

**Eliška Dunowski**

Masaryk-Universität Brunn / Tschechien

## Methodologische Fragen der L2-Motivationsforschung am Beispiel einer qualitativen Studie

---

### ABSTRACT

Methodological issues of the L2-motivation research on the example of a qualitative research

The article presents first results of a dissertation research project covering the motivation of Czech students to learn German as a foreign language. The article starts by shortly summarizing the traditional motivational L2-research. Then, the aforementioned research is being described, with an emphasis on the qualitative phase analysing the motivation of the students to learn German by dint of semi-structured interviews.

**Keywords:** motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, German language for academic purposes, interviews, content analysis.

---

### 1 Einführung

Das primär psychologische Thema der *Motivation* ist ein höchst komplexer Begriff, der nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch schwer greifbar ist. Laut Fachliteratur gibt es ungefähr 32 verschiedene Motivationstheorien, vom antiken Hedonismus bis zur humanistischen Psychologie von A. Maslow (Schlag 2009: 18). Dörnyei (2001: 7) behauptet, es sei einfacher Motivation zu beschreiben, als sie zu definieren. Er beschreibt sie in Übereinstimmung mit den behavioristischen Prinzipien als einen Faktor, der dafür verantwortlich ist, *warum* wir uns überhaupt entscheiden etwas zu tun, *wie lange* wir es tun und *inwiefern* wir daran arbeiten (2011: 4). Dass Motivation einer der entscheidenden Aspekte des Lernprozesses ist, bleibt unumstritten (Nakonečný 1996: 8). Im Rahmen

diverser Motivationstheorien ist jedoch für den Fremdsprachenerwerb gerade die Lernmotivation zuständig. In diesem Zusammenhang wird die Motivation als ein Prozess beschrieben, der stark zielorientiert ist, genauer gesagt ist die Motivation selbst der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen (Meißner 2008: 20, Düwell 2007: 348). Siebert (2006: 10) beschreibt die Lernmotivation als eine essentielle Komponente für einen dauerhaften Lernprozess. Die Lernmotivation geht laut Siebert von den menschlichen Grundbedürfnissen aus, besonders vom Autonomie-, Anerkennungs- und Kompetenzbedürfnis, und sie basiert auf individuellen Grundwerten. Jedoch betont er auch, dass sie sich von außen beeinflussen lässt und sich nur in fördernden Kontexten entwickelt. Laut Schlag (2009: 19) wurde dieser Motivationsbereich noch nicht genügend erforscht, trotz des stets großen Forschungsinteresses (vgl. Dunowski 2015: 110).

Laut Riemer (2004: 35) ist die L2-Lernmotivation ein bereits etabliertes Thema in der L2-Forschung, das in den vorherigen Jahren, also bis weit in die 90er Jahre, vor allem von der Suche nach passenden Motivationsmodellen geprägt war. Die Forschungsmethoden auf dem L2-Lernmotivationsgebiet sind jedoch noch nicht genügend diskutiert worden. Riemers (2004) und Schlags (2009) Behauptungen sind auch zwei der Ausgangspunkte für unsere Studie.

Zurzeit wird an der Masaryk-Universität in Brunn eine Dissertationsstudie abgeschlossen, die sich gerade dem Thema der Motivation zum Deutschlernen im tertiären Bildungsbereich widmet und deren Teilergebnisse in diesem Beitrag auch präsentiert werden. Die L2-Motivation ist ein Thema, das sich auf Grund der bereits angedeuteten Komplexität nur schwer untersuchen lässt. Unsere Operationalisierung ging von dem Konzept des Fremdsprachenunterrichts an der Masaryk-Universität<sup>1</sup> aus. Daher spiegelt sich in der Studie sowohl die Motivation zum allgemeinen DaF, als auch die Motivation zum akademischen und fachbezogenen DaF. Da sich aber diese beiden außer-sprachlichen Ebenen besonders mit Bezug auf die Lernmotivation selten eindeutig trennen lassen, lassen wir sie nun bewusst im Hinblick auf die Länge dieses Beitrags überlappen. Unsere Studie arbeitet aufgrund der Komplexität des Themas sowie der Empfehlungen der Fachliteratur (z.B. Riemer 1997, Schlak 2003) ohne jegliche allgemeine Prämissen, Voraussetzungen sowie konkrete Hypothesen. Sie stützt sich einerseits auf die klassischen L2-Motivationstheorien (genauer im Kapitel 2), andererseits bedient sie sich auch bei der Terminologie verschiedener einzelner Motive, die in den L2-Motivationsstudien üblicherweise angesprochen werden<sup>2</sup>.

- 
- 1| Eine genauere Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts an der Masaryk Universität folgt im empirischen Teil des Beitrags, im Kapitel 5.
  - 2| Eine Übersicht einzelner Motive ist aufgrund der begrenzten Länge des Beitrags leider nicht möglich. Die einzelnen Motive, die in den eigenen Ergebnissen vorkommen, werden jedoch mit Hinweis auf die entsprechende Fachliteratur direkt im Text erläutert.

## 2 Die grundlegenden L2-Motivationstheorien

Die Motivation steht ungefähr seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts im wissenschaftlichen Interesse der Fremdsprachendidaktik (Gardner & Lambert 1959). In den meisten L2-Motivationsstudien wird in der Regel mit folgenden drei Theorien gearbeitet: 1. *integrative* und *instrumentelle* Motivation und die Rolle der *Einstellung* und *Orientierung* aus dem *socio-educational Model* von Gardner (2005), 2. die Rolle der *Selbstbestimmung* (*self-determination*) aus der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993) und 3. die Rolle des *Erfolgs* und *Misserfolgs* aus der Attributionstheorie (z.B. Williams, Burden, & Al-Baharna 2001). Auch unsere Studie basiert hauptsächlich auf diesen Theorien, die nun kurz vorgestellt werden (vgl. Dunowski 2015).

### 2.1 Gardners socio-educational Model

Die ersten empirischen Studien, die sich mit Motivation intensiv auseinandersetzten, wurden in dem bikulturellen Raum im kanadischen Montreal von R.C. Gardner und seinen Kollegen durchgeführt (1959). Die grundlegende und bis heute ausgiebig diskutierte Aussage ist vor allem seine Differenzierung der *integrativen* und *instrumentellen* Motivation: *Integrativ* motiviert ist der Lerner, dessen Ziel es ist sich der Gesellschaft zu nähern, deren Sprache er lernt (Gardner 2005: 7). *Instrumentell* motiviert ist dagegen derjenige Lerner, der eine Fremdsprache aus einem pragmatischen Grund lernt, z.B. um eine Prüfung abzulegen oder eine höhere berufliche Qualifikation zu erwerben (vgl. Rost-Roth 2010: 877). Der ursprüngliche Ausgangspunkt für diese Unterscheidung wurde von O. Mowrer (1942) übernommen. Dieser geht davon aus, dass eine Identifizierung mit oder Annäherung an die Gesellschaft, in der die gelernte Sprache gesprochen wird, notwendig für den eigentlichen Spracherwerb ist.

### 2.2 Die Selbstbestimmungstheorie (*self-determination theory*)

Die Gardnersche Differenzierung der *integrativen* und *instrumentellen* Motivation ähnelt auch der Differenzierung zwischen der *extrinsischen* und *intrinsischen* Motivation aus der Selbstbestimmungstheorie. Die *extrinsische* Motivation orientiert sich an diversen Außenbedingungen, z.B. verschiedenen Formen von Sanktion und Belohnung. Die *intrinsische* Motivation entspringt aus dem rein subjektiven Interesse am Lernen oder Aufgabenlösen.

Die Selbstbestimmungstheorie entwickelte sich im Rahmen der kognitiven Psychologie in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts und ist hauptsächlich mit den Namen von E. L. Deci und R. M. Ryan verbunden (1985). Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet zwischen der *autonomen* und *kontrollierten* Motivation, wobei die *autonome* Motivation sowohl die *extrinsische* als auch die *intrinsische* Motivation umfasst, wenn diese mit den inneren Werten des Lerners

übereinstimmt. *Kontrollierte* Motivation entspricht dann der *extrinsischen* Motivation. Allgemein gilt die *intrinsische* Motivation als tiefer und dadurch auch wertvoller. Eine Reihe von kleineren Studien zeigt jedoch, dass starke *extrinsische* Motivation die *intrinsische* Motivation sowohl schwächen als auch stärken kann. Geschwächt werden kann die *intrinsische* Motivation vor allem, wenn der Lerner über ungenügend Selbstbestimmung (also Autonomie und Kontrolle) in Bezug auf die zu lösende Aufgabe verfügt. Sollte der Lerner jedoch über genug Selbstbestimmung verfügen, kann dauerhafte starke *extrinsische* Motivation auch zur Stärkung der *intrinsischen* Motivation führen (vgl. Kirchner 2004).

### 2.3 Attributionstheorie

Die zweibahnige Wirkung von Motivation und Erfolg (bzw. des Fortschritts im Fremdsprachenerwerb) ist schon seit den 80er Jahren wissenschaftlich bewiesen. Gerade die subjektive Wahrnehmung des eigenen Erfolgs oder Misserfolgs und ihr Zusammenhang mit der Motivation liegt im Forschungsinteresse der Attributionstheorie (vgl. Riemer 2010: 1152). Ob jedoch Motivation für Erfolg verantwortlich ist oder Erfolg für Motivation, bleibt bisher umstritten. Hermann (1978) zeigt in ihrer Studie, dass Erfolg die Motivation (bzw. Orientierung und Einstellungen) des Lerners positiv beeinflusst. Im Sinne „dieser Wirkungsrichtung“ formuliert Hermann die *Resultativhypothese*, die das Gegenteil der sogenannten *Kausalhypothese* ist. Laut dieser verursacht ein höheres Maß an Motivation auch größeren Erfolg. Hermanns Ergebnisse sind allerdings nicht das Gegenteil der *Kausalhypothese* und wurden auch durch andere Studien unterstützt, z.B. Burstall 1975, Strong 1984 (vgl. Riemer 1997: 20–24).

## 3 Die L2-Motivation für DaF als L2

Riemers qualitative longitudinale Mehrfallstudie (1997) ist zweifellos die bedeutendste Studie in dem L2-Motivationsbereich für DaF sowie bisher die einzige größere Studie mit qualitativem Forschungsdesign in diesem Bereich. Sie kombiniert in ihrer Operationalisierung mehrere Forschungsmethoden und appelliert hiermit unter anderem an das Bedürfnis, die L2-Motivationsforschung<sup>3</sup> auch qualitativ zu untersuchen. Das Ergebnis der Studie (die sogenannte *Einzelgängerhypothese*) zeigt:

Trotz vergleichbarer äußerer Potentiale zum Fremdsprachenerwerb innerhalb eines Lerner-exogenen sozialen Systems war jeder Proband durch unterschiedliche Voraussetzungen und Handlungen ein *Einzelgänger* in der Art und Weise, wie er

3| Die meisten L2-Motivationsstudien operationalisieren das Thema der Motivation hauptsächlich quantitativ. Eine kurze methodologische Übersicht folgt im Kapitel 4.

fremdsprachlichen Input wahrgenommen und zum Anlass der Aktivierung auf Fremdsprachenerwerb bezogener, subjektiver Theorien verwendet hat. (Riemer 1997: 229)

Für Deutsch als Fremdsprache als L2 in der L2-Motivationsforschung sind unserer Meinung nach noch Studien von folgenden Autoren zu nennen: T. Schlak et al. (2003), K. Kleppin (2002), K. Kirchner (2004) und O. H. Rahamaliarison (2009).

Schlak et al. (2003) führte eine quantitative Studie durch, in der er die Motivationsprofile der ausländischen Studierenden (mit einem unterschiedlichen muttersprachlichen sowie sozialen oder Bildungs-Hintergrund) im Bielefelder Raum untersuchte. Für seine Studie erstellte er einen eigenen Fragebogen<sup>4</sup>, der aus insgesamt 54 Fragen, verteilt auf drei thematische Blöcke, bestand. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die meisten ihrer Probanden hauptsächlich instrumentell motiviert sind. Hierbei ist ihr Studium nur eine Zwischenstufe ihrer instrumentellen Motivation, denn ihr tatsächliches Ziel ist es in der Zukunft durch ihre Deutschkenntnisse bessere Berufschancen zu haben.

K. Kirchner (2004) untersuchte die Motivation zum Deutschlernen bei schwedischen Studierenden und führte ähnlich wie Riemer eine (kürzere) qualitative Mehrfallstudie durch, in der sie aufgrund eines semi-offenen Interviews für ihre vier Probanden einzelne Motivationsprofile erstellte.

Im folgenden Kapitel möchten wir noch einmal konkret die Forschungsmethoden der dargestellten L2-Motivationstheorien und –Studien genauer aufgreifen, weil wir der Meinung sind, dass gerade die konkreten Operationalisierungen der L2-Motivation den theoretischen Überblick ergänzen und eine logische Verbindung zu unserer eigenen Studie darstellen.

## 4 Die Forschungsmethoden der L2-Motivation

Aufgrund der Tatsache, dass L2-Motivation von so vielen Faktoren unterschiedlicher Dimensionen geprägt wird (soziale Faktoren, sprachliche und außersprachliche Faktoren, Persönlichkeitsmerkmale, Unterrichtskontext etc.), ist sie auch in der empirischen Forschung nur schwer operationalisierbar. Gerade diese Vielfalt der Motivation führt dazu, dass sie schon seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts stets ein aktuelles und viel diskutiertes Thema ist. Aus der methodologischen Sicht haben sich in der L2-Motivationsforschung im Laufe der Zeit folgende Forschungsmethoden etabliert:

---

4| Manche der Items wurden von Clement & Kruidenier, 1983, Schmidt/Boraie/Kassabgy, 1996 übernommen.

Tab. 1. Standardisierte Forschungsmethoden in der L2-Motivationsforschung

Methodologisches Paradigma	Methode der Datenerhebung	Autor/ Ursprung	Anmerkung
Quantitativ	ATMB <i>Attitude/ motivation Test Battery</i>	Gardner	Eine traditionelle Forschungsmethode bzw. eine Messung der <i>integrativen</i> und <i>instrumentellen</i> Motivation. Diese Operationalisierung gehört zu den Gardnerschen Studien. Sein Test operationalisiert mit Hilfe von neunzehn kleineren Subtests alle affektiven Variablen, die Gardner in seinem socio-educational Model bearbeitet (vgl. Riemer 2004).
	<i>Motivations Questionnaire</i>	Dörnyei	Eine Erweiterung von <i>Attitude/ motivation Test Battery</i> , die Dörnyei durchführte und die sich bisher so etablierte, dass man es auch als ein funktionierendes L2-Motivationsforschungsinstrument betrachten kann (vgl. Riemer 2004).
	<i>Language Learning Orientation Scale</i>	Selbstbestimmungstheorie	Standardisierter Fragebogen der Selbstbestimmungstheorie, misst <i>intrinsische</i> und <i>extrinsische</i> Motivation, operationalisiert jedoch alle Motivationsaspekte, die sowohl in ATMB als auch in <i>Motivation Questionnaire</i> bearbeitet werden (vgl. Riemer, 2004).
Qualitativ	Semi-offenes Interview	Riemer	Der Leitfaden für ein semi-offenes Interview deckt meistens folgende Bereiche ab: 1. Demographische Fragen (die auch nach dem sozialen Hintergrund fragen), 2. Motive, Einstellungen und Orientierungen zum Fremdsprachenlernen, 3. Persönlichkeitsmerkmale, 4. Unterrichtskontext, 5. Intensität sowie Schwankungen der eigenen Motivation, 6. Sprachlernbiographie (vgl. Kirchner 2004, Riemer 1997, 2004).

Wie aus der Tabelle 1 deutlich wird, verläuft die Operationalisierung der L2-Motivation besonders in größeren Studien bisher hauptsächlich quantitativ. Andererseits weisen Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung der letzten Jahre verstärkt auf die Wichtigkeit von Individualität sowohl des Lerners als auch der Einflussfaktoren hin, wodurch Studien in höherem Maße einen qualitativen Fokus aufweisen.

## 5 Der Unterricht des fachbezogenen und akademischen DaFs

Im März 2006 wurde an der Masaryk-Universität in Brunn in der Tschechischen Republik (weiter nur MU) die Richtlinie *Organisation der Fremdsprachenausbildung an der Masaryk-Universität* beschlossen, deren Konzeption auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert und deren Ziel es ist, die Fremdsprachenkompetenz der Studierenden der MU in ihrer jeweiligen Studienfachrichtung zu stärken. Damit wurde der Fremdsprachenunterricht an der MU zu einem Bestandteil der Wahlpflichtkurse aller Studienfachrichtungen. Jeder Absolvent der MU muss je nach Studiengrad ein bestimmtes Fremdsprachenniveau erreicht haben: Absolventen der Bachelor-Studienprogramme müssen eine Fremdsprache bezogen zu ihrer Studienfachrichtung mindestens auf dem Sprachniveau B1 beherrschen, Absolventen der Master-Studienprogramme mindestens auf dem Niveau B2 und Doktoranden auf C1. Jeder Studierende muss demgemäß eine Prüfung in einer Fremdsprache bestehen, darf jedoch die jeweilige Fremdsprache selbst wählen. An den meisten Fakultäten werden vor allem Englisch und Deutsch als Fremdsprache angeboten, andere bieten auch Französisch, Spanisch oder Russisch an (vgl. Dunowski 2012: 7–8).

Gerade der Umstand, dass die Studierenden der MU ohne bestandene Prüfung in einer Fremdsprache ihr Studium nicht abschließen können, ist unserer Meinung nach ein wichtiger Faktor, der sich in ihrer Motivation zum Lernen der auserwählten Fremdsprache stark widerspiegelt. Und für Studierende, die sich an der MU für fachbezogenes Deutsch entschieden haben, spiegelt sich die Notwendigkeit der Prüfung in ihrer Motivation zum Deutschlernen wider. Dies ist eine für uns so interessante Tatsache, dass sie im Mittelpunkt unseres Forschungsinteresses steht. Wir beschäftigen uns im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit ausgewählten internen und externen Faktoren der Motivation der Studierenden zum Deutschlernen, die näher im Kapitel 6 formuliert werden, wobei die Form des Fremdsprachenunterrichts an der MU einen der zentralen externen Faktoren bildet.

Unter dem Begriff *des Unterrichts des fachbezogenen und akademischen DaFs* (oder allgemein Fremdsprachenunterrichts) verstehen wir Fremdsprachenunterricht im universitären Bereich, in dem einerseits akademische Fertigkeiten und Wissenschaftssprache unterrichtet werden, andererseits wird im Rahmen dieses

Unterrichts mit konkreten Fachtexten aus den jeweiligen Fachbereichen der Studierenden gearbeitet. Dieses Unterrichtskonzept, das an tschechischen Universitäten übernommen wurde, kommt ursprünglich aus dem Englischen *EAP* (*English for Academic Purposes*) und *ESP* (*English for Specific Purposes*), die sich zwar in vielem unterscheiden, in vielem jedoch ebenso überschneiden (vgl. Hutchinson 1987: 9). Die MU hat, wie bereits erklärt, dies in ihre eigene Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in Form der Wahlpflichtkurse übernommen.

Die drei bereits erwähnten L2-Motivationstheorien sowie der fachbezogene und akademische Fremdsprachenunterricht an der Masaryk-Universität in Brünn bilden die Grundlage unserer Studie, die in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt wird. Allerdings ist auch hier noch einmal zu erwähnen, dass sich die Grenze zwischen dem Unterricht des allgemeinen oder akademischen und fachbezogenen DaFs oder der Motivation zum Lernen des allgemeinen oder akademischen und fachbezogenen DaFs meistens nur sehr schwer definieren lässt, oft verschwindet sie komplett. Deswegen haben wir in unserer Studie Motivation zum Lernen sowohl des allgemeinen als auch des akademischen und fachbezogenen DaFs untersucht, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird.

## 6 Das eigene Erkenntnisinteresse

Das eigene Erkenntnisinteresse bezieht sich stark auf die zuvor angeführte spezifische Situation des Fremdsprachenunterrichts an der Masaryk-Universität in Brünn, in dessen Rahmen ein zu bestehender Fremdsprachenkurs zu den Wahlpflichtkursen aller Studienrichtungen gehört. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf die Motivation der Studierenden der Masaryk-Universität zum Deutschlernen und lässt sich konkret wie folgt formulieren:

- Welche Motive und Motivationen zum Deutschlernen lassen sich bei Studierenden der MU identifizieren?
- Unterscheiden sie dabei zwischen den Motiven und Motivation zum Alltagsdeutsch und/oder zum fachbezogenen Deutsch?
- Wie nehmen die Studierenden der MU ihre eigene Motivation, besonders ihre Äußerungen, wahr?
- Welche Rolle spielen ihrer Meinung nach ausgewählte interne Faktoren wie individuelle innere Motive, ihr Erfolg (oder Misserfolg) und ihre Erfahrungen mit Lernen anderer Fremdsprachen bei der Ausprägung ihrer Motivation?
- Welche Rolle spielen ihrer Meinung nach auserwählte externe Faktoren wie individuelle externe Motive und die Konzeption des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts bei der Ausprägung ihrer Motivation?

Die Formulierung der Forschungsfragen lässt vermuten, dass sie in erster Linie auf einem qualitativen Forschungsverfahren beruhen, das grundsätzlich vorerst als hypothesenbildend gilt. Dies ist auch in gewisser Hinsicht die Aufgabe

dieser Studie. Es wurden in semi-offenen Interviews 12 Studierende befragt (drei Studierende aus jeweils vier Fakultäten, an denen fachbezogenes DaF als Wahlpflichtkurs unterrichtet wird). Alle Interviews wurden transkribiert und mit der Software MAXQDA weiter analysiert: es wurde induktiv und mit Hilfe eines externen Kodierers (wodurch für die Reliabilität des Forschungsverfahrens gesorgt wurde) ein Kategoriensystem gebildet. Mithilfe der gebildeten Kategorien wurde für jeden Probanden ein eigenes Motivationsprofil gebildet. Als Validitätskriterium wurde einerseits kommunikative Validität benutzt, indem die Profile den Untersuchungsteilnehmern elektronisch übermittelt wurden. Andererseits haben wir den Probanden die transkribierten Interviews vor der Analyse zur Kontrolle geschickt, sodass diese das Interview noch einmal lesen, verändern oder ergänzen konnten. Dies kann als methodologischer Zwischenschritt gesehen werden, der zur Verstärkung der Validität beiträgt.

Die einzelnen Motivationsprofile wurden anschließend auf Gemeinsamkeiten untersucht, um Motivationsmerkmale herauszufinden, die die Probanden der jeweiligen Fakultät charakterisieren könnten (vgl. Dunowski 2015).

## 6.1 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsteilnehmer sind Studierende der Masaryk-Universität in Brünn. Es sind Studierende in Master-Studienprogrammen, die Seminare des fachbezogenen DaF-Unterrichts als Wahlpflichtkurse besuchen und am Ende dieses Kurses eine obligatorische B2-Prüfung ablegen. Aufgrund der Tatsache, dass fachbezogenes DaF nicht an allen Fakultäten der MU unterrichtet wird, sondern nur an der Wirtschaftsfakultät, der Philosophischen Fakultät und der Fakultät der Sozialwissenschaften (die gemeinsam Fremdsprachenunterricht haben), an der Pädagogischen Fakultät und Jurafakultät, kommen unsere Probanden nur von den genannten Fakultäten. Von jeder Fakultät wurden jeweils drei Studierende interviewt. Es handelte sich um zwei Männer und zehn Frauen im Alter von 20 bis 25 Jahren mit unterschiedlichen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen: die Reihenfolge des Erlernens der einzelnen Fremdsprachen (besonders des Deutschen und Englischen als L2 und L3) und praktische Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten in DACH-Ländern waren ebenso verschieden wie der Gebrauch ihrer Deutschkenntnisse im Berufsleben. Dies sind hiermit nur einige individuelle Faktoren, die unterschiedliche Auswirkung auf die Motivation zum Deutschlernen haben.

## 7 Erste Ergebnisse: Motivationsmerkmale der Probanden einzelner Fakultäten

Die Ergebnisse der qualitativen Forschungsphase lassen sich in zwei Abschnitte einteilen: (1) Zuerst wurden für alle Untersuchungsteilnehmer insgesamt 12

einzelne Motivationsprofile gebildet. (2) Aufgrund der einzelnen Profile wurde nach Gemeinsamkeiten gesucht, die typische Motivationsmerkmale für Probanden der jeweiligen Fakultäten bilden. Einzelne Motivationsprofile können im Rahmen dieses kurzen Beitrags nicht präsentiert werden. Wir stellen jedoch die Motivationsmerkmale der einzelnen Fakultäten vor.

### 7.1 Motivationsmerkmale der Probanden der Philosophischen Fakultät

Das derzeit überwiegende Motiv der Probanden der Philosophischen Fakultät für das fachbezogene Deutsch lässt sich als sog. *knowledge-orientation* (Clement & Kruidenier 1983, Dörnyei 1994) identifizieren. Dies bedeutet, dass der Lerner seine bereits erworbenen Fremdsprachenkenntnisse weiterentwickeln möchte, weil der Lerner der Ansicht ist, durch die Sprachkenntnisse eine gebildetere Person zu sein.

Darüber hinaus unterscheiden die Probanden der Philosophischen Fakultät ganz eindeutig zwischen ihren Kenntnissen im Alltagsdeutsch und im fachbezogenen Deutsch. Weiter lässt sich bei diesen Probanden starke *intrinsische Motivation* (Deci & Ryan, 1993) feststellen. Die Probanden der Philosophischen Fakultät verfügen über Erfahrung mit dem Lernen anderer Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Russisch). Nichtsdestotrotz lässt sich nicht herleiten, dass diese Erfahrungen bedeutenden Einfluss auf ihre Motivation zum Deutschlernen haben.

Bei den Probanden der Philosophischen Fakultät kann auf ein hohes *sprachliches Selbstbewusstsein* (vgl. Clement & Kruidenier 1985, Dörnyei 1994) geschlossen werden, was ein motivationsfördernder Faktor ist.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU beurteilen die Probanden der Philosophischen Fakultät, der Wirtschafts- und der Jurafakultät positiv, selbst wenn die obligatorische Abschlussprüfung bei ihnen Angst auslöst. Allerdings lässt sich diese Art positiver Angst als *facilitating anxiety* (vgl. Scovel 1978) klassifizieren, die als Ansporn zur Bewältigung der Prüfung verstanden wird (vgl. Dunowski 2015).

### 7.2 Motivationsmerkmale der Probanden der Wirtschaftsfakultät

An der Wirtschaftsfakultät müssen die Studierenden im Rahmen des gemeinsamen Fremdsprachenunterrichts an der MU zwei Prüfungen in zwei Fremdsprachen bestehen, eine auf dem Niveau C1, die andere auf dem Niveau B2 des GER. Die Untersuchungsteilnehmer dieser Fakultät haben als erste Fremdsprache an der MU Englisch. Deutsch ist hiermit für die Teilnehmer die zweite Fremdsprache, und zwar nicht nur an der MU, sondern auch in der Reihenfolge ihrer Erfahrung mit Fremdsprachenlernen.

Die Probanden der Wirtschaftsfakultät unterscheiden wie die der Philosophischen Fakultät zwischen den Kenntnissen von Alltagsdeutsch und fachbezogenem

Deutsch, wobei für diese Unterscheidung das Motiv der *Relevanz* (Dörnyei 1994) auch für fachbezogenes Deutsch von großer Bedeutung ist. Darunter wird verstanden, dass die Inhalte des Unterrichts für sie persönlich relevant sind. Das Motiv der *Relevanz* ist nach unserer Ansicht auch mit ihrer starken *instrumentellen Motivation* verbunden, sowie mit dem Motiv des *Konkurrenzgeistes* (*competitiveness*, Bailey 1983), der das Bedürfnis der Lerner beschreibt, sich mit anderen zu messen.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU wird von den Probanden der Wirtschaftsfakultät positiv gesehen; die Prüfung löst auch bei diesen Probanden *facilitating anxiety* aus (vgl. Dunowski 2015).

### 7.3 Motivationsmerkmale der Probanden der Jurafakultät

Die derzeitigen Motive für das Lernen des Deutschen sind bei den Probanden der Jurafakultät vor allem das Motiv der *Relevanz* (Dörnyei 1994), diverse *instrumentelle* Motive und starke *intrinsische* Motivation. Auch die Probanden der Jurafakultät unterscheiden zwischen ihren Kenntnissen vom Alltagsdeutsch und fachbezogenen Deutsch, sind allerdings stark motiviert beides zu lernen. Wie bei den Probanden der Wirtschaftsfakultät finden wir auch bei den Probanden der Jurafakultät das Motiv des *Konkurrenzgeistes*, wobei im Unterschied zu Probanden der Wirtschaftsfakultät wir bei den Probanden der Jurafakultät auch ein starkes *Leistungsmotiv* (*need for achievement*, Dörnyei 1994) finden. Unter *Leistungsmotiv* verstehen wir das Bedürfnis der Lerner, auch im Fremdsprachenlernen erfolgreich zu sein.

Wie erwähnt bewerten auch die Probanden der Jurafakultät die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU positiv und die Prüfung löst auch bei ihnen *facilitating anxiety* aus (vgl. Dunowski 2015).

### 7.4 Motivationsmerkmale der Probanden der Pädagogischen Fakultät

Für alle Probanden aus der Pädagogischen Fakultät ist das einzige derzeitige Motiv für das fachbezogene Deutschlernen nur die Tatsache, dass Deutsch für sie ihre L2 ist, zu deren Wahl sie jedoch gezwungen wurden, weil sie die Entscheidung, welche Fremdsprache sie in der Schule zuerst lernen werden, nicht alleine treffen konnten. Deutsch als L2 wurde den Probanden entweder von ihren Eltern ausgesucht oder es gab an ihren Grundschulen für L2 keine andere Möglichkeit als Deutsch (Deutsch war die einzige Fremdsprache, die dort unterrichtet wurde). Bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät ist vor allem aber das Fehlen des Motivs der *Relevanz* (Dörnyei 1994) zum Deutschlernen zu betonen, was dadurch fast zu ihrer Demotivation zum Deutschlernen führt.

Auch die Probanden der Pädagogischen Fakultät unterscheiden zwischen ihren Kenntnissen vom Alltagsdeutsch und fachbezogenen Deutsch, sind jedoch nicht besonders motiviert zum Lernen von beidem. Wenn sich bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät Motivation identifizieren lässt, dann könnte sie als *extrinsisch* und *instrumentell* klassifiziert werden.

Die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an der MU wird von den Probanden der Pädagogischen Fakultät eher negativ bewertet und die obligatorische Prüfung löst bei ihnen eindeutig die negative Art der Angst aus, die ihre ohnehin schon schwache Motivation zum Deutschlernen noch weiterhin schwächt und die in der Fachliteratur als *debilitating anxiety* (vgl. Scovel, 1978) bezeichnet wird.

Interessant finden wir bei den Probanden der Pädagogischen Fakultät auch die Tatsache, dass sie auffällig oft die Ursachen für den eigenen Misserfolg bzw. fehlende Fremdsprachenkenntnisse nicht bei sich selbst suchen, sondern bei dem Lehrenden (oder der Konzeption des FSU an der MU) (vgl. Dunowski 2015).

## 8 Fazit

Die Studie befasst sich mit einem Thema, das sowohl für die Theorie als auch für die Empirie des akademischen und fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts im Erwachsenenbereich bzw. in der Tertiärbildung von großem Interesse ist. Schon seit Beginn der theoretischen Vorbereitungen für unsere Forschung war auch für uns offensichtlich, dass die Operationalisierung dieses Themas höchst kompliziert ist und dadurch auch die Methoden der Datenerhebung und -analyse nur rahmenbegrenzte Ergebnisse produzieren können. Allerdings ist gerade an dieser Stelle zu betonen, dass es in der tschechischen Sprachlehr- und Sprachlernforschung bisher keine anderen Motivationsstudien gibt, die uns ermöglichen würden, solche Thesen als Grundlage für eine weitere eigene Forschung zu verwenden. Darüber hinaus berücksichtigt unser Projekt auch den für die tschechischen Verhältnisse spezifischen sozio-kulturellen Hintergrund, der besonders in der Motivationsforschung von großer Bedeutung ist.

Wir möchten, dass unsere Studie als ein weiterer kleiner Beitrag zur Motivationsforschung verstanden wird. Und selbst wenn sie keine neuen, überraschenden Ergebnisse bringt, spricht sie zweifellos ein interessantes und stets aktuelles Thema an und bringt Ergebnisse, die uns zum weiteren Nachdenken bringen und die sowohl wissenschaftliche als auch praktische Fachdiskussionen zum Thema der aktuellen Organisation des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts in der Tertiärbildung anregen (vgl. Dunowski 2015).

## Literaturverzeichnis

- Burstall, Clare (1975). „Factors affecting foreign language learning: A consideration of some recent research findings“. In: *Language Teaching & Linguistic Abstracts* 8. S. 5–21.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993). „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2). S. 223–238.

- Dörnyei, Zoltán (1994). „Motivation and motivation in the foreign language classroom“. In: *The Modern Language Journal* 78. S. 273–284.
- Dunowski, Eliška (2012). „Motivace a proces motivování ve výuce německého odborného jazyka“. In: Janíková, V./ Píšová, M./ Hanušová, S. (Hg.) *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno. S. 7–21.
- Dunowski, Eliška (2013). „Motivace vysokoškolských studentů k učení se německému odbornému a akademickému jazyku“. In: Janíková, V./ Píšová, M./ Hanušová, S. (Hg.) *Výzkum výuky cizích jazyků II*. Brno. S. 239–255.
- Dunowski, Eliška. (2015). „Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie“. In: Janíková, V./ Andrášová, H. (Hg.) *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno. S. 108–123.
- Düwell, Henning (2007). „Fremdsprachenlerner“. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 347–352.
- Gardner, Robert C./ LAMBERT, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley.
- Garnder, Robert C. (2001a). „Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Resaercher“. In: *Texas Papers in Foreign Langugage Education* 6. S. 1–18.
- Gardner, Robert C. (2001b). „Integrative Motivation and Second Language Learning: Practical Issues“. In: *Journal of Foreign Language Education and Research* 9. S. 71–91.
- Gardner, Robert C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Quelle: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>, (letzter Zugriff 12.11.2015).
- Hutchinson, Tom / Walters, Alan (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge.
- Kirchner, Katharina (2004). „Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2). Quelle: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/486/462>, (letzter Zugriff 12.11.2015).
- Kleppin, Karin (2002). „Motivation. Nur ein Mythos? Teil II“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1. S. 26–30.
- Meißner, Franz-Joseph (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen*. Tübingen. Quelle: <http://www1.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/Presseinformation.pdf>, (letzter Zugriff 12.11.2015).
- Nakonečný, Milan. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha.
- Rahamaliarison, Hanitrarivelo Olivia (2009). „Motivation im DaF-Unterricht in Madagaskar“. In: *Info DaF* 4 (36). S. 340–355.
- Riemer, Claudia (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Hohengehren.

- Riemer, Claudia (2004). „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hg.) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 35–65.
- Riemer, Claudia (2010). „Motivierung“. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin. S. 1151–1156.
- Rost-Roth, Maria (2010). „Affektive Variablen/Motivation“. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin. S. 875–884
- Schlag, Bernhard. (2009). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden.
- Schlak, Thorsten/ Banze, Kathrin/ Haida, Justine/ Kilinc, Tefide/ Kirchner, Katharina/ Yilmaz, Tuncay (2003). „Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2).  
Quelle: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>, (letzter Zugriff 12.11.2015).
- Siebert, Horst (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Štěpánek, Libor/ Haaff, Janice (2011). *Academic English. Akademická angličtina. Průvodce anglickým jazykem pro studenty, akademiky a vědce*. Praha.