hat die L2 für den Lerner? Findet der Lerner die Sprache „schön“, „hart“ etc.? ...
- Relevanz der L2: Benötigt der Lerner die L2 zum „Überleben“ im Zielsprachenland? Ist die L2 eine wichtige Lingua franca? ...
- Einstellungen und Orientierungen zur zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur: Möchte der Lerner die L2 lernen, um mit Muttersprachlern kommunizieren zu können? Möchte er in entsprechende Länder reisen und Kontakte knüpfen? ...
- Existenz eines individuell gesetzten Ziels: Welches Ziel verfolgt der Lerner? ...

- Frühere Sprachlernerfahrungen: Wurden schon früher Fremdsprachen gelernt? Welche Erfahrungen sind damit verbunden? Hält sich der Lerner für „sprachbegabt“? ...
- Positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen: Wird das Lernen als angenehme, herausfordernde, zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen? ...
- Beurteilung des Unterrichtskontextes: Welche Einstellungen hat der Lerner gegenüber dem besuchten Unterricht, den Lehrpersonen, den verwendeten Materialien und Arbeitsformen, den Mitlernern? ...
- Ernsthafter Wunsch, dieses Ziel auch zu erreichen: Wird dieses Ziel vom Lernenden hartnäckig verfolgt und als realisierbar eingeschätzt? ...
- Andauernde(r) Einsatz(bereitschaft): Wie viel Kraft wird in die Lernaufgabe investiert? ...
- Erfolgsaussichten: Glaubt der Lerner, dass er instande ist, eine L2 erfolgreich zu lernen? ...
- ...
- Selbstevaluierter Sprachlernerfolg: Hat der Lerner persönliche Erfolgserlebnisse, die ihn zum Weiterlernen motivieren können? ...
- Nutzung des zielsprachlichen Umfelds: Wenn der Lerner die L2 als Zweitsprache lernt, sucht er auch Kontakt zu Muttersprachlern? Versucht er, die gelernten Kenntnisse so häufig wie möglich anzuwenden? ...
- Aktive Beschaffung von L2-Input: Sucht der Lerner nach weiteren Kontaktmöglichkeiten zur L2, indem er zielsprachliche Bücher, Zeitschriften liest, Fernsehprogramme oder Filme in der L2 sieht? Hat der Lerner vielleicht weitere Kontakte, z.B. einen E-Mail-Tandempartner? ...
- Aufmerksamkeit für L2-Input: Werden tatsächlich die verfügbaren kognitiven Ressourcen auf die Lernaufgabe gerichtet? Versucht der Lerner durch Vergleich mit anderen Lernern oder Muttersprachlern herauszufinden, welche Defizite er selbst noch hat? ...
- Stabile Persönlichkeitsvariablen wie Leistungstrieb (*need for achievement*) und Selbstvertrauen (inklusive Kausalattribution [*locus of control*] und Beurteilung der eigenen Möglichkeiten [„Selbstwirksamkeit“, „Erlernte Hilflosigkeit“]). „Braucht“ der Lerner positives Feedback? Wie stark ist sein Leistungswille? ...

Welche Motivation, verbunden mit welchen Motiven und welchen Orientierungen, ist nun aber im Einzelfall wirksam beim Fremdsprachenerwerb? Riemer (1997, 2001) behauptet mit ihrer „Einzelgänger-Hypothese“, dass der Fremdsprachenerwerb ein individueller Prozess ist, bei dem u.a. bezüglich der Effektivität von Motivationen nur im Einzelfall entscheidbar ist, welche Motivationskomponenten tatsächlich zum Erfolg bzw. Misserfolg führen, und legt dafür einige empirische Belege aus qualitativen Einzelfallstudien vor. Die Einzelgänger-Hypothese ist verbunden mit einer Auffassung von individuellen Unterschieden als *genuin* im Individuum ausgeprägten Dispositionen - oder anders ausgedrückt: Im Individuum, das die Aufgabe des Fremdsprachenlernens zu bewältigen hat, treffen sich eine Vielzahl von interdependenten Variablen, die unterschiedliche Herangehensweisen und (zumindest teilweise intentionale) Entscheidungen (Motivationen) ausprägen. Dies hat starke Ähnlichkeiten mit der Auffassung von Motivation als einem sozialkonstruktivistischen Konstrukt, wie es Williams und Burden (1997: 120) vertreten:

[...] each individual is motivated differently. People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them, and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways. Therefore, what motivates one person to learn a foreign language and keeps that person going until he or she has achieved a level of proficiency with which he or she is satisfied will differ from individual to individual. However an individual's motivation is also subject to social and contextual influences. These will include the whole culture and context and the social situation, as well as significant other people and the individual's interaction with these people.

3 Pilotstudie

3.1 Erkenntnisinteresse

In der Pilotstudie soll ermittelt werden, inwiefern sich die oben diskutierten Komponenten einer Motivation zum Fremdsprachenlernen auch im Fall des gesteuerten Englischerwerbs widerspiegeln. Im Zentrum steht die Frage, ob die Relevanz des Englischen als globale Lingua franca ein besonderes Motiv ausbildet. Die Pilotstudie soll ferner dazu dienen, für zukünftige Forschungen zum Faktor Motivation Hinweise für die Entwicklung geeigneter Instrumentarien (offene und standardisierte schriftliche wie mündliche Befragungen) zu gewinnen. Die Studie hat deshalb rein hypothesengenerierenden Charakter und verwendet ein (sehr) offenes Datenerhebungsinstrument.

3.2 Probanden

Die Probanden (N = 54) wurden in drei Seminaren an den Universitäten Hamburg und Bielefeld gewonnen. Es handelte sich dabei um ein Hauptseminar im Magisterstudiengang Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg im Wintersemester 2001/2002 (N = 19⁵) und je ein Grund- (N = 25⁶) und Hauptseminar (N = 11⁷) im Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2002. Insgesamt konnten Daten von 55 Studierenden gewonnen werden, wobei eine englische Muttersprachlerin für diese Studie von der Analyse ausgeschlossen wurde.⁸ Von den 54 Studierenden sind 27 Bildungsausländer⁹, d.h., sie haben ihre schulische Sozialisation außerhalb deutschsprachiger Länder verbracht (Deutsch wurde als Fremdsprache erlernt); der überwiegende Teil dieser Probanden stammt aus europäischen Ländern (N = 11 aus Mittel- und Osteuropa, N = 9 aus Westeuropa und Skandinavien; vgl. auch Tab. 1). Die anderen 27 Studierenden sind Bildungsinländer, d.h., sie haben die ganze oder den Hauptteil der schulischen Sozialisation in Deutschland verbracht und dort auch ihre Hochschulreife erworben; davon sind 23 monolingual aufgewachsen (deutsche Muttersprachler)¹⁰, 4 entstammen Familien mit Migrationshintergrund und haben Deutsch als Zweitsprache erworben¹¹.

Bezüglich der Probanden ist anzumerken, dass sie mit der Wahl für ein Studium, in dem Erwerb und Vermittlung von Fremdsprachen (insbesondere von Deutsch als Fremdsprache) im Zentrum stehen, ein besonderes Interesse für Fremdsprachen - aber nicht unbedingt für das Englische - demonstrieren. Sicherlich erklärt dies zumindest teilweise zum einen die Anzahl der gelernten Fremdsprachen (vgl. Abschnitt 3.4.1), zum anderen besondere Motivlagen für das Englische (vgl. Abschnitt 3.4.2) - bei einer Befragung von Nicht-Fremdsprachenstudierenden bzw. Anglistik-/Amerikanistikstudierenden wären möglicherweise ganz andere Ergebnisse ermittelt worden.

3.3 Datenerhebung

Die Studierenden wurden zu Beginn des Semesters gebeten, eine sog. „Sprachlernmotivationsbiographie“ zu schreiben. Dieses qualitative Datenerhebungsformat wurde von Edmondson entwickelt und vielfach für empirische Studien eingesetzt (Edmondson 1996a, 1996b, 1997, 2000; Edmondson & House, im Druck).¹² Für die vorliegende Studie wurde das Edmondson'sche Erhebungsformat etwas stärker fokussiert auf den Faktor Motivation, indem den Studierenden folgender Impuls gegeben wurde:

Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und beim Gebrauch von Fremdsprachen und dabei insbesondere über die damit verbundenen Motive und Motivationen, Ängste und (Miss-)Erfolgsresultate. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Fremdsprachen

Englisch und ggfs. Deutsch - ohne andere Fremdsprachen dabei zu vergessen. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden. Vorgeschlagener Umfang: 1-3 Seiten.

Die damit gewonnenen Daten sind als qualitative, subjektive, wenig elizitierte Daten zu charakterisieren, auf die sämtliche methodologische Einschränkungen zutreffen, die Self-Reports und introspektive (hier: retrospektive) Daten betreffen. Sie sind nur eingeschränkt vergleichbar, da die Offenheit der Fragestellung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und unterschiedliche Breite und Tiefe der Berichte erlaubt. Selbstverständlich sind deshalb die Daten weder repräsentativ noch generalisierbar. Dennoch liegen mit ihnen Daten vor, die es erlauben, individuelle Perspektiven von „Betroffenen“ näher zu betrachten und für weitere Forschungen nutzbar zu machen.

	BildungsinländerInnen				BildungsausländerInnen	
	Deutsch als Muttersprache/ DaM: N = 23		Deutsch als Zweitsprache/ DaZ: N = 4		Deutsch als Fremdsprache/ DaF: N = 27	
<i>Herkunftsregion</i>	Deutschland		Mittel- und Osteuropa N = 2 Türkei N = 2		Mittel- und Osteuropa N = 11	Westeuropa, Skandinavien N = 9
					Ostasien N = 4	Ostafrika N = 1
					Südamerika N = 2	
<u><i>Umfang der Lernbiographien</i></u>	<i>Wörter</i>	<i>Zeichen</i>	<i>Wörter</i>	<i>Zeichen</i>	<i>Wörter</i>	<i>Zeichen</i>
Mittelwert	862,7	4896,7	691,0	3869,0	662,0	3682,2
SD	392,5	2226,5	213,4	1240,4	271,2	1520,7
Minimalwert	204	1195	463	2593	217	1113
Maximalwert	1861	9850	942	5438	1358	7807

N = 54

Tabelle 1: Herkunft der Biographen und Umfang der Lernbiographien

Eine wichtige Einschränkung der Güte der Daten ist zu ergänzen: Die Probanden waren aufgefordert, in deutscher Sprache zu schreiben, was bedeutet, dass für diejenigen, für die Deutsch nicht die Muttersprache ist, von Nachteilen hinsichtlich der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten bzw. vom Auftreten von Vermeidungsstrategien auszugehen ist. Die Angaben in Tabelle 1 zum Umfang der abgegebenen Biographien legen eine solche Interpretation nahe: Die Biographien der Bildungsausländer (Mittelwert 662 Wörter/3682,2 Zeichen) sind deutlich kürzer als die der Bildungsinländer mit deutscher Muttersprache (Mittelwert 862,7 Wörter¹³/4896 Zeichen) - auch wenn durchschnittlich über weniger Sprachen berichtet wird (vgl. Tab. 2 und 3). Der ebenfalls geringere durchschnittliche Umfang der Biographien der Bildungsinländer mit Migrationshintergrund ist aufgrund der geringen Probandenanzahl (N = 4) nur mit größter Vorsicht als weiterer Hinweis zu interpretieren.

3.4 Analyse

Nach der Anonymisierung der Biographien wurden einige quantitative Analysen hinsichtlich des Umfangs der Biographien, der Herkunft und gelernten Sprachen der Biographen durchgeführt. Den daran anschließenden qualitativ-interpretativen Analysen liegen (als grober Orientierungsrahmen) die in Abschnitt 2 diskutierten Komponenten von Motiven und

Motivationen zugrunde. Nichtsdestotrotz wurde durch eine systematische und vergleichende Auswertung der Einzelfälle nach weiteren interessanten Mustern gesucht.

3.4.1 Gelernte Fremdsprachen

Die Biographen haben insgesamt in ihrem bisherigen Leben durchschnittlich 3,41 Fremdsprachen „gelernt“ (SD: 1,28). „Gelernt“ heißt hier: ganz unterschiedliche Kompetenzniveaus wurden erreicht bzw. angestrebt, die Sprachen wurden in stark unterschiedlichem Umfang gelernt. Alle Sprachlernerfahrungen, die über das Aufsnappen von ein paar Floskeln während einer Urlaubsreise hinausgingen und die die Biographen *selbst* als relevante Fremdsprachenlernerfahrung charakterisierten, wurden akzeptiert. Englisch wurde in allen Fällen (zunächst) in unterrichtlichen Kontexten gelernt. Interessant ist, dass sich die Anzahl der gelernten Fremdsprachen bei Bildungsin- und -ausländern deutlich - und für mich ganz entgegengesetzt der Erwartung ... - unterscheidet: Die Studierenden deutscher Muttersprache haben durchschnittlich eine Sprache mehr gelernt als Studierende, die sich zu einem Studium im fremdsprachigen Ausland entschieden haben (vgl. Tabellen 2 und 3).

	BildungsinländerInnen		BildungsausländerInnen
	DaM N = 23	DaZ N = 4	DaF N = 27
<i>Anzahl der gelernten L2</i>			
Mittelwert	4,04	3,50	2,85
SD	1,19	0,68	1,20
Minimalwert	2	3	1
Maximalwert	7	4	5

N = 54

Tabelle 2: Anzahl der gelernten L2

Anzahl der gelernten L2	1	2	3	4	5	6	7
BildungsinländerInnen/DaM							
<i>Absolute Zahl</i>	0	1	7	9	3	2	1
<i>Prozent</i>	0,0	4,3	30,4	39,1	13,0	8,7	4,3
BildungsinländerInnen/DaZ (inklusive Deutsch)							
<i>Absolute Zahl</i>	0	0	2	2	0	0	0
<i>Prozent</i>	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0
BildungsausländerInnen (inklusive Deutsch)							
<i>Absolute Zahl</i>	2	11	7	3	4	0	0
<i>Prozent</i>	7,4	40,7	25,9	11,1	14,8	0,0	0,0
Alle Befragten							
<i>Absolute Zahl</i>	2	12	16	14	7	2	1
<i>Prozent</i>	3,7	22,2	29,6	25,9	13,0	3,7	1,9

N = 54

Tabelle 3: Anzahl der gelernten L2

Tabelle 4 gibt Auskunft über die unterschiedlichen gelernten Fremdsprachen. Die Biographien berichten über insgesamt 20 verschiedene Fremdsprachen. Es überrascht nicht, dass Englisch die am häufigsten gelernte Fremdsprache der Probanden ist - aber nicht alle

Probanden haben Englisch gelernt („nur“ 93 %); die vier Probanden, die Englisch nicht gelernt haben, entstammen mittel- und osteuropäischen Ländern.¹⁴ Die meisten der verbleibenden 50 Probanden haben Englisch als erste Fremdsprache gelernt (N = 37), 13 Probanden haben zuvor andere Fremdsprachen gelernt, davon 9 Deutsch und 4 Russisch als erste Fremdsprache. Auf dem zweiten Platz nach Englisch liegt Deutsch (N = 31), was angesichts des Untersuchungskontextes wenig überrascht - schließlich „brauchen“ alle diese Sprache, für zwei Probanden gilt sogar, dass Deutsch ihre einzige Fremdsprache ist (vgl. Tab. 3). 18 Bildungsausländer haben Deutsch als „weitere“ Sprache (davon 16 nach Englisch) gelernt. Unter den weiteren Fremdsprachen nehmen die romanischen Sprachen einen wichtigen Platz ein, die teils aus schulischer Notwendigkeit (Wahl einer weiteren Wahlpflichtfremdsprache) oder aus Interesse gewählt wurden; der hohe Anteil des Lateinischen und des Russischen ist ebenfalls im schulischen Curriculum begründet. Bedauerlicherweise werden andere Sprachen, insbesondere Sprachen der Nachbarländer¹⁵ oder Migrantensprachen, auch von den Bildungsinländern nur selten und, wenn doch, aus ganz individuellen Gründen gelernt.

Gelernte Fremdsprachen			
Englisch		Französisch	29
<i>Davon: Englisch als erste L2</i>	37	Spanisch	19
<i>Davon: Englisch als weitere L2</i>	13	Latein	14
<i>Kein Englisch</i>	4	Russisch	10
Deutsch		Schwedisch	7
<i>Deutsch als erste L2</i>	9	Italienisch	5
<i>Deutsch als weitere L2 nach Englisch</i>	16	Portugiesisch	4
<i>Deutsch als weitere L2 nach Russisch</i>	2	Arabisch	2
<i>Deutsch als Zweitsprache</i>	4	Türkisch	2
		Japanisch	2
		Norwegisch	2
		Finnisch	1
		Ungarisch	1
		Estnisch	1
		Katalan	1
		Neugriechisch	1
		Polnisch	1
		Niederländisch	1

N = 54

Tabelle 4: Verteilung der 20 gelernten L2

3.4.2 Motive und Motivationen zum Englischlernen

In diesem Abschnitt des Beitrags sollen jetzt v.a. die Biographen selbst zu Wort kommen, indem Ausschnitte aus den Daten, die die Fremdsprache Englisch betreffen, ausführlich zitiert werden.¹⁶

3.4.2.1 Englisch als schulisches Pflichtfach

Auffällig ist eine Häufung von Äußerungen, dass mit dem Lernen des Englischen begonnen wurde, weil es ein Pflichtfach in der Schule war und dass es ohne besondere Motivation aufgenommen und verfolgt wurde (Bsp. 1.1-1.9, vgl. auch Bsp. 3.2). Der Pflichtfachcharakter befördert v.a. extrinsische Motivationen (Bsp. 1.2, 1.3, 1.6, 1.9). Eine Biographin (Bsp. 1.10) gibt zu erkennen, wie motivierend sie es hingegen empfand, dass sie Englisch freiwillig wählen konnte, was ihr Schulsystem erlaubte (vgl. auch Bsp. 2.7, wo Englisch zumindest ein Wahlpflichtfach war/Russisch als erste Fremdsprache in der DDR).

Beispiele 1

1.1 Englisch [war] für mich nur ein Teil meines Stundenplans. (BA/DaF MOTIII07)

1.2 Zwei Jahre später musste ich eine zweite Fremdsprache lernen und die Wahl hatte ich nicht. Da ich mit Deutsch angefangen hatte, musste ich jetzt unbedingt Englisch, die Sprache der Zukunft, lernen. [...] Es war mir klar, dass der Zwang keine Motivation beim Lernen dieser neuen Fremdsprache erweckte bzw. erwecken würde. Diese Motivation „vom außen“ würde wahrscheinlich keine großen Ergebnisse geben. [...] Ich fühlte mich so frustriert, die Fremdsprache lernen zu müssen, dass ich schon entschieden hatte, keine Anstrengung zu machen. Trotz meines sichtbaren Widerstandes bekam ich befriedigende Noten. (BA/DaF MOTIII03)

1.3 Englisch war für mich nur ein Fach, das man in der Schule machen muss. Nur um eine gute Note zu bekommen habe ich Englisch fleißig gelernt. [...] Wenn der Englischunterricht keine Pflichtveranstaltung gewesen wäre, hätte ich ihn nicht besucht. (BA/DaF MOTIII10)

1.4 [Englisch] war obligatorisch, keiner fragte, ob und welche Sprache ich lernen möchte. (BA/DaF MOTII02)

1.5 Andere Fremdsprachen wie Englisch und Französisch habe ich in der Schule lernen müssen und war sehr unmotiviert. (BI/DaZ MOTIII08)

1.6 Englisch gehörte zum Lehrplan und ich denke nicht, dass ich dieser Sprache mit einer bestimmten Motivation entgegentrat (abgesehen von meinem Ehrgeiz gut in der Schule zu sein). (BI/DaM MOTII20)

1.7 Ich hatte Englisch ab der 5. Klasse - besonders interessiert war ich eigentlich nicht. (BI/DaM MOTI09)

1.8 Besondere Motivationen gerade Englisch als 1. Fremdsprache zu lernen hatte ich nicht, war aber ab der 5. Klasse obligatorisch. (BI/DaM MOTI12)

1.9 Im Gegensatz zu vielen anderen Schülern war ich nicht begierig darauf, [Englisch] zu lernen. Ich hatte keinen Bezug zu dieser Sprache, und so habe ich keinen besonderen Sinn darin erkannt, sie lernen zu sollen. [...] das Lernen dieser Sprache [hat mich] in keiner Weise fasziniert. Es war für mich viel mehr ein Unterrichtsfach wie jedes andere. [...] Im nachhinein betrachtet glaube ich, dass dieser Missmut damit zusammen hing, dass im Schulkontext meist jeder Bezug zur Realität dieser Sprache fehlt. [...] Im Unterricht lernte ich stets das, was von mir erwartet wurde, weder mehr noch weniger. (BI/DaM MOTIII11)

1.10 Wenn ich mir eine Fremdsprache [hier: Englisch] selbst aussuchen konnte, war ich immer selbst dann motiviert, wenn die Lehrer, die sie unterrichteten, schlecht waren. (BA/DaF MOTIII05)

3.4.2.2 Warum das Englischlernen dennoch gefällt

In lediglich 9 Biographien wird das Lernen dieser Sprache explizit mit Freude und Interesse verbunden, ohne dass - bzw. nur kaum (Bsp. 2.9) - von einer nachlassenden Motivation gesprochen wird. Auslöser der Motivation wie englischsprachige Popmusik (Bsp. 2.1, 2.7-2.9; vgl. auch 3.4, 3.9) oder die Lehrkraft und der Unterricht (Bsp. 2.2, 2.5-2.7; vgl. auch 3.9), aber auch die Relevanz der Sprache hinsichtlich späterer Berufschancen bzw. Verwendbarkeit im Alltag (Bsp. 2.3, 2.4, 2.8) bzw. positive Einstellungen zur Sprache (Bsp. 2.1, 2.3, 2.4, 2.8, 2.9) sind als wichtige Komponenten zu ermitteln.

Beispiele 2

2.1 [Englisch war] für mich moderner [...] im Vergleich zum Deutschen. Außerdem war ich in diesen Jahren ein großer Fan von einer englischen Rockgruppe (Queen) gewesen, ich wollte alle die Texte ihrer Lieder übersetzt haben und ich mochte gern alles verstehen. Ich glaube, diese Gruppe war meine größte Motivation für mein Lernen und Erwerb vom Englischen. (BA/DaF MOTII21)

2.2 In der sechsten Klasse hatte ich nun meine erste Erfahrung mit einer Fremdsprache, Englisch. Wir hatten eine sehr nette Lehrerin, die uns alle super motivierte. [...] Ihr ist es zu verdanken, dass

sich mein Interesse an der englischen Sprache schon so früh ausgeprägt hat. [...] mit Englisch [hatte ich] keinerlei Schwierigkeiten. (BA/DaF MOTIII8)

2.3 Ich komme aus Griechenland, aus einem touristischen Gebiet, wo Fremdsprachen eine wichtige Rolle spielen. [...] Schon mit sieben habe ich angefangen die englische Sprache zu lernen. [...] Der Unterricht fand an einer privaten Schule statt. Wegen meines jungen Alters habe ich die fremde Sprache sofort akzeptiert und geliebt. (BA/DaF MOTIII1)

2.4 In meinem Land spielen Fremdsprachen eine wichtige Rolle, weil viele Touristen bei uns ihren Urlaub verbringen. Deshalb ist es sehr wichtig Fremdsprachen zu können, um bessere Arbeitschancen zu bekommen. [...] [Englisch] hat mir sehr gut gefallen und ich war sehr motiviert sie zu lernen. Die Grammatik dieser Sprache war für mich relativ einfach. Deshalb hatte ich keine große Schwierigkeiten sie zu lernen. [...] Ich hatte nicht nur mit dieser Sprache im Unterricht zu tun, sondern auch im alltäglichen Leben. (BA/DaF MOTII23)

2.5 Die erste Fremdsprache, die ich gelernt habe, ist Englisch. Obwohl es am Gymnasium Pflicht war, habe ich mich auf den Unterricht gefreut. Ich hatte großes Interesse daran, die Sprache zu lernen. [...] [Es war] sehr erstrebenswert, diese Sprache richtig zu lernen. [...] Der Englischunterricht [hat] immer viel Spaß gemacht. (BI/DaM MOTI01)

2.6 Die erste FS, die ich zu erlernen hatte, war Englisch in der 5. Klasse. Ich hatte mich damals sehr darauf gefreut, diese Sprache zu erlernen [...]. Englisch lernte ich [...] mit gleicher Begeisterung weiter; erstens war ich ganz gut, zweitens hatte ich gute Lehrer und der Unterricht hat Spaß gemacht und drittens wollte ich Englisch später als Leistungsfach nehmen. (BI/DaM MOTI02)

2.7 Ich entschied mich für Englisch, da mir inzwischen die englischsprachige Musik näher gekommen war und ich gern die Texte der Lieder verstehen wollte. Ich weiß noch genau, dass dies ein sehr wichtiger Grund für die Entscheidung war. Englisch hat mit viel Spaß gemacht. Ich war mit Begeisterung dabei und lernte ohne Mühe. Da ich den Lehrer auch sehr mochte, erwies sich das Erlernen von Englisch bis zum Abitur als relativ einfach. (BI/DaM MOTI16)

2.8 [Englisch] war obligatorisch, aber ich freute mich trotzdem darauf, die Sprache zu erlernen. Ich hoffte nämlich, endlich die Texte meiner englischsprachigen Lieblingsband zu verstehen. Im Laufe der Zeit gefiel mir die Sprache auch allgemein immer besser. (BI/DaM MOTI11)

2.9 Ich war [5. Schulklasse] neugierig auf diese neue Sprache, vor allem aus dem Grund, dass wir schon damals primär englische Popmusik hörten [...] aber insgesamt fiel mir das Englischlernen nicht besonders schwer. Im Rückblick würde ich mich als motiviert einstufen. Diese Motivation schwankte im Laufe des Englischunterrichts in der Schulzeit und hing ab von Faktoren wie Erfolg/Misserfolg in den Klausuren, Sprachlaborunterricht, den ich zeitweise gar nicht mochte, Wechsel der Lehrkraft (eine neue unsichere Englischlehrerin, die mir zudem nicht sympathisch war, wirkte sich z.B. negativ auf meine Motivation aus.) [...] Dennoch mochte ich die englische Sprache generell und vor allem durch den ständigen Kontakt mit englischer Musik merkte ich, dass es sich dabei um eine „lebendige“ Sprache handelte. Englisch erschien mir relativ leicht erlernbar. (BI/DaM MOTI06)

3.4.2.3 Warum das Englischlernen immer weniger gefällt

Zumindest über anfängliche Motivation berichten immerhin weitere sieben Biographen (Bsp. 3.1-3.4, 3.7, 3.9, 3.10), aber die Motivation ließ während der Schulzeit nach (Bsp. 3.2-3.5, 3.7, 3.10; vgl. auch das Solmecke-Zitat, Abschnitt 1). Weitere Biographien berichten über Motivationsverlust (Bsp. 3.5, 3.6, 3.12). Dieser wird v.a. Unterrichtsvariablen (Bsp. 3.2-3.4, 3.7, 3.9, 3.11) - insbesondere Lehrerwechsel (Bsp. 3.4-3.7, 3.9, 3.11, 3.12¹⁷; vgl. auch 2.9) - und fehlenden praktischen Anwendungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts (Bsp. 3.3, 3.5, 3.8; vgl. auch 1.9) angelastet; in einem Fall wird fehlendes „Sprachgefühl“ dafür verantwortlich gemacht (Bsp. 3.10).

Beispiele 3

3.1 In der 5. Klasse mit großer „Lust“ begonnen, da ich noch keine andere Sprache außer Deutsch konnte und schon immer andere Kinder, die zweisprachig aufgewachsen waren, darum beneidet habe. (BI/DaM MOI15)

3.2 Englisch sieht für mich schlecht aus. In der Schulzeit fangen ab 5. Klasse Englischunterricht an. Am Anfang war es sehr interessant, hat viel Spaß gemacht. Aber mit 30 Kindern in der Klasse bekommt man nicht so gute Ergebnisse. Obwohl ich damals Interesse Englisch gut zu erlernen hatte, scheiterte es schnell aus. Vielleicht wegen dem Schulunterricht, der als Pflicht erschien. (BA/DaF MOTII09)

3.3 Mein erster Kontakt mit Fremdsprachen war vor ungefähr vierundzwanzig Jahren. Es war in dem zweiten Jahr der Vorschule. Ich war vier, und das einzige, dass ich erinnere, ist, dass es schön war. Wir haben auf Englisch gesungen. Was wir sangen, kann ich nicht mehr erinnern, jedoch kann ich mich erinnern, dass ich Spaß dabei hatte. Wahrnehmlich hätte ich damals gesagt: „Ja, ich möchte Englisch lernen!“. Aber dieser erste Spaß am Lernen verging im Alter von elf Jahren, als der Englischunterricht Pflichtfach wurde. Ich hatte dann keine Motivation mehr, um Sprachen zu lernen, und die Noten haben mir auch nicht besonders geholfen. Die Struktur des Fremdsprachenunterrichts war nicht besonders gut konzipiert und nach meiner Meinung überhaupt nicht didaktisch. [...]. Wir hatten nie die Gelegenheit, uns im Unterricht in der Fremdsprache zu unterhalten. (BA/DaF MOTIII0)

3.4 Als erste Fremdsprache lernte ich ab der fünften Klasse Englisch in der Schule. Ich war sehr motiviert, weil ich unbedingt die Texte der Lieder aus dem Radio verstehen wollte. Ich war auf den Unterricht gespannt und freute mich darauf. [...] Mir brachte der Unterricht Spaß und ich wurde neugierig auf das Land und die Leute, weil mir die Geschichten aus dem Schulbuch gefielen, die über England berichteten. Unseren Lehrer mochte ich und ich hatte auch großen Respekt vor ihm. Aus diesem Grund lernte ich gerne und bekam gute Noten, was ebenfalls motivierend auf mich wirkte. Ab der sechsten Klasse unterrichtete ein anderer Englischlehrer die Klasse für fünf Jahre. [...] Der Lehrer wirkte sehr unmotiviert. [...] Englisch gelernt habe ich ab diesem Zeitpunkt kaum noch und ich interessierte mich nun auch nicht mehr für die Sprache. (BI/DaM MOTII0)

3.5 Die Motivation nahm durch die relativ schlechten Noten und den neuen Englischlehrer (7.-10. Klasse) zunehmend ab. Englisch als Sprache an sich (v.a. die Aussprache) gefiel mir nie besonders und die Kommunikation war auf den Unterricht beschränkt. Auch zwei Englandreisen nach London haben meine Motivation nicht „retten“ können. Meine (englische) Sprachkompetenz war mittlerweile recht gut, jedoch fehlte mir das „nötige Interesse“ an Sprache und Kultur (sorry!). (BI/DaM MOTI12)

3.6 Ab der 7. Klasse andere Schule und andere Lehrer, die den Unterricht nach meinem Empfinden trocken und langweilig gestalteten. (BI/DaM MOT15)

3.7 Englisch begann ich als Pflichtfach in der fünften Klasse. Ich hatte mich schon in der Grundschule auf den Englischunterricht gefreut [...] der Englischunterricht in der Schule hat dann viel Spaß gebracht. Alles war neu und interessant [...] In der siebten Klasse wurde plötzlich alles anders. Ich bekam einen neuen Englischlehrer, den ich einfach nicht verstehen konnte. Er kam aus New York. Seine Aussprache war anders und er hat so schnell gesprochen, dass ich keine Lust mehr hatte, zuzuhören. Ich war frustriert, weil ich nicht mehr mitkam, obwohl ich meine Hausaufgaben immer gemacht hatte. Irgendwann kam der Punkt, wo ich gar nicht mehr zuhörte und auch meine Noten schlechter wurden. (BI/DaM MOTI19)

3.8 Da ich nie in England war, konnte ich Englisch nie anwenden. (BI/DaM MOTIII02)

3.9 Zunächst war ich sehr gespannt auf [Englisch] [...] Außerdem interessierte es mich endlich zu verstehen, was in meinen englischen Lieblingsliedern gesungen wurde. Ein Grund dafür, warum mir Englisch besonders viel Spaß machte, war mein Englischlehrer. Mein Lehrer konnte meine und die Aufmerksamkeit der anderen für sich gewinnen, indem er kindgerechte, spielerische Aufgaben stellte. Mein Verhältnis zum Englischunterricht änderte sich in der Oberstufe, wir bekamen eine Lehrerin, die ein Talent dafür besaß Themen zu wählen, die Teenager nicht im entferntesten interessieren. [...] es wurde selten Englisch gesprochen [...]. Der Unterricht wurde zu einem Absitzen der Stunden und der Lerneffekt blieb logischerweise aus. (BI/DaM MOTIII06)

3.10 Englisch habe ich in der Schule gelernt, weil es ein Pflichtfach ist. Als Fünftklässlerin habe ich mich allerdings sehr auf diese Sprache gefreut, da [...] ich das Erlernen einer Fremdsprache als sehr spannend empfand. Zu Anfang (Klasse 5 und 6) waren die Noten noch gut bis befriedigend, was sich aber zunehmend verschlechterte. Ab der 8. Klasse war ich in diesem Fach sehr schlecht. Obwohl ich mich sehr bemühte, viel lernte und auch regelmäßig Nachhilfe bekam, stellte sich keine Besserung ein. Mein Problem war, dass ich kein Sprachgefühl für die englische Sprache entwickeln konnte. [...] Aufgrund meiner schlechten Noten in Englisch, habe ich dieses Fach nach der Klasse 10 abgewählt, da mein sonst sehr gutes Zeugnis hierdurch „unansehnlich“ wurde. (BI/DaM MOTII08)

3.11 In meinen ersten beiden Jahren auf dem Gymnasium hatte ich eine sehr gute Englischlehrerin, bei der ich viel lernen konnte. Durch viele Vokabel- und Grammatiktests, damals waren wir natürlich nicht so begeistert, wurden wir stark gefordert, aber auch schnell an die Sprache herangeführt. [...] Als mein Englischlehrer im Laufe der Zeit gewechselt hat, habe ich leider die absolute Niete gezogen. [...] Lernen mussten wir eigentlich gar nichts. Tests haben wir nie geschrieben, und englische Literatur wie „Lord of the flies“ konnten wir in der deutschen Übersetzung lesen. Gute Noten haben wir einfach so bekommen, ohne dass wir viel arbeiten mussten. Für die Noten war es gut, für meine Fremdsprachenkenntnisse leider nicht ganz so. (BI/DaM MOTIII5)

3.12 [Die Englischlehrerin und ich] haben uns gehasst. Das hat meiner Lernprogression nicht wirklich gut getan. Englisch wurde immer verhasster und ich hatte keine Lust mehr, noch mehr Energie hinein zu investieren. [...] Mein zweiter Lehrer war besser [...] und kompetenter. Wir hatten eine gute Zeit und Englisch hat mir wieder [...] viel Spaß gemacht. (BI/DaM MOTIII01)

3.4.2.4 Warum das Englischlernen nicht gefällt

Die ermittelten Komponenten für mangelnde Motivation, v.a. für demotivierende Effekte des schulischen Fremdsprachenunterrichts finden weitere Bestätigung durch Ausschnitte, die auf negative Effekte der Lehrerpersönlichkeit (Bsp. 4.1, 4.3, 4.5), der Unterrichtsgestaltung (Bsp. 4.1, 4.3, 4.4, 4.5), von fehlenden als bedeutsam wahrgenommenen schulischen Lerninhalten (Bsp. 4.1-4.5) und Leistungsdruck (Bsp. 4.2, 4.5) hindeuten. Dass aber diese Variablen - wenn sie für den Lernenden positiv besetzt sind - die Motivation begründen und verstärken können, haben bereits die Beispiele 2.2 und 2.5-2.7 gezeigt. Diese Ergebnisse bestätigen - nicht ganz überraschend - die Relevanz der in Abschnitt 2.4 erwähnten Ebene des Unterrichts, die Dörnyei in seinem Motivationsmodell beschreibt; die vorliegenden Daten geben sehr deutliche Hinweise für deren Berechtigung. Die Beispiele 2.2 und 4.1 demonstrieren darüber hinaus, dass solche Variablen auch die langzeitige Motivation zum Erlernen einer Sprache positiv und negativ beeinflussen können.

Beispiele 4

4.1 Ich hatte leider keine große Lust die Sprache zu lernen, da der Englischlehrer sehr steif und humorlos in seinem Lehrverhalten war. Er war sehr dogmatisch in seiner Art, ich mochte ihn persönlich nicht. Seine Lehrmethode war sehr einseitig und das Lehrmaterial enthielt nur indonesische Themen. Der Unterricht bestand aus Grammatikübungen, Lesen und Übersetzungen. Darüber hinaus gab es nicht Interessantes, nicht einmal freies Sprechen und auch kein bisschen Kultur der Zielsprache, sodass der Unterricht mir keinen Spaß brachte. Langsam verlor ich mein Interesse daran Englisch richtig zu lernen. [...] Letztendlich war diese negative Wirkung bei mir bis heute spürbar, sodass ich nicht so gerne englische Texte lese. (BA/DaF MOTI03)

4.2 Jedoch war der Englischunterricht an der staatlichen Mittelschule für mich eintönig und enttäuschend, weil es meistens um die Grammatik und die schriftlichen Prüfungen ging. Durch den Leistungsdruck war ich etwas gehemmt. (BA/DAF MOTIII9)

4.3 Der Unterricht war langweilig. [...] Der Lehrer las den Text und übersetzte ihn. Ich war immer skeptisch, dass der Lehrer mit einem Muttersprachler auf Englisch kommunizieren konnte. (BA/DAF MOTIII10)

4.4 Von der englischen Sprache habe ich für später nicht viel mitnehmen können, da ich die Englischstunden als sehr langweilig und „trocken“ empfand. Aus dem Grund glaube ich nicht

allzu viel davon behalten zu haben. Der Unterricht lief ganz „klassisch“ ab. Der Frontalunterricht hatte jede Stunde den selben Ablauf: Texte lesen, Lückentexte ausfüllen, dem Lehrer zuhören. Wobei unser Englischlehrer die meiste Zeit auf Deutsch sprach. Ich verspürte keine Motivation mich mit dieser Sprache näher auseinanderzusetzen, da mir dies im Unterricht auch nicht vermittelt wurde. Mir bot sich auch nie die Gelegenheit, das Gelernte irgendwie bzw. irgendwo anzuwenden. Vielleicht hätte eine Klassenfahrt in ein englischsprachiges Land die Lernmotivation gestärkt oder aber mehr Information in Landeskunde. (BI/DaZ MOTIII7)

4.5 [Ich]war sehr unmotiviert. Das lag vor allem an der Gestaltung des Unterrichts, am Lehrer und wahrscheinlich auch an der Tatsache, dass die Kenntnisse in diesen Sprachen benotet wurden. (BI/DaZ MOTIII08)

4.5 Da mich die Literatur auf Englisch nie fasziniert hat, sondern nur die Verständigung und Umgangssprache, habe ich gerne Wörter durch Lieder oder Kino im Original auf Englisch aufgeschnappt und mir angeeignet. In der Schule konnte ich damit jedoch nichts anfangen und war nie besonders motiviert. (BI/DaM MOTII8)

3.4.2.5 Warum Englisch (trotzdem) gelernt wird

Über welche Motive zum schulischen Englischlernen wird dennoch berichtet? Es sind, wie bereits oben angemerkt, v.a. extrinsische Gründe, über die berichtet wird: Gute Noten sollen erreicht, die Anerkennung des Lehrers gewonnen werden, Gesichtsverlust soll vermieden werden (Bsp. 5.1-5.4; vgl. auch Bsp. 1.3, 1.6); diese Belege sprechen dafür, dass v.a. *external regulation* und evtl. auch *introjected regulation* (vgl. Abschnitt 2.2) vorliegen. Auch finden sich Hinweise dafür, dass selbst dieser äußere Druck keine ausreichende Motivation ausbildet und von „Amotivation“ gesprochen werden kann (Bsp. 1.2, 1.9, 3.3). Erst durch die Wahrnehmung, dass die Sprachkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts von Wert sind, gelingt es einigen Probanden, Formen stärker selbstbestimmter Motivation zu entwickeln. Von *identified regulation* kann etwa gesprochen werden, wenn Probanden spätere Berufschancen oder (z.B. während eines Auslandsaufenthalts oder im außerschulischen Alltag) die allgemeine Nützlichkeit der Fremdsprache erkennen (Bsp. 5.5-5.7, 5.9, 5.10; vgl. auch Bsp. 2.4) - auch wenn sie dies nicht immer langfristig motiviert (Bsp. 5.8, 5.13). Vielen gelingt es aber erst kurz vor oder nach Beendigung der Schulzeit, solche stärker selbstbestimmten Formen der Motivation zu entwickeln und in weitere Lernaktivitäten zu überführen, die dann eher mit Freude verbunden werden; auch hier spielen Berufschancen und Auslandsaufenthalte eine wichtige Rolle (Bsp. 5.11-5.13). *Integrated regulation* liegt in einem Fall vor, in dem das Englischlernen als notwendiges, unverzichtbares „Übel“ betrachtet wird, um persönliche Ziele wie Reisen und das Kennenlernen anderer Kulturen zu erreichen (Bsp. 5.14).

Beispiele 5

5.1 Die einzige Motivation war für mich die gute Note und Angst im Fall der Abfrage, sich vor der Klasse zu blamieren. (BA/DaF MOTI04)

5.2 Ich lernte mit möglichst wenig Aufwand, nur um die Klausuren zu bestehen. (BA/DaF MOTI03)

5.3 Motiviert wurden wir durch gute Noten und Lob. (BA/DaF MOTII02)

5.4 Jedoch war [...] der Wunsch nach guten Schulergebnissen für möglichst wenig Aufwand [...] ausschlaggebend, als das Bedürfnis meine Sprachkenntnisse wesentlich zu verbessern. (BI/DaM MOTIII11)

5.5 Außerdem hat Englisch in meinem Land einen sehr hohen Stellenwert und ist auch für den späteren Beruf sehr wichtig. (BA/DAF MOTIII05)

5.6 Im Englischunterricht wurde einem hin und wieder bewusst gemacht, wie wichtig die Sprache doch für den späteren Beruf sei. (BI/DaM MOTI09)

5.7 Außerhalb der Unterrichts habe ich aber gemerkt, wie wichtig Englisch ist. So mmerurlaube und andere Reisen haben mich weitgehend motiviert, Vokabeln zu lernen, damit ich mich verständigen kann, wenn ich unterwegs und auf mich alleine gestellt bin. (BI/DaM MOTI19)

5.8 Nach meiner Rückkehr war ich kurzzeitig motiviert, weil ich erstm als das Erlernte praktisch anwenden konnte und nun wusste, wofür ich die Sprache lernte. Diese Motivation war jedoch nie von großer Dauer. (BI/DaM MOTI10)

5.9 Das Verstehen von englischen Texten und englischer Sprache nicht nur im Unterricht, sondern vor allem im außerschulischen Leben (Medien, etc.), waren eine große Motivation, mich näher mit dieser Sprache zu beschäftigen. (BI/DaM MOTI14)

5.10 In dem Alter war es für mich und meinen gleichaltrigen Freundeskreis zudem sehr motivierend, dass man plötzlich Zugang zu englischsprachigen Medien hatte. Man konnte plötzlich Songtexte (jedenfalls zum Teil) entschlüsseln [...]. Im täglichen Leben erhielt man plötzlich zu vielen Dingen mehr Zugang, und sei es nur, dass man jetzt übersetzen konnte, wie die Jeans aus den USA gewaschen werden musste. (BI/DaM MOTI08)

5.11 Im siebten Semester bemerkte ich, dass Englisch eine wichtige Voraussetzung für gute Berufschance ist. Dann habe ich angefangen, einen Englischkurs in der Privatsprachschule zu besuchen [...]. Irgendwann machte mir das Englischlernen Spaß. (BA/DaF MOTIII10)

5.12 Ein wenig änderte sich mein Lernverhalten wahrscheinlich gegen Ende der dreizehnten Klasse, als für mich feststand, dass ich nach dem Abitur als Au Pair für ein Jahr nach England gehen würde. Der Reiz, mein Englisch mal außerhalb der Klasse erproben zu können war groß; ich sah es wie eine zweite Chance an und sah auch sehr viel mehr Sinn im Englischlernen als vorher. [...] Die Au-Pair-Zeit in Birmingham war fantastisch. [...] [Im begleitenden] Spr achkurs machte mir das Lernen endlich einmal Spaß. [...] die Lehrerin war fantastisch und konnte einen gut motivieren. Alles neu Erlernte konnte ich gleich zu Hause in meiner Au Pair Familie ausprobieren. (BI/DaM MOTIII01)

5.13 [Während des Studiums] Die größte Sprachlernmotivation gab es für mich bei meinem 9-monatigen Aufenthalt in Newcastle, der mir durch ein Erasmus -Stipendium ermöglicht wurde. Der Kontakt zu MuttersprachlerInnen und Menschen aus verschiedenen Erdteilen, mit denen man auf Englisch kommunizieren konnte, war für mich eine sehr schöne Erfahrung. Durch den ständigen Kontakt mit der Englischen Sprache vor Ort, sei es an der Uni oder durch Fernsehen, Kino, Theater, Literatur und Zeitungen bemerkte ich den bislang größten Fortschritt, was mein Sprachwissen anbelangte. Die Motivation nahm leider einige Zeit nach meiner Rückkehr nach Hamburg wieder ab. (BI/DaM MOTI06)

5.14 [Ich] war ich sehr zufrieden, als alles vorbei war [unbefriedigender Englischunterricht an der Schule]. Aber mein Traum war noch da, ich wollte immer reisen und viele Leute aus anderen Ländern kennen lernen. Deswegen traf ich keine leichte Entscheidung, als ich mein Tourismusstudium [mit Pflichtsprache Englisch] wählte. (BA/DAF MOTIII10)

3.4.2.6 Welche Bedeutung der Relevanz der „globalen“ Sprache Englisch beigemessen wird

Von besonderem Interesse für diesen Beitrag ist nun aber die Frage, inwiefern die Bedeutung des Englischen als „globale“ Sprache, als weltweite Lingua franca, ein besonderes Motiv für die Biographen darstellt und inwiefern es ihre Motivation zum Englischlernen befördert hat. In immerhin 17 Biographien wird auf diese und auch auf die Bedeutung des Englischen als Wissenschaftssprache explizit und implizit hingewiesen. Bereits oben zitierte Beispiele, die explizit auf verbesserte Berufschancen verweisen (Bsp. 2.4, 5.5, 5.6, 5.11), legen eine instrumentelle Orientierung nahe. Diese wird auch in Äußerungen erkennbar, die eine allgemeine Relevanz der Sprache oder ihre Lingua-franca-Funktion betonen (Bsp. 6.1-6.5; vgl. auch Bsp. 5.13). Die motivationale Effektivität dieser Variablen wird in einigen Biographien explizit verdeutlicht (Bsp. 6.3-6.5), aber es gibt auch einen gegenteiligen Bericht, der dies explizit ausschließt (Bsp. 6.6).

In zwei Fällen gewinnt man jedoch den Eindruck, dass die Relevanz der Sprache eher wenig selbstbestimmte Formen der Motivation bewirkt, wenn Englisch weiter (und in einem

Fall neu) gelernt wird, weil es z.B. für ein erfolgreiches Studium benötigt wird (Bsp. 6.7, 6.8). In zwei anderen Fällen wird deutlich, dass - trotz erkannter Relevanz des Englischen und bei gleichzeitig fehlenden anderen Motiven (in beiden Fällen liegen negative Einstellungen gegenüber der Sprache vor) - dies keinerlei motivationale Effekte hat und eher zur Vermeidung und Ablehnung des Englischen führt (Bsp. 6.9, 6.10). In einem weiteren Fall wird das Englische - zumindest für das momentane Leben - für verzichtbar gehalten (Bsp. 6.11). Es liegt die Hypothese nahe, dass die Funktion des Englischen als „globale“ Sprache, als Lingua franca, nur dann motivierend wirkt, wenn bereits zumindest eine Anfangsmotivation für das Erlernen dieser Sprache und/oder weitere Motivationskomponenten vorliegen.

Beispiele 6

6.1 [Während der gymnasialen Oberstufe] Ich wusste auch schon längst, wie wichtig es später sein wird, dass man gute Englischkenntnisse hat. (BI/DaM MOTI02)

6.2 Bei Englisch war die Wahl durch die Universalität dieser Sprache beeinflusst, da man sich in dieser Sprache fast überall im Ausland verständigen kann. (BA/DAF MOTIII05)

6.3 Aber nicht nur der Spaß am Unterricht war ausschlaggebend, sondern auch die erweiterten Verständigungsmöglichkeiten in anderen Ländern durch die Beherrschung der Sprache. Auf Reisen kann man immer Menschen treffen, die Englisch können, aber auch in Deutschland braucht man mittlerweile ein gewisses Grundwissen an Englisch [...]. Motive für mein Englischlernen waren also hauptsächlich das Interesse an der Sprache (weniger an den englischsprachigen Ländern), weil dies große Möglichkeiten der Verständigung und damit auch der Selbständigkeit eröffnete. Dazu kommt sehr stark der gesellschaftliche Status der Sprache, als „Weltsprache“. (BI/DaM MOTI01)

6.4 Zu sehen, dass die im Unterricht gelernte Sprache auch in freier Wildbahn als wirkliches Bindeglied zwischen verschiedenen Muttersprachlern funktionieren konnte, war faszinierend. Die Übertragung der L2 aus dem Klassenraum ins wirkliche Leben ließ mich eigentlich zum ersten Mal den wirklichen Nutzen der Sprache erkennen. (BI/DaM MOTI08)

6.5 Ich entschloss mich zum Englisch-Leistungskurs. Motivationen waren dabei das Verstehen englischer Literatur und die Erfahrung, wie wichtig diese Sprache als lingua franca ist. (BI/DaM MOTI14)

6.6 Erst im Lauf der neunten oder zehnten Klasse wurde mir bei Auslandsreisen bewusst, dass Englisch eine Lingua Franca darstellte, die zu beherrschen lohnenswert war. [...] Jedoch war auch hier eher der Wunsch nach guten Schulergebnissen für möglichst wenig Aufwand und eine Wahl der Lehrkraft ausschlaggebend, als das Bedürfnis meine Sprachkenntnisse wesentlich zu verbessern. [...] Der Unterricht plätscherte dahin [...]. Die Motivation sank gegen null. (BI/DaM MOTIII11)

6.7 In der Uni habe ich mit Englisch wieder angefangen, weil das Studium ohne Englischkenntnisse fast unmöglich ist. (BI/DaZ MOTIII08)

6.8 Erst hier, in Westeuropa, fühlte ich wirtschaftlich und kommunikativ verursachte Notwendigkeit, die „internationale“ Sprache zu lernen. So besuche ich jetzt einen Sprachkurs an der Uni. Er ist leider zu voll. Ich muss erwähnen, dass ich eine große Angst hatte. [...] Ich betrachtete Englisch als ein fremdes Organismus. (BA/DAF MOTII24)

6.9 [Seit der Schule] habe ich mich nicht mehr mit der englischen Sprache befasst, englischsprachige Aufsätze habe ich während meines Studiums so weit es ging gemieden. [...] [Ein studienbegleitender] Kurs hat mir überhaupt keinen Spaß gemacht, aber ich denke, es ist gut und wichtig, wieder in die Sprache zu kommen. [...] Insgesamt kann ich sagen, dass meine Motivation Englisch zu lernen, abgenommen hat. Ich weiß, dass diese Sprache sehr wichtig ist, und dass man sie heutzutage können muss, aber sie macht mir keinen Spaß. Ich finde die Sprache nicht „schön“. Zudem reizt mich auch das englischsprachige Ausland nicht sehr. (BI/DaM MOTIII02)

6.10 Betreffend das Englische wurde [...] mein Interesse immer geringer. Da alle Englisch konnten, musste ich auch Englisch können. Dieses Motiv war für mich überhaupt nicht relevant und ich zeigte immer mehr Widerstand beim Lernen der Sprache der Zukunft. Außerdem klang mir Englisch nicht besonders schön, dieses Argument ist zwar subjektiv, kann aber bei manchen Lernern eine entscheidende Rolle spielen. [...] [Zu Beginn des Studiums] hörte ich auf, Englisch zu lernen, obgleich das mir abgeraten wurde. (BA/DAF MOTIII03)

6.11 [Englisch] ist aber für mich fremd geblieben. Zur Zeit kann ich gar keine Motive finden, um meine Englischkenntnisse zu erfrischen. Vielleicht, weil ich die Fremdsprachen rein „funktional“ ansehe - ich erlerne die in dem Maße, in welchem ich die für mein Leben brauche. (BA MOTIII07)

3.4.2.7 Wie wichtig Erfolgserlebnisse sind

Von weiterem Interesse ist die Frage nach der Kausalität zwischen (selbst wahrgenommenen oder aus externem Feedback gewonnenen) Erfolgs-/Misserfolgserlebnissen und der Motivation zum Englischlernen. Bereits in einigen oben abgedruckten Beispielen berichten die Biographen über solche Zusammenhänge und weitere Belege lassen sich finden. So werden Erfolgserlebnisse als motivierend, Misserfolgserlebnisse als demotivierend beschrieben (Bsp. 7.1-7.8; vgl. auch Bsp. 2.6, 2.9, 3.4, 3.5, 3.10, 5.1, 5.3), die häufig mit schulischen Leistungen in Zusammenhang gebracht werden (Bsp. 7.1, 7.6, 7.7; vgl. auch Bsp. 2.9, 3.4, 3.5, 3.10, 5.1, 5.3).

Motivierend scheint Erfolg besonders dann zu sein, wenn der Lernende dessen Ursachen im eigenen intentionalen Arbeitseinsatz begründet sieht (Bsp. 7.1, 7.2), der auch aus einer ursprünglichen Trotzreaktion heraus entstehen kann (Bsp. 7.4). Besonders demotivierend scheint ausbleibender Erfolg dann zu sein, wenn sich der Biograph die Gründe dafür selbst zuschreibt und diese nicht kontrollieren kann, weil er sich für unzureichend sprachbegabt hält (Bsp. 7.6; vgl. auch das erwähnte fehlende „Sprachgefühl“ in Bsp. 3.10), und wenn trotz Mühe kein Erfolg errungen wird (Bsp. 7.5, 7.8; vgl. auch Bsp. 3.10). Erfolg motiviert anscheinend auch dann nicht, wenn er nicht auf persönlichen Arbeitseinsatz zurückgeführt wird (Bsp. 7.9, 7.10; vgl. auch Bsp. 3.11). Damit geben die Daten deutliche Hinweise für eine Berechtigung der unter Abschnitt 2.3 diskutierten Konzeptualisierung von Motivation als Funktion von Erfolgserlebnissen und Kausalattributionen.

Beispiele 7

7.1 Ich war tüchtig und fleißig genug, um das von uns Verlangte zu erfüllen und zu übererfüllen. Motiviert wurden wir durch gute Noten und Lob [...] (BA/DaF MOTII02)

7.2 In der gymnasialen Oberstufe war ich ganz gut in Sprachen [darunter Englisch]. Ich habe Erfolg in der Sprachstudien gehabt, weil ich ganz fleißig gewesen bin - Erfolg hätte ich nicht ohne Arbeit gehabt - und das alles hat auch einen verstärkenden Einfluss auf meine Motivation gehabt. (BA/DaF MOTIII13)

7.3 Im Grunde bin ich immer noch stolz, wenn ich englische Bücher gelesen und verstanden habe, erfolgreich wissenschaftliche englische Texte bearbeitet oder mich zu meiner eigenen Zufriedenheit auf relativ hohem Niveau mit einem *native speaker* unterhalten habe. Solche Ereignisse motivierten und motivieren mich ständig, und wirken als Ansporn, mich noch mehr mit der L2 Englisch [...] zu beschäftigen. (BI/DaM MOTI08)

7.4 Richtig großen Schub für das Englischlernen habe ich eigentlich bekommen, als ich meiner Lehrerin, von der ich mich ungerecht behandelt fühlte, zeigen wollte, dass ich im Fremdsprachenlernen viel besser war, als sie mir das zugetraut hatte. Dieser Vorfall hat mich motiviert, zwei Jahre lang zwei Stunden Englisch am Tag selbständig zu lernen. Dabei motivierte mich der schnelle Fortschritt, den ich durch die tägliche Beschäftigung mit der Sprache errungen habe zu noch mehr Arbeit. (BA/DaF MOTIII05)

7.5 Nachdem ich einige Male (trotz intensiven Lernens und Vorbereitens) in Englisch sowie auch in Französisch nur dreien und vieren kassiert hatte, gab ich es auf und blieb somit auch weiterhin

im Mittelfeld. [...] Meiner Meinung nach wäre ich mit meinem Ehrgeiz auf einer Gesamtschule besser aufgehoben gewesen, weil ich dort mehr Erfolgserlebnisse gehabt hätte. (BI/DaM MOTII20)

7.6 Meine Noten waren nicht besonders gut in diesen Fächern und haben eher zum Demotivieren beigetragen. Ich war gescheitert, in mir hat sich der Gedanke manifestiert, dass ich unbegabt bin was Sprachen lernen angeht, es macht mir keinen Spaß, eine Fremdsprache zu lernen, bis heute nicht. Aus diesem Grund habe ich noch nie das Verlangen verspürt, eine Fremdsprache „einfach so für mich“ zu lernen. (BI/DaZ MOTIII08)

7.7 [Ich war] sehr schlecht und meine Noten demotivierend. (BI/DaM MITI13)

7.8 Ich war frustriert, weil ich nicht mehr mitkam, obwohl ich meine Hausaufgaben immer gemacht hatte. (BI/DaM MOTI19)

7.9 An der Uni merkte ich bald, dass es wieder genauso losging wie in der Schule. [...] meine mündliche Kompetenz erreichte mal wieder ihren Tiefstand. [...] Durch mein Englisch-Studium habe ich mich dann immer irgendwie so durchgemogelt und hatte oftmals, glaube ich, auch einfach Glück. (BI/DaM MOTIII01)

7.10 Ich fühlte mich so frustriert, diese Fremdsprache lernen zu müssen, dass ich schon entschieden hatte, keine Anstrengung zu machen. Trotz meines sichtbaren Widerstandes bekam ich befriedigende Noten. (BA MOTIII03)

3.5 Resümee

Die Pilotstudie bestätigt den individuellen und dynamischen Charakter des Faktors Motivation. Die Gründe, warum ein Lernender sich (zumeist retrospektiv) als motiviert oder weniger/nicht motiviert beschreibt, sind vielfältiger Art und hängen von Einstellungen zur Sprache ab inklusive der Einschätzung, inwiefern diese Sprache für das jetzige und zukünftige Leben von Relevanz ist, von Einstellungen zum Unterrichtskontext inklusive der Lehrperson und deren didaktischem Geschick, von Zielen und Erfolgserlebnissen. Auch die Relevanz des Englischen als „globale“ Sprache stellt lediglich eine Variable unter anderen dar: Auch wenn Lernende sich dessen bewusst sind, ist Motivation nicht unbedingt gegeben; allerdings wird in keiner Biographie davon berichtet, dass eine spezifische Vorbereitung auf die spezifische Lingua-franca-Kommunikation ein expliziter schulischer Lerngegenstand war. Auffällig ist, dass integrative Orientierungen zum Englischlernen in den Daten keine nachweisbare Rolle spielen. Dies bestätigt die auch in der Fachdiskussion präferierte Rolle von instrumentellen Orientierungen zum Lernen dieser Sprache in schulischen Kontexten, in denen Kontakt zu englischsprachigen Muttersprachlern und Ländern eine untergeordnete Rolle spielt und, wenn überhaupt, lediglich in Form kurzfristiger Auslandsaufenthalte oder Brieffreundschaften vorkommt. Die Daten zeigen des Weiteren, dass neuere Ansätze in der fremdsprachenerwerbsspezifischen Motivationsforschung und dabei insbesondere die Selbstbestimmungs- und Attributionstheorie viel versprechende Perspektiven eröffnen.

Die erhobenen Daten haben sich damit als geeignet erwiesen, Hypothesen zum Zusammenhang zwischen bestimmten Variablen und der Ausbildung von Motivationen zu generieren. Die gewonnenen Ergebnisse lassen sich zur Konzeption von stärker standardisierten Instrumentarien nutzen, die zu vergleichbareren „Messungen“ der Motivation von Fremdsprachenlernenden einsetzbar sind.¹⁸ Was die hier diskutierten Daten nicht ermöglichen, ist eine Einschätzung, inwieweit diese Motivationskomponenten tatsächlich unterschiedliche Erfolge beim Fremdsprachenlernen bewirken, da hierzu zumeist nur vage oder indirekte - nicht zuverlässige - Selbsteinschätzungen der Lernenden vorliegen. Dazu bedarf es anderer Forschungsdesigns, die neben einer angemessenen Operationalisierung des unabhängigen Faktors Motivation auch den abhängigen Faktor fremdsprachliche Leistung (*proficiency*) messen.

4 Schlussbemerkungen

Die vorgestellte Pilotstudie bestätigt einige Ergebnisse, die auch in den vergleichbaren Studien von Edmondson (1996a, 1996b, 1997, 2000) ermittelt wurden. Auch die „cultural-irrelevance“- und „instrumental-relevance“-Hypothesen von Edmondson und House (im Druck) spiegeln sich in den Daten wider, insbesondere wenn die (de)motivierende Wirkung bestehender bzw. fehlender Anwendungsmöglichkeiten der Sprache innerhalb und außerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die Relevanz des Sprachenlernens für den Beruf, für Auslandsreisen und für Lingua-franca-Kommunikationen beschrieben wurden (vgl. Abschnitt 3.4.2). Die von Edmondson und House daran geknüpfte Forderung an zukünftigen schulischen Fremdsprachenunterricht, die Lingua-franca-Kommunikation als besonderen Lerngegenstand zu etablieren, möchte ich unterstützen. Aber: Die Pilotstudie hat auch verdeutlicht, dass der „Pflichtcharakter“ des schulischen Fremdsprachenunterrichts v.a. auf schulischen Erfolg abzielende extrinsische Motive hervorruft, und sicherlich langfristig wenig gewonnen ist, wenn eine als Pflicht wahrgenommene und möglicherweise benotete Vorbereitung auf diese Form der Kommunikation ohne entsprechende Anwendungsmöglichkeiten bleibt. Ob ein entsprechend veränderter Fremdsprachenunterricht dann tatsächlich positive Wirkungen auf die Motivation hat, bleibt zu untersuchen.

Eine andere Abwägung stammt von Gnutzmann (2001: 100), der - nachdem er dieses Lernziel für den Fremdsprachenunterricht einfordert - vor den Gefahren einer zu ausschließlichen Ausrichtung des Englischunterrichts an der Lingua-franca-Funktion warnt:

Eine kritische Grenze ist jedoch erreicht, wenn „Wirtschaftlichkeit“, wie sie wahrscheinlich vor allem von einem sich an der Lingua franca-Funktion des Englischen orientierenden Englischunterrichts erwartet wird, zum Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts erhoben wird; denn eine ausschließlich auf die praktische Verwertbarkeit ausgerichtete Sicht von schulischem Fremdsprachenunterricht ignoriert, dass fremdsprachliches Lernen dem Lernenden mehr bieten muss als nur den Erwerb instrumenteller sprachlicher Fertigkeiten. [...] [Sie] steht in deutlichem Widerspruch zu wichtigen übergeordneten, pädagogischen, sozialen und politischen Lernzielen des schulischen Unterrichts, nämlich der Erziehung zur Emanzipation, Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen.

Auch wenn ich Gnutzmanns Argumentation nicht so weit folgen mag, dass Emanzipation, Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit nicht mittels des Lernziels „erfolgreiche Bewältigung der Lingua-franca-Kommunikation“ angestrebt werden können - dies scheint mir v.a. abhängig von einer entsprechenden didaktischen Umsetzung zu sein -, so zeigen doch die im Vorangegangenen diskutierten Daten, dass dieses Lernziel allein keine, oder erst sehr (zu) spät, ausreichende Motivation zum Englischlernen ausbildet, da v.a. jugendliche Lerner dessen Relevanz (noch) nicht wahrnehmen und für sich akzeptieren. Ohne an dieser Stelle auf Konsequenzen für die Schulpolitik eingehen zu wollen, die u.a. im Frühbeginn eine Möglichkeit sieht, langfristig fremdsprachliche Kompetenzen zu verbessern, möchte ich zum Abschluss eine Biographin mit ganz anderer Meinung zu Wort kommen lassen:

Ich habe das Gefühl, ich wäre inzwischen viel geeigneter zum Lernen von Fremdsprachen als im Jugendalter. Das kann natürlich daran liegen, dass ich jetzt ernsthaftes, selbstentwickeltes Interesse daran habe. (BI/DaM MOTIII1)

Bibliografie

- Apelt, W. 1996. Motivation im Fremdsprachenunterricht - Bilanz und Ausblick. Teil I in *Fremdsprachenunterricht* 40 (49), 81-89; Teil II in *Fremdsprachenunterricht* 40 (49), 166-171.
- Belmechri, F. & Hummel, K. 1998. Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning* 48, 219-244.
- Brown, H. 1990. M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J. Alatis. (ed), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research*. Washington/DC: Georgetown University Press, 383-393.
- Chambers, G. N. 1999. *Motivating language learners*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417-448.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469-512.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation. A literature review. *System* 23, 165-174.
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. 1994a. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. 1994b. Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal* 78, 516-523.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. 2001a. *Teaching and researching motivation*. Harlow et al.: Longman.
- Dörnyei, Z. 2001b. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2001c. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. W. (eds). 2001. *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Eckerth, J. & Riemer, C. 2000. Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In C. Riemer (ed), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen - Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 228-246.
- Edmondson, W. J. 1996a. Subjective theories of second language acquisition. In J. Klein & D. Vanderbeke. (eds), *Anglistentag 1995 Greifswald. Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 453-464.
- Edmondson, W. J. 1996b. Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In J. House. (ed), *Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12), 68-82.
- Edmondson, W. J. 1997. Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Edmondson, W. J. 2000. Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalten. In B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs. (eds), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des*

- Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg, 363-382.
- Edmondson, W. J. & House, J. (im Druck). English in the world and English in the school. In H. Cuyckens et al. (eds), *Motivation in Language. Festschrift for Günter Radten.* Amsterdam: Benjamins.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation.* London: Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1991. An instrumental motivation in language study. Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition* 13, 52-72.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1993. A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. 1994a. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal* 78, 359-368.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. 1994b. On motivation: Conceptual considerations. *The Modern Language Journal* 78, 524-527.
- Gardner, R. C.; Tremblay, P. F. & Masgoret, A.-M. 1997. Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81, 344-362.
- Gnutzmann, C. (ed). 1999. *Teaching and learning English as a global language. Native and non-native perspectives.* Tübingen: Stauffenburg.
- Gnutzmann, C. 2001. English as a global language. Zu einigen möglichen Konsequenzen für den Englischunterricht und die Englischlehrerausbildung. In F. G. Königs. (ed), *Impulse aus der Sprachlehrforschung - Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern.* Tübingen: Narr, 93-110.
- Green, C. F. 1999. Categorising motivational drives in second language acquisition. *Language, Culture and Curriculum* 12, 265-279.
- Hermann, G. 1980. Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal* 34, 247-254.
- Heckhausen, H. 1989. *Motivation und Handeln* (2nd ed.). Berlin et al.: Springer.
- House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In C. Gnutzmann. (ed), 73-89.
- House, J. 2002. Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In K. Knapp & C. Meierkord. (eds), 245-267.
- Kleppin, K. 2001. Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38, 219-225.
- Kleppin, K. 2002. Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39, 26-30.
- Knapp, K. & Meierkord, C. (eds). 2002. *Lingua franca communication.* Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Lukmani, M. 1972. Motivation to learn a foreign language and second language proficiency. *Language Learning* 7, 261-273.
- Noels, K. A. 2001. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt. (eds), 43-68.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G. 1999. Perception of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal* 83, 23-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50, 57-85.
- Oxford, R. L. (ed) 1996. *Language learning motivation: Pathways to the new century.* Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. 1994. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78, 12-28.
- Reisener, H. 1989. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen.* Ismaning: Hueber.

- Riemer, C. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Riemer, C. 2000. Zur Rolle der selbstevaluativen Wahrnehmung des Lernenden. In W. Börner & K. Vogel. (eds), *Normen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 229-249.
- Riemer, C. 2001. Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In C. Finkbeiner & G. Schnaitmann. (eds), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer, 376-398.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. W. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA-Review* 11, 11-26.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. 1991. Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275-298.
- Solmecke, G. (ed). 1976a. *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Solmecke, G. 1976b. Einleitung. In G. Solmecke. (ed), 9-17.
- Solmecke, G. (ed). 1983. *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh (vollst. rev. Neuaufl. von Solmecke 1976, *Motivation im Fremdsprachenunterricht*).
- Solmecke, G. 1998. Fertigkeiten schulen ohne Frust? Einige Bemerkungen zum Problem der Motivation im Deutschunterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 47, 93-196.
- Strong, M. 1984. Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning* 34, 1-14.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. 1995. Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* 79, 505-520.
- Ushioda, E. 1996. *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. 2001. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt. (eds), 93-125.
- Williams, M. & Burden, R. L. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M.; Burden, R. L. & Al-Baharna, S. 2001. Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt. (eds), 171-184.

¹ „Motivation“ als Thematik für einen Beitrag zu Ehren von Juliane House scheint mir auch deshalb besonders geeignet, da mir Juliane in menschlicher wie wissenschaftlicher Hinsicht in den Jahren, in denen ich das Privileg hatte, mit ihr am selben Institut arbeiten zu dürfen, zum besonder en - und motivierenden - Vorbild wurde; vgl. einige der Dörnyei'schen Motivierungsstrategien (Dörnyei 2001b): „Demonstrate ... your own enthusiasm ...“ (33), „Develop a personal relationship with your students“ (39), „Create a pleasant and supportive atmosphere ...“ (42), „Increase the students' expectancy of success ...“ (59), „Make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony ...“ (75). Juliane, danke!

² Zur Einführung in die psychologische Motivationsforschung vgl. das Handbuch von Heckhausen (1989).

³ Vgl. auch die Ausführungen zur Rolle der Aufmerksamkeit („attention“, „noticing“) in Schmidt (1990) und Schmidt (1994); vgl. auch Eckerth & Riemer (2000).

⁴ Diese Studie ist der bislang umfassendste mir bekannte Versuch, das erweiterte Motivationskonstrukt zu operationalisieren.

⁵ In den Quellenangaben mit dem Siglum MOTI versehen.

⁶ Siglum MOTII.

⁷ Siglum MOTIII.

⁸ Ich danke meinen Studierenden, die mir erlaubt haben, ihre Daten für weitere, über den Seminarkontext hinausgehende Analysen zu verwenden.

⁹ In den Quellenangaben: Siglum BA/DaF.

¹⁰ In den Quellenangaben: Siglum BI/DaM.

¹¹ In den Quellenangaben: Siglum BI/DaZ.

¹² Studierenden eines einführenden Pflichtseminars werden von ihm gebeten, eine „fremdsprachliche Lernbiographie“ im Umfang von ca. zwei Seiten zu schreiben. Als Impuls wird die Bitte geäußert, zu berichten,

welche Ereignisse, Faktoren, Erlebnisse der Erinnerung nach das eigene Fremdsprachenlernen besonders positiv bzw. negativ beeinflusst haben. Es wird betont, dass die Berichte anonym behandelt werden, dass sie nicht benotet werden und dass es keine „richtigen“ Antworten gibt. Neben einer Quelle für empirische Daten stellt dies gleichzeitig ein hervorragendes hochschuldidaktisches Instrument dar, Studierende zur Reflexion ihrer bisherigen Sprachlernerfahrungen und der damit verbundenen Motive, Probleme, Erlebnisse etc. anzuregen.

¹³ Übrigens ist dieser Wert erstaunlich identisch mit dem Mittelwert von 860 Wörtern, der in Edmondson (1996b: 73) dokumentiert ist.

¹⁴ Es finden sich in diesen Biographien auch keine Hinweise dafür, dass das Erlernen des Englischen in der Zukunft angestrebt wird.

¹⁵ Die Probandin, die Niederländisch gelernt hat, ist Bildungsausländerin und hat Sprachunterricht in Indonesien erhalten, wo diese Sprache des ehemaligen Kolonisators immer noch relevant ist.

¹⁶ Die Ausschnitte wurden originalgetreu und mit lernersprachlichen, stilistischen, orthographischen und Interpunktionsabweichungen übernommen.

¹⁷ Beispiel 3.12 ist der einzige Fall, in dem ein Lehrerwechsel positive Auswirkungen hatte.

¹⁸ Erste Versuche in diese Richtung wurden bereits im Rahmen von zwei Projektseminaren unternommen und in semi-offenen Interviews eingesetzt.

Riemer, Claudia. (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3). 72-96.

Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.pdf>.