

# Fremdsprachenerwerb und Ursachenattribution – Theorie und Ergebnisse einer Studie

Matthias Grünewald

## 1. Einleitung

Die im Folgenden beschriebene Studie zur Frage der Ursachenattribution im Bereich des Fremdsprachenerwerbs wurde als Sonderforschung im akademischen Jahr 2005 von der Universität Matsuyama finanziell unterstützt.

Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen spielen im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung seit vielen Jahren eine große Rolle (vgl. z. B. Skehan 1989; Robinson 2002). Affektive Faktoren, und hier insbesondere die Frage der Motivation haben dabei – sei es als förderndes oder hinderndes Element – gleichermaßen für die Erforschung des Fremdsprachenerwerbs wie für die Fremdsprachendidaktik als höchst einflussreicher Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache immer eine besondere Beachtung gefunden. Die empirische Eruierung der Relevanz motivationaler Einflussfaktoren hat gerade in den letzten 15 Jahren deutliche Zuwächse und Ausdifferenzierungen erfahren. Drehte sich die Forschung bis Anfang der 90er Jahre noch hauptsächlich um duale Unterscheidungen, wie z. B. die zwischen „integrativer“ und „instrumenteller“ Orientierung (vgl. Gardner 1985), so waren spätere theoretische Modellierungen und empirische Studien v. a. geprägt von der Suche nach geeigneteren, aussagekräftigeren und insgesamt komplexeren Konzepten (vgl. Crookes / Schmidt 1989; Oxford 1996; Oxford / Shearin 1994). Dabei wurden insbesondere Theorien

und Ansätze aus der Psychologie und den Erziehungswissenschaften aufgegriffen. Unumstritten ist heute, dass sich Fremdsprachenlernmotivation aus unterschiedlichen und interdependenten Komponenten zusammensetzt. Solche Komponenten liegen in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden begründet, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden L2 und damit verbundenen Kultur und in den Ausgestaltungen der Lernumgebung.

Auch in der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung und Fremdsprachendidaktik hat dieser Faktor jüngst verstärkt Aufmerksamkeit gefunden (vgl. z. B. Kleppin 2001, 2002; Fremdsprache Deutsch 2002; Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2004), jedoch ist zu bemerken, dass man sich stärker um eine Aufarbeitung und Adaptierung der vielfältigen und vor allem auch empirisch vorgehenden englischsprachigen Motivationsforschung (z. B. Oxford 1996; Dörnyei 2001; Dörnyei / Schmidt 2001; Dörnyei 2003a) bemüht hat, während eigene empirische Arbeiten eher begrenzt bleiben (v. a. Edmondson 1996a, 1996b, 1997; Eckerth / Riemer 2000; Riemer 1997, 2001, 2003; Schlak / Banze / Haida / Kilinc / Kirchner / Yilmaz 2002). Dies gilt umso mehr für den Teilbereich der Motivationsforschung, der die Zuordnung von Gründen für das erfolgreiche oder misslungene Lernen im Allgemeinen und von Fremdsprachenlernen im Besonderen thematisiert und als Ursachenattribution bezeichnet wird. Obwohl sie in der allgemeinen Motivationsforschung als entscheidendes Moment gesehen und behandelt wird (vgl. Heckhausen 1980) und die fremdsprachenspezifische Motivationsforschung die genannte Interdisziplinarisierung erfahren hat, sind diesbezügliche theoretische wie empirische Arbeiten quasi nicht zu finden.

Im Folgenden soll in der gebotenen Kürze eine diesbezügliche Forschung mit einer ausgewählten Gruppe japanischer Deutschlernender beschrieben werden, die 2005 durchgeführt wurde. Sie lässt sich als Fortsetzung eines 1999 begonnenen, sowohl theoretisch wie empirisch ausgerichteten Forschungsprojekts begreifen

(vgl. Grünewald 2001, 2005). Zuerst werden kursorisch die wesentlichen Theorieteile der Ursachenattributionsforschung allgemein und hinsichtlich der Fremdsprachenerwerbsforschung dargestellt. Dem folgt die Beschreibung von Probandengruppe und Kontext sowie des Forschungsdesigns. Nach der Schilderung von Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse folgt die Darstellung der Ergebnisse, der sich einige zentrale Schlussfolgerungen anschließen. Abschließend werden in einem Fazit perspektivische Orientierungen in theoretischer und praktischer Hinsicht gezogen.

## 2. Ursachenattributionsforschung

Die Attributionsforschung als Teil der vorwiegend psychologischen Motivationsforschung untersucht, wie Menschen sich Sachverhalte erklären und Ursachen zuschreiben. Görlitz (1978 : 237) hat dies pointiert zusammengefasst in die Frage „Wann fragt sich wer bezüglich wessen wie und wozu warum?“. Eine Unterscheidung ist allerdings hier zu treffen zwischen Wozu-Fragen nach Gründen des Handelns und Warum-Fragen nach Ursachen von Handlungsergebnissen oder Vorkommnissen. Im ersten Fall handelt es sich um die Attribution von Motivationen oder Intentionen, um derentwillen eine Handlung verfolgt wird. Im zweiten Fall geht es um die Erklärung von Ergebnissen intendierter Handlungen. An der Aussage von Heckhausen (1980 : 442), dass „individuelle Unterschiede in der Ursachenzuschreibung und der Motivationsattribution gleicher Sachverhalte [...] bisher noch kaum erforscht [sind]“, hat sich selbst in der psychologischen Forschung nur wenig verändert – ein Umstand, der angesichts ihrer Bedeutung eigentlich nur schwer zu erklären ist und auch nur zum Teil mit forschungsmethodischen Problemen begründet werden kann.

Insgesamt gibt es bis heute weder eine einheitliche, in sich geschlossene

Attributionstheorie noch eine für sich spezifische Methode. Einzig der Ausgangspunkt kann mit dem Buch „The psychology of interpersonal relations“ (Heider: 1958) klar ausgemacht werden. Heider unterscheidet in der Wahrnehmung die phänomenale von der kausalen. Die phänomenale Beschreibung sucht das Wahrgenommene unmittelbar zu fassen, die kausale dagegen möchte den Wahrnehmungsprozess vom ‚distalen‘ Gegenstand der Wahrnehmung über die Vermittlungsprozesse der Reizaufnahme und -verarbeitung bis zum Wahrgenommenen in einzelnen Teilbereichen klären. Neben dieser wahrnehmungspsychologischen Problementwicklung stand vor allem das in der Sozialpsychologie erwachte Interesse an der Personwahrnehmung und die in der Persönlichkeitspsychologie thematisierte Selbstwahrnehmung der Person Pate bei der Elaborierung der Attributionstheorien. In letzterer wurde von Rotter (1954) die zentrale Unterscheidung zwischen internaler und externaler Kontrolle getroffen, die bis heute das primäre Differenzierungskriterium darstellt, auch wenn es insofern ungenau ist, da es durchaus internale Ursachen gibt, die nicht kontrollierbar sind (etwa Begabung) und ebenso externale Ursachen, die zu beeinflussen sind (etwa Ressourcenträger). Das Konzept der Kontrolle wurde gewählt, da als zentrales Motiv menschlichen Handelns zu betrachten ist, sich auf künftige Ereignisse einrichten zu können und so Kontrolle über sie zu bekommen, was insgesamt als primäre, evolutionär entwickelte Überlebensstrategie gesehen wird. Eine ähnliche, aber inhaltlich anders strukturierte Unterscheidung hat Deci (1975) mit seiner häufig aufgegriffenen Dualität ‚intrinsisch versus extrinsisch‘ aufgestellt. Wegen der grundsätzlichen, der Lebenswirklichkeit fremden Problematik von dergestalt dichotomen Modellen plädierten allerdings Jones / Davis (1965) schon frühzeitig für ein Konzept korrespondierender Schlussfolgerungen.

Attributionstheorien stehen vor allem seit den 80 er Jahren im Zusammenhang mit dem Namen Bernard Weiner (vgl. Weiner 1980). Besonders systematisch und

ertragreich wurden die betreffenden Theorien bisher in der Leistungsmotivationsforschung angewandt. Es geht dabei unter anderem um die Frage, wie sich bei Lernern Erfolgserwartungen entwickeln und welche kognitiven Prozesse dabei von Bedeutung sind. Es wird angenommen, dass sich die Art und Weise, wie ein Lerner seine vergangenen Erfolge und Misserfolge erklärt, wesentlich auf sein zukünftiges Verhalten auswirkt. Die Ursachenattribution spielt sich dabei auf verschiedenen Ebenen ab. *Locus of causality* beschreibt, ob ein Lerner sich selbst oder andere für seine Handlungen verantwortlich macht. Ein Lerner kann die Ursache für Erfolg oder Misserfolg also internalen bzw. externalen Faktoren (*locus of causality*), die entweder stabil oder variabel sind (*stability*), zuordnen. Liegt der *locus of causality* vorwiegend im Lerner selbst, wird davon ausgegangen, dass der Lerner selbstbestimmter handelt und Eigenverantwortung für diese Handlungen übernimmt. Es ist anzunehmen, dass ein hohes Maß an Kontrolle über die eigenen Lernhandlungen die Motivation, mit der entsprechenden Handlung fortzufahren, steigern kann. Ein zentrales, empirisch hinreichend nachgewiesenes Phänomen ist deshalb die „gelernte Hilflosigkeit“ (Williams / Burden 1997 : 128), die vor allem als Ergebnis vermeintlich oder tatsächlich unkontrollierbarer Vorerfahrung zu finden ist. Die subjektive Erfahrung, dass eigene Handlungen und Anstrengungen keinen gewünschten Einfluss auf den Lauf der Dinge und die Handlungsergebnisse haben, führt zu einem dreifachen Defizit in motivationaler, kognitiver und emotionaler Hinsicht. Das Phänomen gelernter Hilflosigkeit wäre umso bemerkenswerter, je mehr sich beweisen ließe, dass es sich über Handlungsbereiche und über Zeit generalisierte, was aber bis heute nicht nachgewiesen werden konnte. Insgesamt können so die drei Faktoren Lokalität, Generalität und Stabilität als zentrale Elemente einer Attributionsmatrix angesehen werden.

Als besonders positiv gelten stabile internale Ursachen wie Fähigkeit (*ability*), wenn sie mit Erfolg assoziiert sind. Es wird angenommen, dass Fähigkeit als

Erklärung für Erfolg mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit verbunden ist. Hingegen wird mangelnde Fähigkeit (*lack of ability*) als Erklärung für Misserfolg auf eine geringere Selbstwirksamkeit zurückgeführt (vgl. Bandura 1991).

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

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

Eine weitere Unterscheidung wird zwischen Erfolgs- und Misserfolgsmotivierten hinsichtlich der Schwierigkeit der zu bewältigenden Aufgaben getroffen (vgl. Heckhausen 1980). Erfolgsmotivierte attribuieren Erfolg neben Fähigkeit bevorzugt auf eigene Anstrengung, während das Aufgabenniveau zu keinen einheitlichen Ergebnissen führt. Misserfolgsmotivierte dagegen betonen externale Faktoren, insbesondere Glück und auch Aufgabenleichtigkeit. Im Falle von Misserfolg ist die Stabilitätsdimension entscheidend. Für Erfolgsmotivierte beruht Misserfolg eher auf steuerbaren oder veränderlichen Faktoren, insbesondere auf noch unzureichender Anstrengung, manchmal auch auf Pech, aber weniger in Verknüpfung mit der Aufgabe. Dagegen nehmen Misserfolgsmotivierte ihren Misserfolg als kaum veränderbar hin, weil sie ihn auf mangelnde eigene Fähigkeit oder auch auf zu große Aufgabenschwierigkeit zurückführen. Während die Erfolgsmotivierten damit das Bild der üblichen und selbstdienlichen Attributionsasymmetrie für Erfolg und Misserfolg bieten, neigen die Misserfolgsmotivierten zu einem Attributionsmuster, das nach Erfolg kaum ermuntert und nach Misserfolg entmutigt und dem eigenen Selbstwertgefühl abträglich ist. Als Konsequenz streben Erfolgsmotivierte danach,

Informationen über ihre Tätigkeit zu erhalten und bevorzugen deshalb bei Auswahlmöglichkeit mittelschwere Aufgaben, während Misserfolgsmotivierte diese Information zu vermeiden versuchen und deshalb zu leichte oder auch zu schwere Aufgaben wählen.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist der Anreizfaktor der persönlichen Wichtigkeit, der in der Leistungsmotivations- und Attributionstheorie jedoch bis heute nur unzureichend untersucht ist. Über den Zusammenhang von Wichtigkeit internaler Ursachenlokation und selbstbewertender Emotion scheint es bislang nur Teilergebnisse zu geben. So zeigte sich, dass Erfolg bei wichtigen und Misserfolg bei weniger wichtigen Aufgaben stärkere selbstbewertende Emotionen auslösten als Misserfolg bei wichtigen bzw. Erfolg bei wenig wichtigen.

### **3. Aspekte der fremdsprachlichen Attributionsforschung**

Im Bereich der fremdsprachenlernspezifischen Attributionsforschung wurden die Ansätze und Ergebnisse der allgemeinen Attributionsforschung zwar teilweise aufgenommen und verwendet, jedoch erfordert der unterschiedliche praktische und empirische Kontext teils erhebliche Modifikationen. Beibehalten wurde jedoch die grundsätzliche Unterscheidung zwischen internen und externen Faktoren.

#### *Interne Faktoren*

Seit den 1970er Jahren wird Angst bzw. Ängstlichkeit (*anxiety*) als Einflussfaktor beim Sprachenlernen verstärkt untersucht, wobei u. a. die Annahme, dass sich Angst grundsätzlich negativ auf den Lernprozess auswirkt, widerlegt werden konnte. Man unterscheidet vielmehr zwischen *facilitating anxiety* und *debilitating anxiety* (vgl. Scovel 1978), wobei letztere als negativ anzusehen ist, da sie den Lerner hemmt, während *facilitating anxiety* als Ansporn zur Bewältigung einer Aufgabe für den

Lernprozess förderlich sein kann. Eng verbunden mit diesem Faktor ist der Konkurrenzgeist (*competitiveness*), den Bailey (1983) besonders im Unterrichtskontext für wichtig hält. Unter *competitiveness* versteht Bailey das Bedürfnis, sich mit anderen Lernern vergleichen zu wollen. Dieser ständige Vergleich kann auf der einen Seite motivierend wirken und Ehrgeiz initiieren ("Ich will besser sein/so gut sein wie..."), auf der anderen Seite aber auch Angst auslösen und die Motivation vermindern ("Ich kann nicht mit den anderen mithalten.") (Bailey 1983: 96).

Weitere wichtige interne Faktoren sind das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit eines Lerners. Während Selbstbewusstsein durch eine positive Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (vgl. Clément / Gardner / Smythe 1977, 1980), Abwesenheit von hemmender Angst, aber auch mit der positiven Selbsteinschätzung in Bezug auf die Bewältigung von Interaktion mit Mitgliedern der Zielsprachengruppe – Clément (1980: 150) spricht hier von "linguistic self-confidence" – erklärt wird, steht der Begriff der Selbstwirksamkeit mit dem Lösen spezifischer Aufgaben in Verbindung und der Überzeugung des Lerners, bestimmte Leistungen erbringen zu können. Das heißt auch, dass sich Selbstwirksamkeit mit Zielen und Aufgaben befasst, die der Lerner in der Zukunft für erreichbar und lösbar hält, während sich Selbstbewusstsein an gegenwärtigen Leistungen messen lässt. Ähnlich wie ein Lerner Einschätzungen in Bezug auf seine zukünftigen Leistungen macht, beurteilt er – wenn auch oft unbewusst – vergangene Erfolge und Misserfolge. Das heißt, er oder sie sucht nach Erklärungen und Ursachen für Erfolg oder Versagen.

Auch einige biographische Faktoren sollten bei der Erforschung von Ursachenzuordnung und Motivation mitberücksichtigt werden. So können z. B. die Lernerfahrungen und das Vorwissen im Bereich Fremdsprachen eine wesentliche Rolle spielen. Hufeisen (1999) weist darauf hin, dass es Unterschiede beim



Erlernen einer L2 und einer L3 gibt. So können Erfahrungen, die beim Erlernen der L2 gemacht wurden, sich positiv auf das Erlernen jeder weiteren Sprache auswirken. Fremdsprachliches Vorwissen kann aber auch sowohl zu Transferfehlern führen als auch durch negative Erfahrungen mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache den Lerner bei allen weiteren Fremdsprachen hemmen, die er zu lernen versucht (vgl. Dentler 2000 ; Hufeisen 1999). Weltweit führend und auch im japanischen Kontext zentral spielt in diesem Zusammenhang Englisch eine wichtige Rolle, da es fast immer die erste Fremdsprache ist und bereits an den Schulen gelernt wird. Deutsch als zweite Fremdsprache ist in Japan dagegen nur an rund 60 öffentlichen Oberschulen zu finden (vgl. Sugitani 2001).

### *Externe Faktoren*

Ein Lerner ist Teil einer bzw. mehrerer sozialer Gruppen. So spielt anfänglich die Familie eine große Rolle, vor allem die Eltern, die zumindest bei jüngeren Kindern einen sehr großen Einfluss ausüben und als Vorbild angesehen werden können. Später sind es oft Freunde und Bekannte, die die Einstellungen und Verhaltensweisen prägen. Letztendlich werden durch gesellschaftliche und kulturelle Traditionen bestimmte Normen, Regeln und Einstellungen vermittelt. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen ist zudem das Unterrichtsumfeld von großer Bedeutung. Williams / Burden (1997) unterscheiden innerhalb der externen Faktoren deshalb insgesamt zwischen vier Kategorien :

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

Für die Forschungspraxis bedeutet dies, nicht nur den engeren Untersuchungskontext, sondern auch die weiteren Lern- und Meinungsbildungseinflüsse angemessen miteinzubeziehen, soweit es möglich ist, ohne den eigentlichen Untersuchungsgegenstand zu sehr aus den Augen zu verlieren. Hier spielt das wissenschaftliche Ökologie- und Effizienzprinzip eine Rolle, demzufolge der zu erwartende Mehrwert an Information in einem produktivem Verhältnis zum Erhebungsaufwand zu stehen hat (vgl. Dieckmann 1995).

#### **4. Forschungsteilnehmer und -kontext**

Als Probanden wurden 15 Personen gewählt, zu denen einerseits ein ausreichendes Vertrauensverhältnis, sei es direkt oder indirekt, bestand, ohne dass jedoch ein untersuchungsbeeinflussendes Abhängigkeitsverhältnis bestand. Aus diesem Grund waren die Teilnehmer durchgehend Universitätsstudierende, verteilten sich jedoch auf verschiedene japanische Universitäten mit sehr unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten, die aus Platzgründen nicht im Einzelnen dargestellt werden können. 8 Probanden studierten an vormalig staatlichen, 5 an privaten Universitäten. Alle Probanden hatten bei einem deutschen und einem bzw. zwei japanischen Deutschlehrern Unterricht.

#### **5. Forschungsdesign**

Bei der Auswahl, Bestimmung und Festlegung des Forschungsdesigns sind primär folgende vier Aspekte zu berücksichtigen :

1. Erhebungsinstrument
2. Untersuchungsart
3. Untersuchungsebene

#### 4. Zeitliche Aspekte der Datenerhebung

Als Erhebungsinstrument wurde die Kombination von einem analytisch-nomologischem, sprich quantitativem Verfahren und einem qualitativem Vorgehen als produktiv hypostasiert. Als quantitatives Instrumentarium war ein themenzentrierter Fragebogen vorgesehen, der sich in seiner inneren Struktur an verschiedenen bereits erprobten Fragebögen orientierte (vgl. Dörnyei 2003b, 2006) und aus insgesamt 35 Fragen bestand. Das Leitfaden-Interview nahm Ideen von Kirchner (2004) auf, modifizierte sie aber aufgrund des unterschiedlichen Untersuchungsfokusses und wurde in der Anwendung flexibel angewendet, d. h. punktuell an die Antwortmuster angepasst.

Wegen des bislang unausgereiften Forschungsstandes innerhalb der Fremdsprachenattributionsforschung ist die Untersuchungsart als explorativ zu definieren, d. h., das Ziel ist, sowohl Vorergebnisse festzustellen als auch instrumentativ ein sinnvolles Vorgehen zu eruieren. Die Einbeziehung einer Kontrollgruppe war deshalb in dieser Phase nicht erforderlich. Es ist geplant, die Untersuchung nach Auswertung und Überarbeitung in einem zweiten Schritt mit einer größeren Probandenzahl erneut durchzuführen und in dieser Weiterentwicklung auch Hypothesen zu testen.

Bezüglich der Untersuchungsebene wurden die Daten als Individualdaten ausgewertet, da eine Gruppenbildung weder sinnvoll noch möglich war. Ebenso schien eine Querschnittsanlage der Erhebung ausreichend für fruchtbare Ergebnisse, da die Veränderung von Ursachenattributionen nicht im Fokus der Untersuchung stand.

## 6. Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Die Datenerhebung erfolgte zwischen Oktober 2005 und Januar 2006 über einen

Zeitraum von vier Monaten in einer ersten Phase und zwischen Februar und April 2006 in einer zweiten Phase. In der ersten Phase wurde ein in japanischer Sprache verfasster Fragebogen den Probanden zugeschickt bzw. vorgelegt, in der zweiten Phase wurden sie fernmündlich oder direkt interviewt, teilweise unter Zuhilfenahme einer Übersetzerin.

Im Rahmen des Fragebogens der ersten Phase wurde, wo möglich und sinnvoll, das in der empirischen Sozialforschung häufig verwendete Lickert-Verfahren angewendet, d. h. einer Kombination mehrerer Aussagen mit jeweils mindestens einem 5 er-Antwortschema des Grads der Zustimmung. Die Antwortstruktur der Fragen des Fragebogens wurde den jeweiligen Fragen angepasst.

„Die Technik der ‚summierten Einschätzungen‘ ist wegen der Einfachheit und praktischen Brauchbarkeit in der Sozialforschung recht beliebt. Man spricht zwar von ‚Likert-Skala‘, aber strenggenommen handelt es sich nach unserer Definition nicht um ein Skalierungsverfahren, da die Likert-Technik kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraussetzt. Allerdings kann eine Likert-Skala im Prinzip skalentheoretisch begründet und auch mit den Methoden der Testtheorie und Faktorenanalyse genauer geprüft werden.“ (Dieckmann 1995: 209)

Für die hier verfolgten Zwecke ist die Likert-Technik sicher das angemessenste quantitative Messverfahren, allerdings erwies es sich aufgrund der Fragestruktur als notwendig, es teilweise um die qualitative Methode der freien Antwort zu ergänzen, um möglichst fokussierte Hinweise für die anschließende Interviewphase zu erzielen. Der Fragebogen wurde in mehrere Teile gegliedert, wobei es bei den Inhalten der Teile unweigerlich zu Überschneidungen kommt, die insbesondere bei der Analyse und Darstellung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind.

Die Interviewphase orientierte sich inhaltlich stark an den Ergebnissen und

Hinweisen der ersten Phase. Individuell ausgerichtet wurde versucht, die Aussagen tiefenstrukturell zu konkretisieren. Vom Vorgehen her erfolgte eine vergleichbare Struktur der Frageabfolge, allerdings wurden sehr unterschiedliche Schwerpunkte gelegt.

Die im Rahmen der qualitativen Seite des Fragebogens sowie in den Interviews gewonnen Daten wurden, soweit möglich, kodiert und in ein aus den Daten heraus entwickeltes Kategoriensystem eingeordnet. Zwei Datensätze erwiesen sich dabei als für die Datenauswertung ungeeignet, da die Probanden zwischen erster und zweiter Phase ihren Lerngegenstand verändert hatten und so keine sinnvolle Kombination der beiden Datengruppen möglich war.

Bei der Datenanalyse wurde auf die Verschränkung und Konsistenz der beiden Herangehensweisen großer Wert gelegt. Als sehr wichtig erwies sich, keine allgemeingültigen Parameter anzulegen, sondern den Gesamteindruck der Aussagen, sozusagen das Zwischen-den-Zeilen-Stehende, gebührend zu berücksichtigen, ohne dass dies hier in der notwendigen Kürze dargestellt werden kann. Wo möglich, erfolgten Auszählungen und Mittelwertberechnungen, die wegen der geringen Probandenzahl jedoch nur als Orientierung gesehen werden können.

## **7. Forschungsergebnisse**

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse wird aus Platzgründen nicht auf alle Frageantworten ausführlich eingegangen, sondern nur auf diejenigen, die unmittelbar für den Forschungszweck relevant sind und gewisse interessante Aspekte aufzeigen. Es wird eine integrierte Bezugnahme auf Fragebogen und Interview vorgenommen, soweit es für das Verständnis der Aussagen sinnvoll erscheint.

Von den Probanden sind 8 weiblich und 5 männlich. 7 Studierende befinden sich am Ende des 2. Studienjahres, während 6 Studierende am Ende des 1.

Studienjahres sind. Wie bereits geschrieben, studieren 8 an vormaligen staatlichen und 5 an privaten Universitäten, wobei hier keine Strukturidentität mit dem Geschlecht besteht. Die Hauptfächer sind – auch aufgrund unterschiedlicher Bezeichnungen an den drei beteiligten Universitäten – sehr unterschiedlich, wobei ein Großteil der Probanden geistes- und sozialwissenschaftlich orientierte Hauptfächer studiert (10). Als erste Fremdsprache wird, wie zu erwarten, von allen Englisch angegeben. Darüber hinaus haben 3 Probanden etwas Chinesisch, zwei etwas Koreanisch und einer bereits vorher etwas Deutsch gelernt. Für alle ist Deutsch aber im Grunde die zweite Fremdsprache, da mit dem Englischlernen durchgehend zuerst begonnen wurde. Bis auf die genannte eine Person haben die Befragten erst an der Universität mit Deutsch begonnen und lernen es entsprechend knapp ein bzw. knapp 2 Jahre.

Bei der Selbsteinstufung ihrer Deutschkenntnisse liegt der gesamte Mittelwert bei 2,9 (1=sehr gut, 5=sehr schlecht), allerdings unterschieden sich die Erstjahrestudierenden mit 3,2 klar von den Studierenden im zweiten Studienjahr, deren Mittelwert bei 2,7 liegt. Bereits in Deutschland waren 4 Studierende, 3 aus dem zweiten und eine aus dem ersten Studienjahr. Bei allen bis auf eine, die mit ihren Eltern für einige Tage aus touristischen Gründen in Deutschland war, handelte es sich um Sprachkursaufenthalte mit einer Dauer von 3 Wochen im Rahmen von Universitätspartnerschaften. Zu Deutschen außer der Lehrkraft hat nur ein Student regelmäßigen Kontakt. Ansonsten unternehmen die StudentInnen außerhalb des Unterrichtskontextes nichts, um Deutsch zu lernen. Alle Probanden haben im Übrigen 6 Jahre in der Schule und 1 resp. 2 Jahre an der Universität Englisch gelernt. Zwei haben darüber hinaus bereits vor der Mittelschule auf Initiative ihrer Eltern Grundkenntnisse des Englischen erlangt.

Die meisten Befragten sind der Meinung, recht motiviert an ihr Deutschlernen herangegangen zu sein, weil sie mit der deutschen Sprache und insbesondere auch

der deutschen Kultur positive Assoziationen haben. Diese Ansichten haben sich im Verlauf der Deutschlernerfahrungen sehr unterschiedlich entwickelt – während bei einigen eine deutliche Steigerung zu bemerken ist, ist bei anderen die Motivation wie auch das Interesse eher gesunken. Die Streubreite ist hier mit 1, 6 bei einem Mittelwert von 2, 5 (1=sehr gestiegen, 5=sehr gesunken) sehr groß. Die Gründe hierfür sind sehr disparat. Es zeigt sich in der verknüpften Analyse von Fragebögen und Interviews, dass es drei Gruppen von Probanden zu geben scheint: Eine Gruppe, die sich von Anfang an sehr auf die deutsche Lehrkraft konzentriert hat, was Motivationsförderung bzw. -hemmung betrifft, eine zweite Gruppe, bei der diesbezüglich keine relevanten Unterschiede zwischen japanischer und deutscher Lehrkraft festzustellen sind, und eine dritte, die insbesondere durch audiovisuelle Medien angesprochen zu werden scheint. Bei den Lehrkräften wiederum wird in positiver wie negativer Hinsicht besonders das Korrekturverhalten angesprochen:

P1: Einmal hat die [deutsche, M. G.] Lehrerin einen Satz von mir so korrigiert, dass alle gelacht haben. Das hat mich ziemlich geärgert und ich habe dann auch nicht mehr gefragt, wenn ich etwas nicht verstanden habe.

P7: Der japanische Lehrer hat immer alles sofort verbessert, wenn jemand etwas gesagt hat. Aber ich brauche auch etwas Zeit und manchmal fällt mir ja selbst ein, was nicht richtig war. Das fand ich also gar nicht gut. Der deutsche Lehrer war da geduldiger und hat einen erst einmal selbst überlegen lassen. Er hat einfach gesagt, dass es nicht ganz richtig ist, aber er hat dann nicht gesagt, was. Da kann man dann selbst nachdenken. Das finde ich gut.

Besonders motiviert werden die Probanden vor allem dadurch, dass sie die Sprache in einem recht abgesicherten Dialogmuster bzw. einer abgesicherten Lernsituation

anwenden können. Das Gefühl, Lernfortschritte deutlich feststellen zu können – sei es durch Kurztestergebnisse oder vor allem durch sukzessiv länger verlaufende Dialoge – ist sehr motivierend. Daneben steht aber auch gleichberechtigt der motivierende Eindruck, mehr über die deutsche Gesellschaft zu erfahren.

P12: Ich hatte dann das Gefühl, endlich einmal mehr über das Land zu erfahren. Nur die Sprache zu lernen ist ja langweilig. Vielleicht möchte ich da mal hinfahren. Und dann muss ich ja auch etwas über das Land wissen. Ich habe dann auch mal selbst im Internet geguckt.

Diese Aussage, sich außerhalb des Unterrichts selbständig mit dem deutschen Sprach- und Kulturraum zu beschäftigen, bleibt allerdings die Ausnahme. Bis auf eine Probandin, die eine deutsche Bekannte hat, mit der sie sporadisch in Kontakt steht, bleibt das Engagement doch sehr auf den Unterricht und die in seinem Rahmen zu erfüllenden Aufgaben beschränkt.

Dazu passt, dass die Befragten sich selbst als weder besonders fleißig noch faul bezeichnen (MW=2, 9; 1=sehr fleißig, 5=sehr faul), und dies, obwohl sie nicht das Gefühl haben, dass ihnen das Fremdsprachenlernen leicht fällt (MW=3, 6; 1=sehr leicht, 5=gar nicht leicht). Motivierend für ein stärkeres Engagement scheinen vor allem deutlich registrierbare Lernerfolge als auch eine positive Einstellung zur Lehrkraft zu sein. Der eigene Erfolg ist ihnen dabei aber trotzdem nur begrenzt wichtig (MW=3, 5; 1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig). Erfolg wird von ihnen sehr vielfältig definiert, er reicht von mühelosem Sprechen mit Erstsprachlern über das Lesen von schwierigeren Originaltexten bis zum Verstehen von Radio- und Fernsehprogrammen bei Besuchen im Zielsprachenland – eine deutliche Lernzieltendenz lässt sich nicht ausmachen. Dies mag auch erklärt sein durch die eher negativen Lernerfahrungen mit Englisch – für einige scheint hier die



Bereitschaft, sich anderen Sprachen gegenüber zu öffnen, stark eingeschränkt worden zu sein. An der Universität hat sich das allerdings bei manchen deutlich geändert, nicht zuletzt durch Erstsprachenlehrkräfte.

Die wichtige Frage nach den Gründen für den eigenen Erfolg oder Misserfolg tendiert deutlich zu internaler Lokalität. Sehr häufig werden vor allem in den Interviews die Aspekte Arbeitshaltung und investierte Anstrengung, aber auch mangelnde Fertigkeiten genannt. Extern dominieren die Aufgabenschwierigkeit und das Lehrerverhalten. Besonders nicht vorhersehbares Verhalten der Lehrkraft wird als hemmend empfunden :

P8 : Einmal ist er sehr großzügig, ein anderes Mal sehr kleinlich. Das macht mich unsicher und ich traue mir nichts mehr zu. Es wäre besser, wenn man wüsste, wie er reagiert, dann könnte man sich darauf einstellen. Aber vielleicht sollte ich auch etwas mutiger sein.

Veränderungen des Lernverhaltens bei Erfolg bzw. Misserfolg werden weniger häufig genannt, als von der korrelierenden Frage nach Aspekten für ein größeres Engagement zu erwarten gewesen wäre. Vereinzelt scheint es Auswirkungen auf die Bereitschaft zu haben, sich mit Hausaufgaben und ähnlichen Festigungs- und Transferübungen zu beschäftigen.

Soziale Aspekte wurden mit drei Fragen eruiert. Dabei spielten – wie aus anderen Forschungen zu erwarten – bei geringer Streubreite ( $SD=0,8$ ) die Fähigkeiten anderer StudentInnen keine große Rolle für das eigene Lernen ( $MD = 3,1$ ; 1=gar nicht wichtig, 5=sehr wichtig), egal, ob die Befragten lieber in kleineren (7) oder größeren Klassen (5) lernen. Deutlich wichtiger ist da schon eine gute Klassenatmosphäre, die vorwiegend sowohl mit Freunden in der Klasse als auch mit einem humorvollen Klima assoziiert wird ( $MW=1,9$ ; 1=sehr wichtig, 5

=gar nicht wichtig).

Anknüpfend an das bereits beschriebene Korrekturverhalten wurde auch die Bedeutung von positiven oder negativen Rückmeldungen erfragt. Befragte, die sich für eher gute Fremdsprachenlerner halten, tendieren hier dazu, lieber bestehende Defizite zu bevorzugen, während weniger selbstbewusste eher auf positive Korrekturen angewiesen sind.

Erstere sehen sich, nicht überraschend, als im Unterrichtsgeschehen recht aktiv an (MW=2, 3; 1=sehr aktiv, 5=gar nicht aktiv), während letztere spiegelverkehrt eher passiv sind (MW=3, 8). Als Gründe werden, wie bereits genannt, die Klassenatmosphäre und, damit eng verbunden, das Lehrerverhalten sowie die Arbeitsform angeführt. Beispielhaft fasst P2 diese Aspekte zusammen :

P2: Wenn alle Spaß haben, kann ich auch leichter etwas sagen. Ja, und wenn der Lehrer mich direkt anspricht, finde ich das auch besser. Außerdem gefällt es mir, wenn wir in Paaren oder kleinen Gruppen etwas machen sollen.

Einen guten Lehrer zeichnen dabei als Schnittmenge der Aussagen der Befragten vorwiegend folgende Eigenschaften aus : Er kann Sachverhalte gut und anschaulich erklären, macht Wiederholungen, fragt nicht nur allgemein nach dem Verständnis nach, sondern lässt einzelne StudentInnen einzelne Punkte noch einmal selbst darstellen, korrigiert, aber nicht alles und nicht sofort, und zeigt schließlich einfach, dass ihm der Unterricht selbst Spaß macht.

Die vorherige offene Frage wurde hinsichtlich der Korrekturwünsche auch durch Skalen erfragt. Dabei tendieren die Probanden mit MW=2, 3 (1=sehr oft, 5=sehr selten) eher zu häufigen Korrekturrückmeldungen, allerdings sollte die Korrektur, so die folgende Frage, eher so angelegt sein, dass die Befragten selbst auf die richtige Lösung kommen (können), was in der

Fremdsprachenerwerbsforschung als ‚fremdinitiierte Selbstkorrekturen‘ bezeichnet wird.

Bei zwei Fragen, die die Lehrwerke einbeziehen, ergibt sich, dass diejenigen Lehrwerke, die erstens Themen aufgreifen, die die StudentInnen subjektiv interessieren, zweitens verständliche Grammatikerklärungen geben und drittens eine eher flache Progression haben, von den Befragten bevorzugt werden und auch sprachlernmotivierend wirken. Zu schwierige Aufgaben dagegen sind eher abschreckend und entmutigen bei weiteren Lernbemühungen. Die Sensibilität der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Frage unterscheidet sich nach Angaben der Befragten erheblich. Sehr kritischen Bemerkungen stehen dabei sehr wohlwollende Antworten diametral gegenüber.

P3: Nein, das war ganz schlecht. Sie [die Lehrerin, M. G.] hat uns ganz oft Aufgaben gegeben – aus dem Lehrbuch oder von ihr selbst – die wir gar nicht machen konnten. Und wenn jemand gefragt hat, hat sie immer nur gesagt: Das haben wir aber schon im Unterricht gemacht !

P6: Der Lehrer hat uns immer sehr geholfen, wenn wir eine Aufgabe nicht verstanden hatten oder lösen konnten. Er hat dann oft Erklärungen gegeben oder auch zusätzliches Material verteilt. Irgendwann konnten wir es dann auch schaffen.

Zur Beantwortung der Frage, ob die Zuordnung von Erfolg oder Misserfolg auch mit den im Unterricht behandelten Themen und Bereichen zu tun haben könnte, wurde nach den Schwerpunkten des Unterrichts gefragt, wobei eine Konzentration auf die vier Oberthemen Sprache, Kultur, Alltagsleben und Literatur stattfand. Es zeigt sich bei einer Einbeziehung der Antwortmuster anderer Fragen, dass sich StudentInnen, bei denen sich die Motivation im Laufe des Deutschunterrichts

positiv verändert hat, vor allem mit der Sprache einerseits, Alltagsthemen andererseits beschäftigt haben. Literatur dagegen, darauf weist auch eine vorhergehende umfangreiche Untersuchung hin (vgl. Grünewald 2005), scheint als motivierender Faktor noch ungeeigneter als allgemein die deutsche Kultur. Aus Interviewsequenzen ergibt sich, dass bei der Frage der Kultur allerdings doch Musik und Bauwerke etwas herausfallen und durchaus auf Interesse stoßen.

Ein wichtiger Punkt ist auch, mit welchen Medien die Probanden im Verlauf ihres Unterrichts konfrontiert waren bzw. welche Medien zur Sprach- und Inhaltsvermittlung verwendet wurden. Bei Befragten, die in ihrem Unterricht häufig mit audiovisuellen Medien – eine gewisse Ausnahme bildet hier lediglich der Film als allgemein selten eingesetztes Medium – unterrichtet wurden und somit eher einen originalen auditiven oder visuellen Input bekamen, ist eine deutliche Beziehung zu einer externalen Ursachenattribution festzustellen. Sie sind eher motiviert als solche, bei denen vor allem die traditionellen Medien wie Tafel und Lehrwerk benutzt wurden. Besonders das Video scheint hier eine Rolle zu spielen, wird es doch häufig genannt, wenn es um die Vermittlung sowohl landeskundlicher wie auch sprachlicher Aspekte ging. Die Befragten scheinen es sehr zu begrüßen, wenn sie ihre Sprachkenntnisse an dem durchaus von ihnen als schwierig gekennzeichneten Medium messen können. Dies gilt erstaunlicherweise für Erstjahres- noch mehr als für ZweitjahresstudentInnen.

Die Frage, wie sich der Einsatz solcher Medien auf die Motivation auswirkt, wird deshalb, wie zu erwarten, sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr eindeutig dahingehend beantwortet, dass er motivierend wirkt (MW = 1,9 ; 1 = sehr motivierend, 5 = gar nicht motivierend).

P10 : Wenn ich die Bilder sehe oder auch nur die Stimme höre, kann ich mir gut vorstellen, wie es in Deutschland ist. Dann möchte ich da auch gerne einmal

hinfahren und versuche, fleißiger zu lernen. Manchmal merke ich natürlich, wie schwierig es ist, etwas zu verstehen, aber irgendwann schaffe ich das schon.

Als letzte Frage wurde schließlich den Befragten noch einmal die Möglichkeit gegeben, frei ihre Meinung zu ihren bisherigen Lernbemühungen und den Ursachen für Erfolg oder Misserfolg zu äußern. Dabei ergibt sich eine die bisherigen Aussagen und Ergebnisse nicht widersprechende Zusammenfassung der genannten Aspekte. Die Äußerungen sind relativ breit gestreut über die verschiedenen Aspekte Lokalität, Generalität und Stabilität. Erfolgs- und Misserfolgsmotivierte halten sich in etwa die Waage und lassen sich nur begrenzt bestimmten Attributionsmustern zuordnen. Etwas überdurchschnittlich werden die Lehrkraft einerseits, die verwendeten Medien und Themen andererseits mit dem Lernerfolg in einen Zusammenhang gebracht.

## 8. Schlussfolgerungen

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich, ganz allgemein gesagt, noch keine eindeutigen Schlussfolgerungen ziehen. Dazu fehlen überzeugende Übereinstimmungen zwischen den Aussagen und Angaben der Forschungsprobanden ebenso wie eine hinreichende Effektgröße bei weitgehender Übereinstimmung.

Letztlich scheint diese Studie zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Hypothese zu bestätigen, die von Riemer (1997) im Rahmen einer ausgezeichnet konzipierten, durchgeführten und ausgewerteten Forschung zum Fremdsprachenerwerb aufgestellt wurde. Riemer hatte bei drei Forschungsteilnehmern ausgewählte Einflussfaktoren im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs in ihrer Eigenart und Wechselwirksamkeit untersucht. Zu diesen Faktoren zählten die deduktiv eruierten, individuellen Aspekte Motivation und Einstellung, Angst, Empathiefähigkeit, Extro- bzw.

Introvertiertheit, Risikobereitschaft, Ambiguitätstoleranz und Feldunabhängigkeit ebenso wie Kontakt als sozialer Faktor. Riemer (1997: 77) konnte trotz detaillierter Feinanalysen keine überzeugenden Schnittmengen feststellen und fand somit ihre vorher aufgestellte Forschungshypothese bestätigt :

„Der Fremdsprachenerwerb ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozeß, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Maß imstande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten.“

In gleicher Weise könnte im Rahmen der Ursachenattributionsforschung für zukünftige Studien und Projekte die folgende Hypothese aufgestellt werden :

„Die Ursachenattribution ist ein hochgradig individuell erfolgreicher Zuschreibungsmodus, der unterschiedlichen außersprachlichen Voraussetzungen (affektiven, sozialen und kognitiven) unterliegt. Jeder Lerner schreibt in unterschiedlicher Weise bestimmten Ereignissen und Abläufen und letztlich vor allem Erfolg oder Misserfolg im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs bestimmten Gründen zu. Diese Zuschreibung wiederum bestimmt in hohem Maß sein zukünftiges Verhalten und weiteren Erfolg oder Misserfolg.“

Die sich ergebende Schlussfolgerung in didaktischer Hinsicht wäre insbesondere, den Perpetuierungseffekt in negativer Hinsicht zu durchbrechen, d. h. den Lernern mit einem hohen Maß an Misserfolgsmotivation Wege aufzuzeigen, wie sie einerseits ihre Fremdsprachenlernerfolge gebührend wahrnehmen und akzeptieren können, andererseits Misserfolge nicht als demotivierend zu verarbeiten, sondern als Hinweise z. B. auf ineffektive Lernwege und -strategien, vielleicht aber auch auf

unzureichenden Lerneinsatz. Da die Ursachenattribution stark affektiv, d. h. charakterlich verankert ist, ist mit schnellen Veränderungen sicher nicht zu rechnen, sondern eher mit der langfristigen Wirkung von positiv unterstützendem Lehrkraft- und Lerngruppenverhalten. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es vor allem, eine kooperative Gesamtatmosphäre herzustellen, ein angemessenes Korrekturverhalten zu zeigen, das Aufgabenniveau individuell zu variieren und insgesamt durch Materialwahl und Variabilität einen interessanten und motivierenden Unterricht zu gewährleisten. Daneben wären regelmäßig stattfindende gemeinsame Reflexionsphasen oder, falls dies durch die Gegebenheiten nicht möglich ist, auch Fragebögen zur Feststellung der Attribution von Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sicher hilfreich als Hinweise auf Modifikationsmöglichkeiten.

## 9. Schluss

Die hier vorgestellte Studie kann sicher nur ein erster Mosaikstein in einem Forschungsfeld sein, das ohne Frage in den nächsten Jahren mehr Aufmerksamkeit erlangen sollte und wird. Dafür sprechen die ansteigenden Forschungsbemühungen im Bereich der (Fremdsprachen-) Motivationsforschung, in dem die Frage der Ursachenattribution angesiedelt ist. Letztere steht dabei noch etwas im Schatten der Orientierung auf Fragen, welche verschiedenen Aspekte überhaupt im Rahmen eines motivationsförderlichen Unterrichts relevant sind und wie diese Faktoren zusammenwirken. Die Ursachenattributionsforschung kann hier aber eine befruchtende Wirkung haben, indem sie von den subjektiven Eindrücken der Fremdsprachenlerner ausgeht, ohne die eine Veränderung objektiver Faktoren nicht möglich erscheint.

Bei Folgeuntersuchungen scheint es notwendig zu sein, das Forschungs-

instrumentarium zu verfeinern und gleichzeitig die Probandenzahl möglichst dergestalt zu erhöhen, das Signifikanzmessungen möglich sind.

### Literatur

- Bailey, K. M. (1983) : Competitiveness and anxiety in adult second language learning : looking at and through the diary studies. In : Seliger, H. W. / Long, M. H. (eds.), 67-103.
- Bandura, A. (1991) : Self-efficacy conception of anxiety. In : Schwarzer, R. / Wicklund, R. (eds.), 89-110.
- Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hrsg.) (2003) : Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation : das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3).
- Clément, R. (1980) : Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In : Giles, H. / Robinson, P. / Smith, P. M. (eds.), 147-154.
- Clément, R. / Gardner, R. / Smythe, P. (1977) : Motivational variables in second language acquisition : A study of francophones learning English. In : Canadian Journal of Behavioural Science (9), 123-133.
- Clément, R. / Gardner, R. / Smythe, P. (1980) : Social and individual factors in second language acquisition. In : Canadian Journal of Behavioural Science (12), 293-302.
- Crookes, G. / Schmidt, R. (1989) : Motivation : Reopening the research agenda. In : University of Hawaii Working Papers in ESL 8, 217-256.
- Deci, E. L. (1975) : Intrinsic motivation. New York.
- Dentler, S. (2000) : Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg. In : Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.), 77-97.
- Dentler, S. / Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.) (2000) : Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen.
- Dieckmann, A. (1995) : Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg.
- Dörnyei, Z. (2001) : Teaching and researching motivation. Harlow.
- Dörnyei, Z. (ed.) (2003a) : Attitudes, orientations, and motivations in language learning. Malden / Oxford.
- Dörnyei, Z. (2003b) : Questionnaires in second language research : Construction, administration, and processing. Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2006) : Japanese translation of 'Questionnaires in second language research'. Tokyo.



- Dörnyei, Z. / Schmidt, R. (eds.) (2001) : Motivation and second language acquisition. University of Hawaii at Manoa.
- Eckerth, J. / Riemer, C. (2000) : Awareness und Motivation : Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In : Riemer, C. (Hrsg.), 228-246.
- Edmondson, W. J. (1996a) : Subjective theories of second language acquisition. In : Klein, J. / Vanderbeke, D. (Hrsg.), 453-464.
- Edmondson, W. J. (1996b) : Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In : House, J. (Hrsg.), 68-82.
- Edmondson, W. J. (1997) : Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In : Fremdsprachen Lehren und Lernen (26), 88-110.
- Finkbeiner, C. / Schnaitmann, G. (Hrsg.) (2001) : Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth.
- Fremdsprache Deutsch (2002) : Themenheft Motivation (Heft 26).
- Gardner, R. (1985) : Social psychology and second language learning : The role of attitude and motivation. London.
- Giles, H. / Robinson, P. / Smith, P. M. (eds.) (1980) : Language : social psychological perspectives. Oxford.
- Görlitz, D. (1978) : Bielefelder Symposium über Attribution. Stuttgart.
- Grünewald, M. (2001) : Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdspracherwerbs. Studies in Language and Literature 2, 215-246.
- Grünewald, M. (2005) : Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender. München.
- Heckhausen, H. (1980) : Motivation und Handeln : Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin u. a.
- Heider, F. (1958) : The psychology of interpersonal relations. New York.
- Helbig, G. / Götzke, L. / Henrici, G. / Krumm, H. -J. (Hgg.) (2001) : Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin / New York.
- House, J. (Hrsg.) (1996) : Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen ? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. Universität Hamburg.
- Hufeisen, B. (1999) : Deutsch als zweite Fremdsprache. In : Fremdsprache Deutsch (1), 3 -65.
- Jones, M. R. / Davis, J. A. (1965) : Human motivation. Lincoln.
- Kirchner, K. (2004) : Motivation beim Fremdspracherwerb. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 9 (2), 32 pp.
- Klein, J. / Vanderbeke, D. (Hrsg.) (1996) : Anglistentag 1995 Greifswald. Proceedings. Tübingen.
- Kleppin, K. (2001) : Motivation. Nur ein Mythos ?(I). In : Deutsch als Fremdsprache (38), 219-225.

- Kleppin, K. (2002) : Motivation. Nur ein Mythos ?(II). In : Deutsch als Fremdsprache (39), 26-30.
- Oxford, R. (ed.) (1996) : Language learning motivation : Pathways to the new century. University of Hawaii at Manoa.
- 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 Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler.
- Riemer, C. (Hrsg.) (2000) : Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive aspects of foreign language learning and teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen.
- Riemer, C. (2001) : Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In : Finkbeiner, C. / Schnaitmann, G. (Hrsg.), 376-398.
- Riemer, C. (2003) : „Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans“– Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In : Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hrsg.), 72-96.
- Robinson, P. (ed.) (2002) : Individual differences and instructed language learning. Amsterdam / Philadelphia.
- Rotter, J. B. (1954) : Social learning and clinical psychology. New York.
- Schlak, T. / Banze, K. / Haida, J. / Kilinc, T. / Kirchner, K. / Yilmaz, T. (2002) : Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum : Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In : Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 7 (2) (Vorveröffentlichung), 23 pp.
- Sugitani, M. (2001) : Deutschunterricht und Germanistikstudium in Japan. In : Helbig, G. / Götzte, L. / Henrici, G. / Krumm, H. -J. (Hgg.), Bd. 2, 1586-1593.
- Schwarzer, R. / Wicklund, R. (eds.) (1991) : Anxiety and self-focused attention. New York.
- Scovel, T. (1978) : The effect of affect on foreign language learning : A review of the anxiety research. In : Language Learning 28, 129-142.
- Seliger, H. W. / Long, M. H. (eds.) (1983) : Classroom-Oriented Research in Second Languages. Rowley, MA.
- Skehan, P. (1989) : Individual differences in second-language learning. London u. a.
- Weiner, B. (1980) : Human motivation. New York.
- Williams, M. / Burden, R. L. (1997) : Psychology for Language Teachers : a Social-Constructivist Approach. Cambridge.
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] (2004) : Themenheft Motivation 9 (2).

**Anlage : Fragebogen bzw. Interviewleitfaden**

1. Sind Sie männlich oder weiblich ?
2. Wie alt sind Sie ?
3. In welchem Semester sind Sie ?
4. Was studieren Sie als Hauptfach ?
5. Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt ?
6. Die wievielte Fremdsprache ist Deutsch ?
7. Seit wann lernen Sie Deutsch ?
8. Wie gut würden Sie Ihre Deutschkenntnisse einstufen ?
9. Waren Sie schon einmal in Deutschland ? Wenn ja, nennen Sie die Gründe.
10. Haben Sie Kontakt zu Deutschen außer der Lehrkraft ?
11. Was machen Sie außerhalb des Unterrichts, um Deutsch zu lernen ?
12. Hat sich die Motivation, Deutsch zu lernen, im Verlauf Ihres Deutschlernens verändert und in welcher Stärke ?
13. Was waren die Gründe für diese Veränderung ?
14. Würden Sie sich allgemein eher als fleißigen oder faulen Fremdsprachenlermer bezeichnen ?
15. Was motiviert Sie, fleißiger zu lernen ?
16. Haben Sie das Gefühl, dass es Ihnen leicht fällt, Fremdsprachen zu lernen ?
17. Wie wichtig ist Ihnen der eigene Erfolg beim Fremdsprachenlernen ?
18. Wie waren Ihre Erfahrungen beim Englischlernen in der Schule ?
19. Worin sehen Sie die Hauptgründe für Erfolg oder Misserfolg bei Ihrem Fremdsprachenlernen ?
20. Wie verändert sich Ihr Lernen, wenn Sie das Gefühl von Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen haben ?
21. Welchen Einfluss hat es auf Ihr Lernen, wenn Mitlernende besser oder schlechter als Sie sind ?
22. Lernen Sie lieber in kleinen oder großen Klassen ?
23. Welchen Einfluss auf Ihr Lernen hat die Klassenatmosphäre ?
24. Motiviert es Sie mehr, wenn Sie für Ihre fremdsprachlichen Produkte, d. h. Ihr Sprechen oder Ihr Schreiben, gelobt werden, oder wenn Ihnen die noch bestehenden Defizite genannt werden ?
25. Wie aktiv sehen Sie sich selbst im Unterricht ?
26. Was macht es Ihnen leicht oder schwer, im Unterricht aktiv zu sein ?
27. Was charakterisiert für Sie einen guten bzw. schlechten Lehrer ?
28. Möchten Sie gerne oft oder selten korrigiert werden ?
29. Wie soll Ihrer Meinung nach die Korrektur erfolgen ?

30. Haben Sie das Gefühl, dass die von Ihnen bisher benutzten Lehrwerke Ihr Lernen unterstützt haben ?
31. Waren die Aufgaben, die Ihnen von Ihrem Lehrer bzw. von dem Lehrwerk gestellt wurden, meistens eher zu schwierig, angemessen oder zu leicht ?
32. Worauf hat sich der bisherige Unterricht konzentriert : Auf die deutsche Sprache, auf die deutsche Kultur, das Leben in Deutschland, auf die deutsche Literatur ?
33. Wurden im Unterricht auch Hörkassetten, Videos oder Filme eingesetzt ?
34. Wie würden Sie den Einfluss dieser Medien auf Ihre Lernmotivation beschreiben ?
35. Wie würden Sie abschließend die Hauptgründe dafür nennen, dass Sie gut oder auch nicht so gut Deutsch gelernt haben ?