

# Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdsprachenerwerbs

Matthias Grünewald

## 1. Einleitung

Motivation stellt einen der dominanten Faktoren bei Lernprozessen allgemein und Fremdsprachenerwerb im Speziellen dar – darüber besteht in der Fremdsprachenerwerbsforschung große Einigkeit. Weniger übereinstimmend sind jedoch die Antworten auf die Frage, welche Rolle sie genau spielt, welche Ausprägungen von Motivation den Fremdsprachenerwerb im Besonderen fördern und wie ein motivationsfördernder Unterricht gestaltet werden kann.

Im Folgenden soll aus diesem Grund in einem ersten Schritt die Geschichte und der aktuelle Stand der Motivationsforschung reflektiert werden. Im Einzelnen wird hierbei besonders auf das lange Zeit dominierende Modell von Gardner und Kollegen eingegangen, in dem vor allem die zwei Formen der integrativen und der instrumentellen Motivation im Zentrum standen. In diesem Zusammenhang soll auch das Verhältnis von Motivation zu Einstellungen und Orientierungen, Sprachlernerfolg und den Gründen für Sprachlernerfolg sowie einigen Persönlichkeitsvariablen beschrieben werden. Im Anschluss daran werden einige Ergebnisse von Untersuchungen diskutiert, die sich speziell mit der Motivation von JapanerInnen zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und zum Deutsch

lernen im Besonderen beschäftigen, dem einige Vorschläge für weiterführende Forschungen im japanischen Kontext folgen. Zum Abschluss werden schließlich mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis beschrieben.

## 2. Das Motivationskonzept von Gardner et al.

Die unter dem Begriff „socio-educational model“ zusammengefassten Motivationsforschungen von Gardner - von Edmondson (1999 : 140) als „Mr. Motivation in SLA“ bezeichnet - und seinen Kollegen reichen bis in die 50er Jahre zurück und konzentrieren sich im Unterschied zu anderen Modellen wie etwa dem Akkulturationsmodell Schumanns (1978, 1986) oder dem Inter-Group-Modell von Giles/Byrne (1982), die sich ebenfalls mit den Auswirkungen sozialer Einflüsse auf das Fremdsprachenlernen befassen, auf das institutionell gesteuerte Fremdsprachenlernen. Sie versuchen das Verhältnis und die Wechselwirkungen von vier Aspekten des Fremdsprachenlernens zu klären :

1. das soziale und kulturelle Milieu
2. die individuellen lernerspezifischen Unterschiede
3. das Unterrichtsgeschehen
4. den Lernerfolg

Das soziale und kulturelle Milieu, in dem Lerner aufwachsen, ist dabei nach Gardner die bestimmende Variante für die Bereitschaft bzw. den Wunsch der Lerner, sich für andere Kultur- und Sprachgemeinschaften zu interessieren und innerhalb eines Lernkontextes positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen zu entwickeln. Dies wiederum beeinflusst die Art und Stärke ihrer Motivation und ihrer Einsatzbereitschaft.

„In short, motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question.“ (Gardner 1985 : 50)

Die Basis dieses Modells stellt die Hypothese dar, dass Fremdsprachenlernen inner- und außerhalb des Klassenraums nicht nur als Aufnahme sprachlichen Inputs, sondern vielmehr als Erwerb symbolischer Elemente einer anderen ethnolinguistischen Gemeinschaft verstanden werden muss. Aus diesem Grund sind die Einstellungen und Orientierungen gegenüber dieser Sprachgemeinschaft ein zentrales Moment von Erfolg bzw. Misserfolg.

„This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behavior which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular and toward foreign people in general and by his orientation toward the learning task itself.“ (Gardner/Lambert 1972 : 3)

Aus den im bilingualen Kontext Kanadas durchgeführten Untersuchungen wurde insbesondere die Unterscheidung zwischen einer integrativen und einer instrumentellen Motivation entwickelt, die bis heute Ausgangspunkt zahlreicher empirischer Untersuchungen und kontroverser Diskussionen darstellt. Nach dieser Auffassung sind Lerner dann integrativ orientiert

bzw. motiviert, wenn sie die Zielsprache aus einem Interesse für die Zielsprachenkultur, -sprache und -sprecher heraus erwerben möchten, denen gegenüber sie, zumindest weitgehend, positive Einstellungen haben. Instrumentelle Motivation liegt auf der anderen Seite dann vor, wenn der Fremdsprachenerwerb vorwiegend aus Nützlichkeitsabwägungen heraus erfolgt, etwa um Arbeitschancen zu erhöhen, als gebildeter zu gelten oder bestimmte Ressourcen nutzen zu können.

Diese zwei Motivationsarten wurden aber nicht nur als gleichwertige Ausformungen gesehen, sondern ein enger und starker Zusammenhang von integrativer Motivation und Lernerfolg behauptet. Diese Behauptung kann jedoch heutzutage aufgrund zahlreicher gegensätzlicher und insgesamt uneinheitlicher empirischer Ergebnisse nicht mehr aufrechterhalten werden (vgl. als Forschungsüberblick Ellis 1997; Riemer 1997) und resultierte offensichtlich wesentlich aus der spezifischen Situation Kanadas, die nicht auf andere Kontexte übertragen werden kann (vgl. Rösler 1994).

Ein wesentliches Charakteristikum Gardnerscher Forschung besteht in der produktiven Zusammenfassung und Integration verschiedener empirischer Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung, die wiederum für weitere eigene Forschungen genutzt wurden und so zu insgesamt immer komplexeren und feineren Motivationsmodellen führte. So wurde im Laufe der Zeit etwa die Wechselwirksamkeit mit Faktoren wie Angst, Intelligenz oder zuletzt Strategiegebrauch einbezogen, so dass sich insgesamt als vorläufig letztes Konstrukt folgendes Modell ergibt:

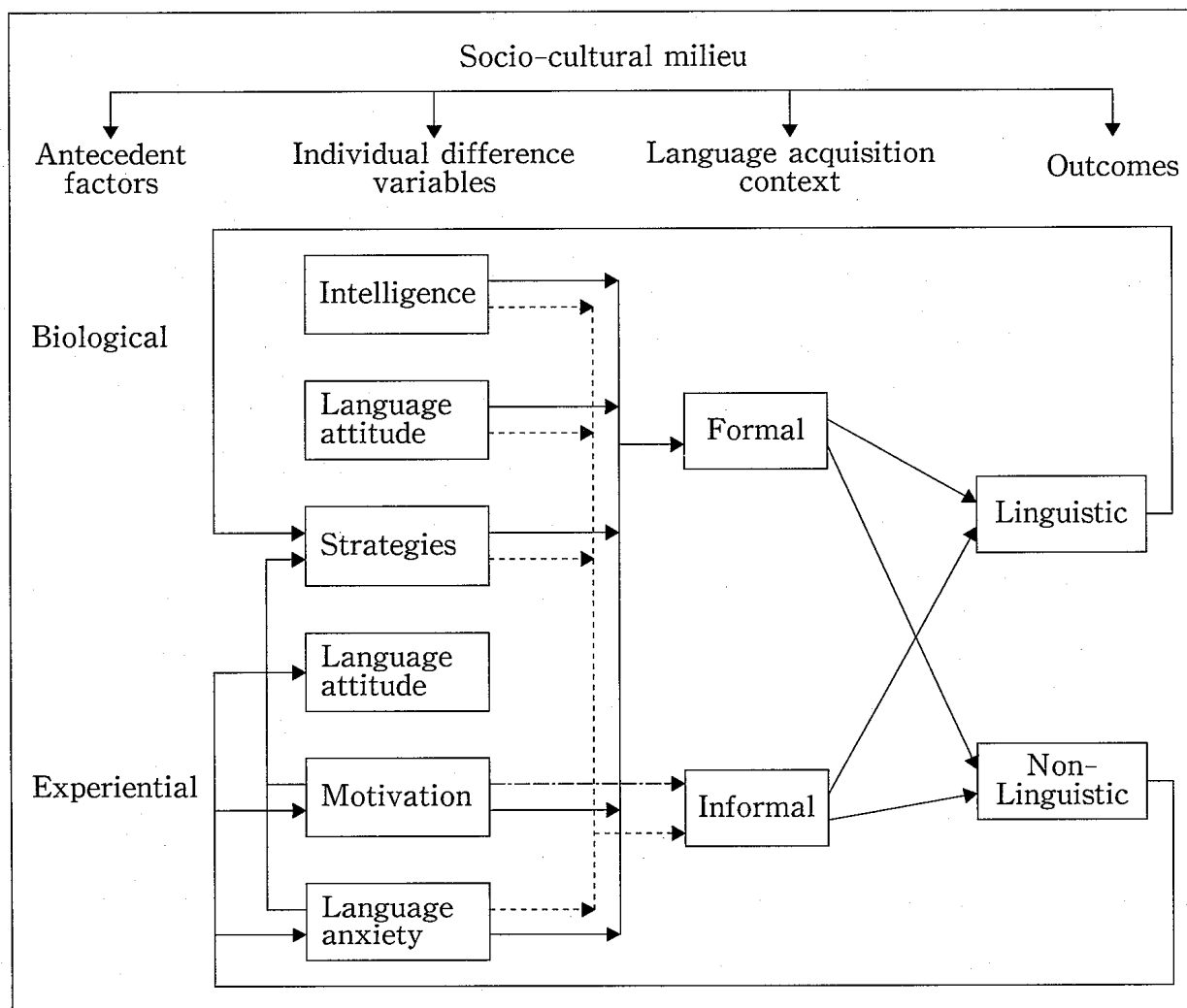


Abb. 1 : "Socio-educational model" (Gardner/MacIntyre 1993a : 8)

### 3. Kritik und Ausweitung des Motivationskonstrukts

Vor allem seit Ende der 80er Jahre steht das Thema Motivation wieder auf dem prominenten Platz einer kontrovers geführten Debatte. Während die Diskussion zunächst eher theoretischer Natur war und vorwiegend unter Wiederaufnahme und Verwendung älterer Ergebnisse geschah, liegen mittlerweile auch neuere Untersuchungen mit erweiterten Fragestellungen vor (Clement/Dörnyei/Noels 1994 ; Tremblay/Gardner 1995 ; Okada/Oxford/Abo 1996 ; Gardner/Tremblay/Masgoret 1997).

Den Anfang für die im letzten Jahrzehnt geführte Diskussion bildete insbesondere eine kritische Revision des Forschungsstands von Crookes/Schmidt (1989), die auf theoretische und methodische Unstimmigkeiten in der Konzeption Gardners hinwies und die Frage neu aufwarf, wie integrative Motivation terminologisch zu fassen sei und in welchem Wechselverhältnis sie zu anderen Faktoren stehe (vgl. Au 1988). In einer Neubewertung älterer Forschungsergebnisse zeigte sich, dass positive Einstellungen und Orientierungen gegenüber der Kultur und den Sprechern der Zielsprache nicht notwendigerweise den Fremdsprachenerwerb fördern. Studien der Forschungsgruppe um Oller etwa hatten ergeben, dass sich eine positive Korrelation von positiven Einstellungen mit Fertigkeiten in der Fremdsprache lediglich in einer Studie über den Zweitsprachenerwerb von chinesischen StudentInnen in den USA nachweisen ließ (vgl. Oller/Hudson/Liu 1977). Für den Zweitsprachenerwerb von mexikanischen MigrantInnen in den USA wurde hingegen aufgezeigt, dass eher anti-integrative Einstellungen, verbunden mit instrumentellen Motiven, den Spracherwerb fördern, was sie als 'machiavellianische Motivation' bezeichnen (vgl. Oller/Baca/Vigil 1977). In dem in Deutschland durchgeführten sogenannten ZISA-Projekt mit italienischen, portugiesischen und spanischen MigrantInnen war festgestellt worden, dass eher ausgeglichene, also durchaus auch kritische Einstellungen dem Fortgang des Spracherwerbs am ersten förderlich sind (vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Dörnyei (1990) stellte fest, dass sich bei Englischlernern in Ungarn Einstellungen gegenüber der zielsprachlichen Kultur als weitgehend irrelevante Prädikatoren erwiesen, während ein Bündel von Motiven, die er unter den Begriffen intrinsisch vs. extrinsisch zusammenfasst, eine große Rolle spielt. Als extrinsische Motivation wird dabei die Orientierung von Individuen auf

eine irgendwie geartete Belohnung (Geld, Noten, positives Feedback usw.) bezeichnet, während unter intrinsischer Motivation persönlichkeitsabhängige Faktoren wie Leistungswille, intellektuelle Herausforderung durch das Fremdsprachenlernen oder touristische Interessen verstanden werden. Brown (1990) macht darauf aufmerksam, dass integrative und instrumentelle Orientierungen sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein können, es sich hierbei also um unterschiedliche Analyseebenen handelt. Im Hinblick auf die Wahl der Lernstrategien, die Autonomie der Lernenden sowie insbesondere die Bereitschaft, Zeit und Energie in das Fremdsprachenlernen zu investieren, wird die intrinsische Motivation als bedeutenderer Prädiktor erachtet.

Crookes/Schmidt (1989) nennen vier wichtige Komponenten für die Ausprägung von fremdsprachenspezifischer Motivation. Der auf der Mikroebene relevanteste Faktor ist der Aufmerksamkeitsgrad für Input, er wird als Manifestation von Motivation gesehen. Die weiteren Komponenten sind die Gruppenprozesse im Unterricht (z. B. Konkurrenz und Atmosphäre unter den Lernern, Bestärkung oder Zurückweisung durch die Lehrkraft, Interesse für die verwendeten Themen und Materialien usw.), Curriculumfaktoren (z. B. Wahlfreiheit der Fremdsprache, Prüfungen, Häufigkeit des Unterrichts usw.) und die Möglichkeiten der Sprachanwendung und des Sprachenlernens auch außerhalb des Unterrichts. Die letztgenannte Komponente wird hinsichtlich langfristiger Lerneffekte als besonders relevant eingestuft.

Ähnliche Konstrukterweiterungen nimmt auch Dörnyei (1994) vor. Er unterscheidet drei verschiedene interdependente Ebenen, welche Art und Stärke der individuellen Motivation bestimmen: Die Ebene der Fremdsprache selber, die der Lernerpersönlichkeit sowie die der Lernsituation. Auf

der ersten, allgemeinsten Ebene spielen Aspekte wie integrative resp. instrumentelle Motivation oder die attribuierte Wertschätzung der Fremdsprache eine Rolle, auf der zweiten der Komplex affektiver und kognitiver Persönlichkeitszüge wie Intro- und Extrovertiertheit, Risikobereitschaft, Autonomie, vorherige Fremdsprachenlernerfahrungen, Sprachbegabung, allgemeine Intelligenz usw., und schließlich auf der dritten Ebene curriculare Ausformungen, Lehrerpersönlichkeit und Lerngruppe. Dörnyei weist dabei auf die Verbindung dieser drei Komponenten zu der sozialen, der personalen und der erzieherischen Dimension von Sprachenlernen hin.

Auch aus dem Bereich der Lernstrategieforschung wurde die Ausweitung des Motivationskonstrukts gefordert. Insbesondere Oxford/Shearin (1994) haben dabei auf die Enge der sozialpsychologischen Erklärungsmodelle Gardnerscher Prägung hingewiesen und die Integration der vielfältigen Theorien und Konstrukte der Persönlichkeitspsychologie gefordert, die sich mit verschiedenen Arten von Motiven wie etwa Antriebsmotiven, Anreizmotiven, Handlungsmotiven, Sozialmotiven, Abundanzmotiven oder Kontrollmotiven beschäftigt. Der Ausgangspunkt der Kritik ist die empirisch gestützte Hypothese, dass Motivation mit einer ausgeprägten Verwendung von Sprachlernstrategien korreliert (Oxford/Nyikos 1989) und somit nicht alleine mit den beiden Komponenten integrativ und instrumentell erklärt werden kann. Auch in einer neueren Studie über die Verbindung von Motivation und Strategiegebrauch bei US-amerikanischen Japanisch- und Spanischlernern stellen Okada/Oxford/Abo (1996) fest, dass bei nahezu allen Strategiegruppen ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Insgesamt zeichnen sich alle KritikerInnen dadurch aus, dass sie auf den großen Nutzen und die prinzipielle Gültigkeit des Gardnerschen Ansatz-



zes hinweisen, jedoch erstens eine theoretische und empirische Ausweitung und zweitens eine stärkere Verknüpfung und Anbindung an den Unterrichtskontext fordern.

Auch die methodologische Herangehensweise von Gardner und Kollegen, die ihre Ergebnisse vor allem mit dem Instrumentarium des AMI (Attitude/Motivation Index) bzw. der Weiterentwicklung AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) erzielten, geriet in die Kritik. Die Verwendung von Fragebögen mit direkten Fragen nach Einstellungen und Motiven einschließlich vorgegebener Antwortkategorien wurde als tendenziell invalide und inreliabel angesehen. Insbesondere die Konstruktvalidität und die verschiedenen Halo-Effekte wurden problematisiert (vgl. Oller/Perkins 1978a, 1978b).

Die Reaktion von Gardner ließ nicht lange auf sich warten. Gardner (1980) wies die Kritik an der Konstruktvalidität als spekulativ zurück. Gardner/Gliksman (1982) betonten die verschiedenen teststatistischen Verfahren, die die Validität des AMI verifizierten, ebenso wie später Gardner/MacIntyre (1993b) auf zahlreiche Überprüfungen des AMTB hinwiesen.

Gardner/Tremblay (1994a) akzeptieren das weitaus komplexere Ursachenbündel verschiedener Motivationen und erachten situative Charakteristiken des Fremdsprachenerwerbs als sinnvolles Konstrukt für weitere Untersuchungen, die notwendigerweise multivariate Instrumentarien verwenden müssten. In diesem Zusammenhang werden auch die Termini *trait* vs. *strait* motivation entwickelt. Gardner/Tremblay (1994b) drücken ihr Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Empirie wie folgt aus:

„[...]what is needed is empirical research [...]. Hypotheses, intuitions, and applications are valuable, but they must meet the test of empirical

research. Sometimes, hypotheses prove not to be supported, intuitions turn out to be not completely accurate, and applications don't often have the effect expected." (Gardner/Tremblay 1994b: 524f.)

Kennzeichnend für die neuere Motivationsforschung (mit wenigen Ausnahmen, vgl. Edmondson 1996, 1997; Riemer 1997) bleibt aber ihre quantitativ orientierte, psychometrische Methodologie einschließlich Likert-skaliertes Fragebogeninstrumentarien. Positiv ist anzumerken, dass zunehmend multivariate Statistikverfahren (LISREL, multiple Regression usw.) eingesetzt werden, die dem Anspruch auf Berücksichtigung unterschiedlicher Variablen und deren Interdependenzen besser entsprechen. Allerdings steht, wie Ellis (1997) anmerkt, weiterhin das Verhältnis von Motivation zum Lernerfolg, also dem Produkt, im Zentrum des Interesses, während vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit der Erforschung der Auswirkungen von Motivation auf den Lernprozess geschenkt wird.

Motivation als nur eine Variable unter anderen für Sprachlernerfolg zu begreifen und zu erfassen ist das besondere Ziel von zwei neueren Studien. Ehrmann/Oxford (1995) operationalisieren eine Reihe von Einflussfaktoren: Sprachlerneignung, Alter, Geschlecht, Angst, Selbstwertgefühl, Ambiguitätstoleranz, Risikobereitschaft, Lernstrategien, Lernstile - und Motivation mit den persönlichkeitspsychologischen Komponenten. Sie ermitteln niedrige, aber signifikante Korrelationen sowohl zwischen intrinsischer als auch extrinsischer Motivation und den gemessenen fremdsprachlichen Leistungen. Eine größere Relevanz wird allerdings der Variablen fremdsprachenspezifischer Angst bescheinigt.

Die zweite in diesem Zusammenhang zu erwähnende Untersuchung wurde von Gardner/Tremblay/Masgoret (1997) vorgelegt - hier werden

neben Motivation, Einstellungen und Selbstvertrauen auch Angst, Sprachlerneignung, Feldunabhängigkeit und Lernstrategien erfasst. Die Ergebnisse dieser Studie sind besonders interessant: Als wichtigste Einzelfaktoren werden auch hier Angst sowie Selbstvertrauen nachgewiesen, die deutlich höhere Korrelationen zur gemessenen Sprachleistung aufweisen als Motivation, Einstellungen und Sprachlerneignung. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu der gängigen Meinung (z. B. Skehan 1989), dass die Sprachlerneignung der beste Prädiktor für Sprachlernerfolg ist.

Gerade der in diesen wie auch in weiteren Studien eruierte Faktor Angst hat im letzten Jahrzehnt einen zunehmend größeren Forschungsgegenstand dargestellt. Unterschieden werden heute vor allem drei verschiedene Konstrukte: Die sogenannte 'trait anxiety' als stabiles Persönlichkeitsmerkmal von Individuen, die 'state anxiety' in bestimmten Stresssituationen wie Prüfungen, sowie eine fremdsprachenspezifische Angst, die vor allem in Sprechsituationen, aber auch beim Hören oder einer Überforderung durch die Aufgabenstellung auftritt. Beim Sprechen erweist sie sich in der Regel als negativ wirkendes Moment, das die Performanz einschränkt. Allerdings kann nicht von einem durchgängig negativen Einfluss von Angst ausgegangen werden. Geringe Grade von Angst scheinen durchaus förderlich zu sein (facilitating anxiety), da Aufmerksamkeit und Konzentration gesteigert werden. Größere Ausmaße von Angst erwiesen sich allerdings als hinderlich (debilitating anxiety). Das als hinderlich nachgewiesene Angstquantum ist dabei allerdings stark personenabhängig. In jedem Fall kann nicht von einer linearen Beziehung zwischen fremdsprachlichem Lernerfolg und Angst ausgegangen werden, wie schon Scovel (1978) betonte. Für den fremdsprachlichen Unterrichtskontext relevante Variablen - wie beispielsweise Sprechangst, Angst vor negativer

Bewertung durch Mitlerner und Lehrende (soziale Angst) sowie Test-situationen – sind mit ähnlichen Ergebnissen auch von der Forschergruppe um Horwitz im Konstrukt 'foreign language classroom anxiety' zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Relation zu fremdsprachlichen Leistungen untersucht worden (Horwitz/Horwitz/Cope 1986 ; Horwitz/Young 1991).

Zusammengefasst können für das gesteuerte Fremdsprachenlernen als tendenziell angstausslösende und motivationseinschränkende Momente genannt werden der Zwang, die Fremdsprache vor dem Klassenverband verwenden zu müssen und sich dabei lächerlich zu machen, die Frustration einer nicht-effektiven Verwendung der Fremdsprache, das geringe Selbstbewusstsein von Lernenden hinsichtlich ihrer Einschätzung der eigenen Sprachlerneignung sowie vorhergegangene Sanktionen durch die Lehrkraft in anderen Situationen. Es scheint daher evident, dass im gesteuerten Fremdsprachenunterricht die Klassenatmosphäre sowie die Reaktionen der Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf Art und Ausmass der Fremdsprachenangst haben.

#### **4. Resultativhypothese und Ursachenattribution**

Eine weitere wichtige Fragestellung der Motivationsforschung besteht in der Frage, ob und inwieweit Motivation eine Ursache für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen darstellt oder ob objektiv festgestellter oder subjektiv wahrgenommener Lernerfolg erst die Entwicklung von Motivation für das Weiterlernen bewirkt. Hermann (1978, 1980) ermittelte bei Untersuchungen über das gesteuerte Fremdsprachenlernen außerhalb des Zielsprachenlandes (Schulfach Englisch in Deutschland), dass der Lernerfolg bzw. -fortschritt die Einstellungen und Orientierungen bzw. Motivationen eines

Sprachlerner positiv beeinflusst. Auch in anderen Untersuchungen wurden, allerdings vorwiegend in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb von Kindern, für den ungesteuerten Erwerb solche Effekte festgestellt (vgl. Strong 1984). Inwiefern die sogenannte Resultativhypothese auch auf den Kontext von Jugendlichen und Erwachsenen übertragen werden kann, bleibt eine offene Frage. Edmondson (1997) legte als Ergebnis einer qualitativ-explorativen Studie, die mit schriftlichen Lernerbiographien von (jungen) Erwachsenen arbeitete, einen Befund für motivierende Auswirkungen subjektiv wahrgenommener Erfolgserlebnisse vor.

Eng zusammen hängt diese Fragestellung mit der Frage, inwieweit sich Lerner die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg selber zuschreiben und wie diese gewertet werden. Denn auch Misserfolgserlebnisse können motivieren und zu größerer Einsatzbereitschaft führen. Als wichtige Einflussfaktoren können hierfür Persönlichkeitsvariablen der Lerner wie Leistungswille, Lernangst oder ihre früheren Fremdsprachenlernerfahrungen sowie die Reaktionen der Lerngruppe und des Lehrenden hypostasiert werden. Wichtige Hinweise kommen hier von der Attributionstheorie, die in den letzten Jahren auch in der Motivationsforschung eine größere Rolle zu spielen begonnen hat. Sie betreffen die Selbstwahrnehmung einer Person und deren generalisierte Überzeugungen hinsichtlich der Möglichkeiten, durch eigenes Handeln zu erwünschten Erfolgen gelangen zu können bzw. erlebten Erfolgen und Misserfolgen Ursachen zuzuschreiben.

Stabilität	Lokalität		
	internal		external
	Kontrollierbarkeit		
	kontrollierbar	unkontrollierbar	
stabil	Arbeitshaltung (Fleiß, Faulheit)	Fähigkeit	Aufgaben- schwierigkeit
variabel	Anstrengung (momentan)	Leibseelische Verfassung (Stimmung, Müdigkeit)	Zufall

Abb. 2 : Klassifikationsschema für Ursachen von Erfolg und Misserfolg  
(Heckhausen 1989 : 424)

Unterschieden wird bei Heckhausen (1989) zwischen internaler und externaler Lokation („locus of control“): Bei ersterer schreibt sich das Individuum die Ursachen für Erfolg bzw. Misserfolg selbst zu – für unseren Kontext denkbare Beispiele wären die Selbstbestätigung von fremdsprachlicher Begabung oder von investiertem Einsatz. Bei der externalen Lokation weist die Person die Verantwortung für das Ergebnis von sich, indem die zu bewältigende Aufgabe etwa als zu schwierig angesehen oder Zufallsmomente herangezogen werden.

Darüber hinaus wird zwischen einer kontrollierbaren (intentionalen) und einer nicht kontrollierbaren internalen Dimension unterschieden. Hierbei kann ein Lerner bezüglich der Wirksamkeit seiner Handlungen zwar die Ursachen sich selbst zuschreiben, sie aber in unterschiedlicher Weise als tatsächlich veränderbar beurteilen. Während als stabiler Faktor ein grundsätzliches Lernverhalten sowie in variabler Form die momentane Anstrengung als kontrollier- und veränderbar betrachtet werden, erscheinen die grundsätzliche Sprachlerneignung und die aktuelle Verfassung

wie Müdigkeit oder Stimmungen als nicht beeinflussbar.

Interessant erscheint diese Aufteilung der Kausalattribution für die Frage der Motivation und vor allem der Motivierung im Fremdsprachenunterricht insofern, als bei der Reaktion auf Lernerfolge und -misserfolge bei Lernern von Seiten der Lehrenden möglichst unterschiedlich auf die verschiedenen Persönlichkeiten der Lerner eingegangen werden sollte, um ihre Motivation zu stützen und zu fördern - so schwierig sich dies im konkreten Unterrichtsgeschehen auch tatsächlich oft umsetzen lässt.

Von Vertretern der Kausalhypothese ist insgesamt eher ablehnend auf die Ergebnisse der Resultativforschung reagiert worden. Insbesondere die resultative Lesart ihrer eigenen Forschungen wurde strikt abgelehnt. Der Vorwurf, dass die Forschungsdesigns und Konstrukte der kausalen Motivationsforschung bereits ihre Ergebnisse zumindest hinsichtlich der Frage resultativ/kausal antizipieren, wird zurückgewiesen. Gardner (1988) betont, dass seine Modellierungen keinen Ausschließlichkeitscharakter haben und selbstverständlich nicht auszuschließen sei, dass die Erfahrungen im Rahmen des Fremdsprachenlernens auch zu Einstellungsveränderungen führen können. Allerdings sieht er bei den bisherigen Forschungen hierfür keine relevanten Evidenzen. Auch andere Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass insgesamt die Kausalhypothese zu unterstützen sei (vgl. Skehan 1989; Riemer 1997). Ellis (1997) weist aber darauf hin, dass für eine fundierte Bewertung dieser Frage bisher nur ungenügende empirische Befunde vorliegen. Es muss deshalb kritisch eingewandt werden, dass die Dominanz der Kausalhypothese die Gefahr beinhaltet, dass unterrichtlichen Einflussfaktoren ein zu geringes Gewicht beigemessen wird. Wichtiger als eine Richtungsentscheidung wäre es, das Wechselverhältnis von einerseits vorhergehenden und andererseits im Verlaufe des Unterrichts sich verän-

dernden Motivationen zu untersuchen, um kontextabhängig besonders interventionszugängliche Unterrichtsaspekte zu isolieren. Zudem unterstützt eine solche Lesart die Forderung, den prozesshaften Charakter von Motivation stärker als in der Vergangenheit in den Vordergrund zu stellen.

Zusammenfassend können folgende, wegen des unzureichenden Forschungsstandes nicht als hierarchisch geordnet zu verstehende Faktoren als relevante Komponenten von Motivation genannt werden :

- andauernder Einsatz bzw. der Wille zu Einsatz
- positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
- Existenz eines individuell gesetzten Ziels
- Wertschätzung der Zielsprache
- Relevanz der Zielsprache für die Alltagsbewältigung
- Einstellungen und Orientierungen zur zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur
- frühere Sprachlernerfahrungen
- Selbstbewertung des Sprachlernerfolgs
- antizipierte Erfolgsaussichten
- Beurteilung des Unterrichtskontextes (v. a. Lerngruppe, Lehrkraft, Materialien, Methodik)
- Nutzung des zielsprachlichen Umfelds, soweit gegeben
- selbständige Beschaffung von Zielsprachenaustausch
- Aufmerksamkeit
- stabile Persönlichkeitsvariablen wie Leistungswille, Selbstvertrauen, realistische Einschätzung des jeweiligen Sprachvermögens und der Sprachlerneignung



## 5. Japanrelevante und-spezifische Forschungen

Im japanischen Kontext spielte die Untersuchung von Lernmotivation im Allgemeinen und Fremdsprachenlernmotivation im Besonderen bis in die jüngste Vergangenheit nahezu keine Rolle. Dies hängt insbesondere mit dem aus der konfuzianischen Lerntradition entstammenden Erziehungsmodell zusammen, in dem Wissensaneignung durch Auswendiglernen und weitgehend kritiklose Übernahme eines vorgegebenen Stoffes als normal erachtet wird. Die, zumindest kurzfristige, Aneignung dieses Stoffes wird dann in Tests überprüft, deren Bestehen je nach Qualität über den weiteren Erziehungsweg und schließlich über den sozialen Status entscheidet. Die Fragen, mit welcher Motivation ein bestimmter Inhalt angeeignet wird und wie Motivation mit dem Lernerfolg zusammenhängt, spielen hierbei keine wichtige Rolle. Das entscheidende Lernverhalten muss sein, sich den Mühen des Lernens zu unterziehen, um ein vorgegebenes Ziel, das Bestehen der Prüfung, zu erreichen - oder eben nicht.

Auf diese Bedeutung instrumenteller Motivation weist in kritischer Form Loveday (1996) in seinem interessanten Buch über die soziolinguistische Geschichte des Sprachkontakts in Japan hin :

„Student motivation for studying English in Japan today however, has little to do with world-bloc affiliation or the status of English as a world lingua franca. It is primarily concerned with the instrumental access English provides to the country's top universities, which guarantee professional and economic success : English competence is frequently the decisive factor in institutional entrance-tests ; it functions as a means of student selection and, ultimately, of social classification in the Japanese

meritocracy.“ (Loveday 1996 : 96)

Zumindest auf der Forschungsebene lassen sich allerdings gewisse Veränderungen feststellen. Einen gewissen Einfluss haben hier insbesondere enge Verbindungen der nordamerikanischen Fremdsprachenerwerbsforschung mit japanischen FremdsprachenwissenschaftlerInnen und-lehrenden.

Im Folgenden sollen einige Forschungen über Motivation rezipiert werden, die für die Lehr- und Lernsituation in Japan, und hier insbesondere an japanischen Universitäten, relevant erscheinen. Dies betrifft solche Untersuchungen, die für eine mögliche Übertragbarkeit auf die japanische Situation einige gemeinsame Strukturmerkmale der Lernvoraussetzungen und -bedingungen aufweisen, als zu nennen wären :

- Lernkontext großer räumlicher Distanz
- Lernkontext großer kultureller Distanz
- Lernkontext gesteuertes Fremdsprachenlernen
- Altersstruktur der Lerngruppe

Dem schließt sich eine Darstellung von Studien an, die Motivationen von JapanerInnen beschreiben, Fremdsprachen und Deutsch im Speziellen zu lernen.

Ausgangspunkt stellt das Fremdsprachenlernen außerhalb des Zielsprachenlandes dar. So ermittelte Dörnyei (1990) für den Englischunterricht in Ungarn, dass Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur weniger relevant waren als generelle Dispositionen gegenüber dem Fremdsprachenlernen wie z. B. ein allgemeines Interesse für fremde Sprachen und Kulturen, eine hohe Wertschätzung der englischen Sprache im Besonderen, die intellektuelle Herausforderung des Fremdsprachenlernens oder auch touristische Interessen. Wichtige psychologische Komponenten waren zudem Leistungs-

wille und die Einschätzung früherer Sprachlernerfahrungen. Bereits hier zeigt sich aber die begrenzte Übertragbarkeit auf den japanischen Kontext.

Auf eine nur relativ schwach positive Korrelation von integrativ motivierten Einstellungsdispositionen und dem erreichten Sprachstand im Kontext des gesteuerten Erwerbs von Englisch in Japan, d.h. ohne direkten Kontakt zur zielsprachlichen Kultur und Sprache, weisen Chihara/Oller (1978) hin. Dass die Einstellungen zur Zielkultur bei geringem utilitaristischem Nutzen und zunehmendem Schwierigkeitsgrad der Fremdsprache durch den Fremdsprachenunterricht sogar negativer werden können, zeigt die Untersuchung von Kraemer/Zisenwine (1989).

Eine interessante Studie stellen auch Berwick/Ross (1989) vor. Sie untersuchten 90 Universitätsstudenten vor und nach der universitären Aufnahmeprüfung. Während sie vorher eine hohe instrumentelle Motivation ermittelten, versiegte diese Motivation bei nahezu allen Probanden nach der Prüfung - eine Erfahrung, die den meisten Fremdsprachenlehrenden in Japan vertraut sein dürfte.

Auf den motivierenden Effekt des Unterrichts von Erstsprachlern im japanischen Universitätskontext weist Miyazato (2000) hin. Die von ihr befragten japanischen und ausländischen Lehrkräfte nennen insbesondere die Rolle als kulturelle Informanten, die zur Steigerung der interkulturellen Bewußtheit und der Sprachlernmotivation bei Lernern führt.

Den Zusammenhang des Einsatzes von Liedern im japanischen Englischunterricht und Motivation untersuchte Kanel (2000) bei 550 japanischen UniversitätsstudentInnen. Die Befragten betonten dabei vor allem den fördernden Charakter für Aussprache, Intonation und das allgemeine Hörverständnis.

Für das Fach Deutsch in Japan liegen bisher nur sehr wenige spezifische

Studien über Motivationsfragen vor. Die Frage, aus welchen Gründen Studierende in Japan, die im Rahmen des allgemeinbildenden Grundstudiums an der Universität zum Studium einer zweiten Fremdsprache verpflichtet sind, Deutsch wählen, ist in der Vergangenheit zwar einige Male empirisch untersucht worden (z. B. Takuma 1989; Bauer 1989; Honda 1994; Tamaoka/Menzel 1996; Christ-Kagoshima 1996), jedoch zeigen diese Studien z. T. erhebliche methodische Schwächen oder sind wegen einer geringen Probandenzahl nur wenig aussagekräftig. Zudem wurden sie bis auf Honda (1994) vor der Änderung des Hochschulgenehmigungsstandards 1991 durchgeführt oder diese Veränderung spielte keine explizite Rolle (Tamaoka/Menzel 1996; Christ-Kagoshima 1996).

Die Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass insgesamt „das Motivationsbewußtsein der Studenten sehr vage“ (Bauer 1989: 210) ist. Bei den Befragungen stellt die Antwortmöglichkeit 'weiß nicht' oder 'keine Angabe' meistens die größte Gruppe dar und auch sonst geben die Antworten keine sehr deutlichen Hinweise.

In der von Bauer (1989) beschriebenen Untersuchung des Goethe-Instituts Tokyo hatten 22% angegeben, dass Deutsch wichtig sei, weil es im Zusammenhang mit dem jeweiligen Studienfach stehe. 15% nannten als Grund, dass es eben üblich sei, Deutsch zu studieren. Für 11% war ausschlaggebend, dass Deutsch ihnen relativ einfach erscheint, und 8% gaben als damit eng verbundenen Grund die sprachliche Verwandtschaft zur englischen Sprache an. Auf die Nähe zum Englischen als Motiv wird auch ohne Angabe von Zahlen in der Untersuchung von Tamaoka/Menzel (1996) hingewiesen.

In der Untersuchung von Honda (1994) interessierte sich etwa ein Drittel für die deutsche Sprache, die deutschsprachigen Länder und deren

Kultur, während auch hier ca. 11% den vermuteten geringen Schwierigkeitsgrad als Begründung nannten. Der angenommene Nutzen für das Hauptfach fiel bei Honda mit etwa 6% dagegen vergleichsweise niedrig aus.

Dabei weist Bauer (1989) darauf hin, dass die Studierenden die zweite Fremdsprache durchaus nicht als übermäßige Belastung empfinden. Allerdings haben sie selten pragmatische Gründe, sondern sehen sie als Möglichkeit des Wissens- und Erfahrungserwerbs, ohne dabei jedoch ein übermäßiges Engagement entwickeln zu wollen. Honda (1994) führt an, dass die Motivation der Studierenden im ersten Studienjahr noch relativ hoch sei, dann jedoch deutlich absinke.

Die Frage, ob die Anwendungsmöglichkeit von Deutsch im Rahmen eines Deutschlandaufenthalts die Wahl von Deutsch beeinflusst, wird in den genannten Untersuchungen sehr unterschiedlich beantwortet. Während sie in der Untersuchung des Goethe-Instituts nur von 9% der Befragten bejaht wird, sehen bei Honda (1994) etwa 85% diese Möglichkeit und auch bei Christ-Kagoshima (1996) kann sich die überwiegende Mehrheit einen solchen praktischen Nutzen vorstellen.

In einer umfangreichen Fragebogenuntersuchung von Grünewald (2000) mit insgesamt knapp 900 UniversitätsstudentInnen im ersten Studienjahr wurde unter anderem auch nach den Gründen für die Wahl von Deutsch als zweiter Fremdsprache gefragt. Mit Hilfe einer fünfteiligen Likert-Skala (1 = sehr wichtig, 5 = gar nicht wichtig) wurden folgende Werte ermittelt :

Interesse an der deutschen Sprache	2,50
Sprachliche Verwandtschaft zur englischen Sprache	2,63
Interesse an einer Deutschlandreise	2,73
Interesse an der deutschen Kultur	2,75
Interesse an der deutschen Geschichte	3,06

Deutsch erscheint mir nicht so schwierig	3,21
Vorteile für den späteren Beruf	3,28
Freunde/Eltern haben es mir empfohlen	3,61

Auch wenn sich leichte Unterschiede in der Gewichtung zeigen, so besteht die Varianz zwischen dem höchst- und niedrigstbewerteten Grund bemerkenswerterweise doch nur in einem Messpunkt.

Zusammenfassend kann deshalb gesagt werden, dass die Motivationen für die Wahl von Deutsch als zweiter Fremdsprache weitgehend unklar und meistens offensichtlich von den StudentInnen selbst nicht reflektiert worden sind. Ein breit gefächertes, diffuses Interesse an den deutschsprachigen Ländern und der deutschen Sprache scheint insgesamt keine eindeutigen Aussagen und Schlüsse möglich zu machen. Es muss aber betont werden, dass die bisherigen Untersuchungen in methodischer und/oder quantitativer Hinsicht sehr unbefriedigend sind und es deshalb dringend fundierter Versuche bedarf, diesen wichtigen Komplex bzw. seine Teilaspekte unter Beachtung des japanischen Lernkontextes zu erforschen.

## 6. Konsequenzen für den Unterricht

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive erscheint Motivation im Unterschied zu anderen (Persönlichkeits-) Faktoren wie kognitivem Stil oder Sprachlerneignung als durch Lehrerverhalten, Unterrichtsorganisation, Materialien, Medien usw. zu beeinflussender Faktor. Eine gelungene Zusammenfassung von sich aus bisherigen Forschungen ergebenden Möglichkeiten, motivierende Elemente in den Unterrichtskontext einzubringen, stellt Dörnyei (1994) vor. Er betont allerdings, dies seien „not rock-solid golden rules, but rather suggestions that may work with one teacher or

group better than another and that might work today but not tomorrow as they lose their novelty“ (Dörnyei 1994: 280). Er möchte sie deshalb als Ausgangssammlung für eine kontextabhängige Integration in das Unterrichtsgeschehen verstanden wissen. Die Unterteilung der Vorschläge entspricht dabei den bereits genannten Ebenen Fremdsprache, Lerner und Lernsituation mit den Unterebenen kursspezifischer, lehrerspezifischer und gruppenspezifischer Komponenten :

### **1. Fremdsprache**

- Einbezug einer soziokulturellen Komponente in den Fremdsprachenlehrplan
- systematische Entwicklung der interkulturellen Bewußtheit der Lerner
- Förderung des Sprachkontakts mit Erstsprachlern
- Entwicklung der instrumentellen Motivation der Lerner für die Zielsprache

### **2. Lerner**

- Entwicklung des Selbstvertrauens der Lerner
- Förderung der Einsatzes effektiver Mittel zur Erreichung eines angestrebten Lernziels
- Förderung einer positiven Selbstwahrnehmung von erreichter Fremdsprachenkompetenz durch die Lerner
- Verminderung angstauslösender Faktoren
- Förderung motivationssteigernder Ursachenzuschreibungen für Lernerfolg und-misserfolg
- Ermutigung der Lerner, sich realistische, d.h. erreichbare Zwischenziele zu setzen

### 3. Lernsituation

#### a. *Kursspezifische Komponenten*

- Einbezug der Lerner in die Lehrplangestaltung
- Steigerung der Attraktivität des Unterrichts durch authentisches, interessengeleitetes und ungewöhnliches Material
- Diskussion mit den Lernern über die ausgewählten Unterrichtsmaterialien
- Erweckung und Aufrechterhaltung von Neugier und Aufmerksamkeit durch unerwartete Momente, Materialien und Aufgabenstellungen
- Steigerung des Interesses und der Einbeziehung in die Aufgaben durch offene Fragestellungen, inhaltliche Leerstellen und unterschiedliche Sozialformen
- Anpassung der Schwierigkeit der Aufgabenstellung an die Fähigkeiten der Lerner
- Steigerung der Bewußtheit der Lerner für die Art der Aufgabe und Kriterien für ihre erfolgreiche Bewältigung
- Förderung der Zufriedenheit der Lerner mit bereits erreichten Lernzielen

#### b. *Lehrerspezifische Komponenten*

- Empathie, Kongruenz und Authentizität sowie Akzeptanz als Basis-kriterien des Lehrerverhaltens
- Einnahme der Rolle eines Unterstützers des Lernprozesses
- Förderung der Lernerautonomie
- Verdeutlichung des Sinn und Zwecks von Fremdsprachenlernen
- Stimulierung intrinsischer und Bewußtmachung extrinsischer Motive
- Verwendung lernfördernder und produktiver Rückmeldungen und Vermeidung vorwiegend fehlerorientierter Rückmeldungen



*c. Gruppenspezifische Komponenten*

- Steigerung der Lernzielorientierung der Lerngruppe
- Förderung der Internalisierung von Handlungsnormen und Kontrolle ihrer Beibehaltung
- Minimierung der nachteiligen Effekte von Leistungsmessung auf die intrinsische Motivation
- Förderung von Kohäsion und Austausch innerhalb der Lerngruppe
- Verwendung von kooperativen Lerntechniken

In eine vergleichbare Richtung gehen Vorschläge von Crookes/Schmidt (1989), die auch auf die große motivierende Bedeutung eines guten Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden hinweisen. Ellis (1997) betont aber, dass es bisher nur eine sehr geringe Zahl an systematischen Untersuchungen über die Auswirkungen solcher pädagogischen Maßnahmen auf die Motivation gibt. Darüber hinaus muss auch hier ebenso wie bei der Gestaltung der Forschungsdesigns darauf hingewiesen werden, dass kulturbedingten Faktoren wie Sozialisation, bisherigen Lernerfahrungen und Lerntraditionen, konkreten Lernbedingungen und den Erwartungen der Lerner bezüglich der Lernziele und der Unterrichtsgestaltung eine besondere Beachtung geschenkt werden muss. So sieht Ellis etwa die Einbeziehung der Lerner in Entscheidungsprozesse zwar als grundsätzlich motivierendes Moment an, verweist aber darauf, dass nicht unbedingt alle Lerner von einem solchen Vorgehen profitieren. Gleiches dürfte z. B. für innovative Sozialformen gelten, die bei einer Überforderung der Lerner eher motivationshemmende als -fördernde Auswirkungen haben dürften.

## 7. Schluß

Die sehr begrenzte Anzahl an japanspezifischen Motivationsuntersuchungen lässt nur sehr vage und intuitive Schlussfolgerungen zu, die zudem mehr auf eigenen Unterrichts- und Kontextbeobachtungen als auf abgesicherten Studien beruhen. Die japanische Ausgangssituation bietet demnach bei der Mehrzahl der Lerner relativ ungünstige Bedingungen für das Fremdsprachenlernen :

Als hinderliche kulturelle Standards lassen sich die soziale Orientierung an anderen, die positive Konnotation von Zurückhaltung und Schweigen oder auch die starke Ausrichtung auf korrekte Sprachproduktion (accuracy) und die Vermeidung von Fehlern nennen.

Als Wahlpflichtfach an Universitäten bei einer nur begrenzten Auswahl an Fremdsprachen sowie wegen der sehr begrenzten Lernphase von meist nur ein oder zwei Jahren kann nicht von einer ausgeprägten intrinsischen Motivation ausgegangen werden. Dies wird bestärkt durch die große räumlich-kulturelle Distanz zu vielen Zielsprachenländern und die geringe Wahrscheinlichkeit, die Sprachkenntnisse in Realsituationen einsetzen zu können. In diesem Punkt gibt es allerdings wegen der allgemein größer gewordenen informationellen Nähe durch verschiedene Medien sowie das durch die gewachsenen finanziellen Möglichkeiten insbesondere bei der letzten Generation stark angestiegene Interesse an Auslandsreisen gewisse Veränderungen. Letztere gehen neben den USA häufig auch nach Europa und Deutschland im Besonderen, das wegen der historischen Verbindungen und der weiterhin starken Medienpräsenz vor allem im kulturell-musischen Bereich in Japan eine spezielle Rolle spielt.

Hinderlich dürfte weiterhin auch der sozial abgesicherte Konsens sein,

dass die Studienzeit an Universitäten nicht in erster Linie der Erlangung von Sach- und Fachkenntnissen im Sinne einer Berufsausbildung dient, sondern mehr einem Bündel von außerfachlichen Faktoren wie Belohnung für vergangene Lernleistungen, Erlangung sozialer Kompetenzen in peer-groups, Knüpfung von Kontakten für die weitere berufliche Zukunft usw.

Schließlich erfordert im Unterschied zu vielen anderen Lerninhalten gerade das Fremdsprachenlernen ein kontinuierliches Lernen mit häufigen Wiederholungsphasen, zu dem nicht nur in Japan viele Lerner in institutionellen Kontexten keine große Bereitschaft zeigen.

Wie gezeigt, sprechen einige Ergebnisse für die Schwierigkeit des Fremdsprachenlehrens bei einer nur geringer Anfangsmotivation der Lerner. Auch die durch die im übrigen mehrheitlich zurückgewiesene Resultativhypothese nahegelegte Möglichkeit, dass durch Erfolgserlebnisse bei den Lernern die Motivation gesteigert werden kann, geht von einer, wenn auch möglicherweise geringen, Anfangsmotivation aus. Ellis (1997) weist auf den möglichen Teufelskreis hin, dass eine geringe Anfangsmotivation zu geringen Lernbemühungen, folglich geringem Sprachlernerfolg und sukzessive noch geringerer Motivation führen kann.

Auch unterrichtsimmanente Faktoren dürfen an japanischen Universitäten als eher dem Fremdsprachenlernen hinderlich betrachtet werden. Die lehrerfokussierte Lerntradition, der starke Druck sozialer Anpassung mit entsprechendem Sozialverhalten (vgl. Busch 1982), die tradierte große Bedeutung von schriftlichen gegenüber mündlichen Sprachleistungen usw. – all dies begründet den engen Rahmen, der sich innerhalb des kurzen Lernzeitraums bietet.

Als um so erstaunlicher angesichts dieser Fülle an hindernden Gründen kann es deshalb bezeichnet werden, dass es doch immer eine gewisse

Anzahl an Lernern gibt, die die Motivation besitzen, die erforderliche Energie für das oft mühevoll Fremdsprachenlernen aufzubringen und sich auch in Unterrichtskontexten um eine aktive Aneignung zu bemühen. Weitere Forschungen sollten u. a. versuchen zu eruieren, welche Motivationen diese Lernenden von anderen unterscheiden. Forschungsmethodologisch bieten sich hier verschiedene Interviewtechniken an. Ohne solche Forschungen antizipieren zu wollen, kann allerdings hypostasiert werden, dass sich die überwiegende Mehrzahl dieser Motivationen weitgehend dem Einfluss der Fremdsprachenlehrenden entzieht.

Trotzdem bleibt es ein unübersehbares Forschungsdesiderat, insbesondere die in japanischen Lehrsituationen wirkenden motivationseinschränkenden bzw. -fördernden Faktoren zu erforschen und in die Unterrichtsplanung und -durchführung einfließen zu lassen. Auch wenn für absehbare Zeit nicht mit mehr als punktuellen Veränderungen zu rechnen ist, solange nicht strukturelle Veränderungen wie eine didaktisch-methodische Ausbildung der japanischen Lehrenden und curriculare Modifikationen an Mittel-, Ober- und Hochschulen durchgeführt werden, so stellen solche Forschungen und Umsetzungen doch die Basis für eine Neudefinition des Fremdsprachenunterrichts in Japan im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen dar.

### **Bibliographie**

- Au, S. (1988): A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language (L2) learning. In: *Language Learning* 38, 75-100.
- Bauer, H.L. (1989): Eine Marktforschungsstudie zu Deutsch als Fremdsprache in Japan. In: Bauer, H.L. (Hrsg.): *deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft*. München: iudicium, 201-219.

- Berwick, R./Ross, S. (1989): Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after examination hell. In: JALT 11, 193-210.
- Busch, D. (1982): Introversiön-extroversiön and the EFL proficiency of Japanese students. In: Language Learning 32, 109-132.
- Chihara, T./Oller J. (1978): Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. In: Language Learning 28, 55-58.
- Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Clement, R./Dörnyei, Z./Noels, K.A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. In: Language Learning 44, 417-448.
- Christ-Kagoshima, G. (1996): „Wofür brauchen Sie Deutsch?“ -Ein Erfahrungsbericht über drei japanische Universitäten. In: Gad, G. (Hrsg.): Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. Dokumentation eines DAAD-Seminars. Bonn., 73-78.
- Crookes, G./Schmidt, R. (1989): Motivation: Reopening the research agenda. In: University of Hawaii Working Papers in ESL 8, 217-256.
- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. In: Language Learning 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: The Modern Language Journal 78, 273-284.
- Edmondson, W. (1999): Twelve lectures on second language acquisition: Foreign language teaching and learning perspectives. Tübingen: Narr.
- Ehrmann, M. E./Oxford, R. L. (1995): Cognition plus: Correlates of language learning success. In: The Modern Language Journal 79, 67-89.
- Ellis, R. (1997): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1980): On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual and statistical considerations. In: Language Learning 30, 255-270.
- Gardner, R. (1985): Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988): The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. In: Language Learning 38, 101-126.
- Gardner, R./Gliksman, L. (1982): Exchange. On „Gardner on affect“: A discussion of validity as it relates to the Attitude/Motivation Test Battery: A response from

- Gardner. In: *Language Learning* 32, 191-200.
- Gardner, R./Lambert, W. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R./MacIntyre, P. D. (1993): On the measurement of affective variables in second language learning. In: *Language Learning* 43, 157-194.
- Gardner, R./Tremblay, P. (1994a): On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. In: *The Modern Language Journal* 78, 359-368.
- Gardner, R./Tremblay, P. (1994b): On motivation: Conceptual considerations. In: *The Modern Language Journal* 78, 524-527.
- Gardner, R./Tremblay, P./Masgoret, A.-M. (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. In: *The Modern Language Journal* 81, 344-362.
- Giles, H./Byrne, J. (1982): An intergroup approach to second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, 17-40.
- Grünwald, M. (2000): *Zum Deutschland- und Deutschenbild japanischer DeutschstudentInnen*. Unveröff. Manuskript.
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hermann, G. (1978): *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn.
- Hermann, G. (1980): Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis. In: *English Language Teaching Journal* 34, 247-254.
- Honda, Y. (1994): Motive für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache und von Germanistik bei Studentinnen und Studenten. In: Ammon, U. (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium*. München: Iudicium, 275-283.
- Horwitz, E./Horwitz, M./Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. In: *The Modern Language Journal* 70, 125-132.
- Horwitz, E./Young, D. (eds.) (1991): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Kanel, R. (2000): Songs in language teaching: Theory and practice. In: Brooks, D./Long, R./Robbins, J. (eds.): *JALT 1999: Proceedings: Teacher belief. Teacher action - Connecting research and the classroom*, 69-75.
- Kraemer, R./Zisenwine, D. (1989): Changes in attitudes toward learning Hebrew in a South African setting. In: *Language Learning* 39, 1-14.

- Loveday, L. (1996): *Language Contact in Japan: A socio-linguistic history*. Oxford: Clarendon Press.
- Miyazato, K. (2000): *University-level team teaching: Advantages and disadvantages from the teachers' perspectives*. In: In: Brooks, D./Long, R./Robbins, J. (eds.): *JALT 1999 Proceedings: Teacher belief. Teacher action - Connecting research and the classroom*, 126-131.
- Okada, M./Oxford, R. L./Abo, S. (1996): *Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an explanatory study*. In: Oxford, R. L. (Ed.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Manoa/Hawaii: University of Hawaii Press, 105-119.
- Oller, J. W./Baca, L./Vigil, F. (1977): *Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest*. In: *TESOL Quarterly* 11, 175-183.
- Oller, J. W./Hudson, A. J./Liu, P.F. (1977): *Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States*. In: *Language Learning* 27, 1-27.
- Oller, J. W./Perkins, K. (1978a): *Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables*. In: *Language Learning* 28, 85-97.
- Oller, J. W./Perkins, K. (1978b): *A further comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures*. In: *Language Learning* 28, 417-423.
- Oxford, R. L./Nyikos, M. (1989): *Variables effecting choice of language learning strategies: A pilot study*. In: *Modern Language Journal* 73, 291-300.
- Oxford, R. L./Shearin, J. (1994): *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework*. In: *The Modern Language Journal* 78, 12-28.
- Riemer, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schumann, J. (1978): *The acculturation model for second-language acquisition*. In: Gingras, R. (ed.): *Second-language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1986): *Research on the acculturation model for language acquisition*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, 379-392.
- Scovel, T. (1978): *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. In: *Language Learning* 28, 129-142.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*. London:

Edward Arnold.

- Strong, M. (1984): Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? In: *Language Learning* 34, 1-14.
- Takuma, T. (1989): Die japanische Jugend und ihr Verhältnis zu Fremdsprachen. In: Bauer, H. L. (Hrsg.): *deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft*. München: iudicium, 36-43.
- Tamaoka, K./Menzel, B. (1996): Influential factors of foreign language acquisition: Motivation to learn German? Or attitude towards German? In: *Studies in Language and Literature*, Vol. 16, No. 1, 137-151.
- Tremblay, P./Gardner, R. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. In: *The Modern Language Journal* 79, 505-518.