Petra Fuková
Masaryk-Universität / Tschechische Republik

Motivierung zum Deutschlernen als L3 nach Englisch: Theoretische Grundlagen und Umriss der Forschungsmethodologie

Abstract

Motivating to learn German as L3 after English:
Theoretical basis and outline of research methodology

This contribution briefly explains the situation of foreign language learning in the Czech Republic which inspired the creation of a project for a dissertation. The project is devoted to the motivational strategies a teacher can use in teaching German as L3 in order to motivate his students to learn German after English. This contribution describes the theoretical foundation of the project and the methodology of the intended research.

Keywords: motivation to learn foreign languages, motivating to learn foreign languages, multilingualism.

1 Einführung

Englisch ist in den Ländern Europas längst zur Sprache Nummer eins geworden. Das können wir heute schon als Tatsache betrachten (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 745–746). Die Tschechische Republik stellt dabei keine Ausnahme dar. Die tschechische Regierung reagierte auf die europäischen Dokumente und seit dem Schuljahr 2013/2014 müssen alle Schüler mindestens zwei Fremdsprachen lernen. Vor diesem Schuljahr gab es diese Verpflichtung nur an Gymnasien[1]. In

1| Das Gymnasium gehört in Tschechien im Gegensatz z.B. zu Polen dem sekundären Bildungsbereich an. Es gibt insgesamt drei gymnasiale Formen, d.h. die Schüler haben drei

den Dokumenten des tschechischen Schulministeriums wird als L2 nur Englisch erwähnt (vgl. Národní plán výuky cizích jazyků 2005, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015, 2011). So lernen die tschechischen Schüler bis auf kleine Ausnahmen obligatorisch Englisch als L2 ab der dritten Klasse und dann ab der siebten (oder spätestens ab der achten) Klasse eine L3. Zu den L3 gehören Deutsch, Französisch, Russisch, in den letzten Jahren kann man einen großen Zuwachs an Interesse seitens der Schüler an Spanisch als L3 beobachten. Dieses Phänomen ist aber auch in anderen europäischen Ländern in den letzten Jahren zu beobachten (vgl. Kirchner 2004: 8, Lindemann 2007: 1).

An dieser Stelle muss auf die im gewissen Sinne spezifische Situation in Tschechien verwiesen werden. Mehr als die Hälfte der Grenzen Tschechiens bilden die Grenzen zu den deutschsprachigen Ländern, viele Tschechen reisen oft in die deutschsprachigen Länder, sowohl beruflich als auch in ihrer Freizeit, in Tschechien investieren viele deutschsprachige Firmen und beteiligen sich so bedeutend an dem Arbeitsmarkt und die Tschechen können natürlich im Rahmen des EU-Arbeitsmarktes auch in den deutschsprachigen Ländern eine Beschäftigung finden. Und vergessen wir nicht die langjährige gemeinsame Geschichte Tschechiens mit den deutschsprachigen Ländern, die objektiv gesehen auch viel Positives mit sich gebracht hat, besonders auf dem Gebiet der Kultur und Wirtschaft. Dies alles berücksichtigend, scheinen Deutschkenntnisse für Tschechen nützlich und von Bedeutung zu sein. Trotzdem sinkt allgemein das Interesse der tschechischen Schüler am Deutschlernen.

Diese Tatsache bestätigte auch eine Untersuchung von 2013 (vgl. Fuková 2013), die sich auf die Motivation der tschechischen Gymnasiasten konzentrierte. Sie sollte feststellen, wie die heutigen Gymnasiasten zum Deutschlernen nach Englisch motiviert sind. Weiterhin sollte die Untersuchung auch eine Antwort auf die Frage geben, ob sich die Motivation zum Deutschlernen im Zusammenhang mit der Entfernung zum deutschsprachigen Raum unterscheidet. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung an zwei Gymnasien in Tschechien durchgeführt, die sich besonders durch ihre geographische Lage unterscheiden. Eins der Gymnasien befindet sich in Budweis, also in der unmittelbaren Nähe zu Österreich, das andere in Prag, das deutlich entfernter vom deutschsprachigen Raum liegt. Natürlich sind in Prag, im Gegensatz zu Budweis, mehrere internationale Firmen und Institutionen tätig. Insgesamt wurden 560 Schüler mit Hilfe eines Fragebogens befragt (271 in Budweis, 289 in Prag). Diese Befragung wurde

---

Möglichkeiten zum Eintritt ins Gymnasium (aus der Grundschule): nach der 5. Klasse (dann besuchen sie das 8-jährige Gymnasium), nach der 7. Klasse (dann besuchen sie das 6-jährige Gymnasium) oder nach der 9. Klasse (dann besuchen sie das 4-jährige Gymnasium). Das 8-jährige Gymnasium besteht also aus Klassen 6–13, das 6-jährige aus Klassen 8–13 und das 4-jährige aus Klassen 10–13. Das Abitur legen alle Gymnasiasten ohne Berücksichtigung der gymnasialen Form in der 13. Klasse ab.

noch durch Interviews mit einem Lehrer aus dem Budweiser Gymnasium und mit einer Lehrerin aus dem Prager Gymnasium ergänzt.

Zusammenfassend folgte aus den Ergebnissen der Befragung der Schüler, dass die Schüler in Budweis zwar einen intensiveren Kontakt zu den deutschensprachigen Muttersprachlern pflegen, aber zum Deutschlernen zeigten sich die befragten Schüler in Prag motivierter und sie wiesen auch eine größere Offenheit und Toleranz gegenüber Ausländern im Allgemeinen und besonders gegenüber Deutschen auf. Auch die Befragung der Lehrenden bestätigte die Annahme, dass das Interesse der Schüler Deutsch zu lernen kontinuierlich sinkt.

Diese Ergebnisse gaben einen Anstoß zur Wahl des Themas einer Dissertation über Motivierungsstrategien, die ein Lehrer einsetzen kann, um seine Schüler zu motivieren, Deutsch als L3 zu lernen. Im folgenden Text werden theoretische Grundlagen und der Umriss der Forschungsmethodologie dieser Dissertationsarbeit beschrieben.

2 Theoretische Grundlagen

Die Motivation zum Lernen allgemein und dadurch auch spezifisch zum Deutschlernen wird durch sehr viele verschiedene Faktoren beeinflusst. Das veranschaulicht unter anderem auch Solmeckes Pinnball-Modell (vgl. Quetz 2006: 20). In vielen Untersuchungen der Motivation zum Fremdsprachenlernen wird die Lehrperson als bedeutend für die Schülermotivation erwähnt (vgl. Kirchner 2004, Lindemann 2007, Riemer 2003). Karpinnen (vgl. 2005: 103) behauptet sogar, dass es vielleicht sinnvoller gewesen wäre, wenn sie sich in ihrer Untersuchung, die auf die Motivation zum Deutschlernen fokussierte, auf weniger Variablen konzentriert hätte, wobei sie explizit den Lehrer[2] und seine Motivation als einen möglichen Schwerpunkt erwähnt. Diese Feststellung und auch die Ergebnisse der oben angeführten Untersuchung an tschechischen Gymnasien führten zur Idee, Möglichkeiten und konkrete Strategien eines Deutschlehrers zu untersuchen, die ihm zur Verfügung stehen und die er einsetzen kann, um die Motivation seiner Schüler[3] zum Deutschlernen nach Englisch zu unterstützen und zu steigern.

Theoretisch geht die beabsichtigte Dissertationsarbeit von den bekannten Theorien der Motivation zum Fremdsprachenlernen (Gardners sozio-pädagogisches Modell, Selbstbestimmungstheorie, Attributionstheorie), von Dörnyeis Motivierungsmodell und von den Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik aus, die im Folgenden beschrieben werden.

2| In diesem Text werden alle Lehrer und Lehrerinnen aus ökonomischen Gründen mit dem Begriff „Lehrer“ bezeichnet.

3| In diesem Text wird die Singularform „Schüler“ aus ökonomischen Gründen sowohl für die Schülerinnen als auch für die Schüler benutzt.

2.1 Theorien der Motivation zum Fremdsprachenlernen

Das sozio-pädagogische Modell von Gardner ist in der Fremdsprachenforschung seit den 1950-er Jahren präsent. Dieses Modell unterscheidet zwischen instrumentell und integrativ orientierten Lernenden. Entscheidend für diese Unterscheidung sind die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache und -kultur, ihre langfristigen Ziele und ihre Hauptbeweggründe. Instrumentell orientierte Lernende sehen in den Fremdsprachenkenntnissen einen gewissen Vorteil für ihr zukünftiges Leben, z. B. bessere Berufschancen. Integrativ orientierte Lernende lernen aufgrund ihres Interesses an der Zielsprache und –kultur (vgl. Riemer 2010: 1151–1152).

Erst seit den 1990-er Jahren wird die Fremdsprachenforschung von der Selbstbestimmungstheorie beeinflusst (Deci & Ryan 1985), für die der Anreiz zum Lernen und seine Herkunft bedeutend sind. Aufgrund dessen unterscheidet man zwischen intrinsisch und extrinsisch motivierten Lernenden. Intrinsisch motivierte Lernende lernen eine Fremdsprache aufgrund ihres inneren Bedürfnisses. Das mag Neugier, Selbstverwirklichung oder Spaß am Sprachenlernen sein. Extrinsisch motivierte Lernende lernen aufgrund eines äußeren Grundes, z.B. wollen sie nur Konflikte vermeiden oder lernen sie unter dem Druck von Eltern, Noten, Arbeitgeber. Je nach zunehmender Selbstbestimmtheit unterscheidet man unter den extrinsisch motivierten Lernenden noch die externale (mit dem niedrigsten Grad der Selbstbestimmtheit), introjizierte, identifizierte und integrierte (mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmtheit) Regulation (vgl. Riemer 2010: 1152).

Die Attributionstheorie stammt aus den 1980-er Jahren und konzentriert sich bei den Lernenden auf ihre Wahrnehmung des eigenen Erfolgs bzw. Misserfolgs. Lernerfolg wirkt nach dieser Theorie motivationsunterstützend, wichtig ist jedoch, dass der Lernende den Erfolg als Folge seiner eigenen Aktivität, seiner Bemühung und seiner Fähigkeiten versteht (vgl. Riemer 2010: 1152–1153). Biel (vgl. 2012: 22) nennt Fähigkeiten, Fleiß, Schwierigkeit der Aufgabe, Glück, intrinsische Motivation, Interesse, Kompetenz des Lehrers und Stimmung als bekannte Hauptgründe des Erfolgs. Misserfolg wirkt dagegen im Sinne der Motivation kontraproduktiv, besonders, wenn der Lernende sich den Misserfolg als Folge seiner fehlenden Fremdsprachenlernbegabung erklärt (vgl. Biel 2012: 22).

Aus den oben genannten Theorien folgt, dass das Konstrukt der Motivation zum Fremdsprachenlernen sehr individuell, multidimensional und dynamisch ist. Riemer fasst unter Berücksichtigung dieser Theorien Folgendes zusammen: „Die vorgestellten theoretischen Modelle implizieren, dass gute Beweggründe in Kombination mit ausreichender Selbstbestimmung und vorhandenen Erfolgserlebnissen motiviertes Verhalten ergeben“ (Riemer 2010: 1153).

2.2 Motivierung zum Fremdsprachenlernen

Vergleichen wir die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit der Motivation einerseits und mit der Motivierung andererseits beschäftigten, stellen wir fest,

dass bis heute auf dem Gebiet der Motivierung zum Fremdsprachenlernen deutlich weniger Untersuchungen durchgeführt wurden. Intensiv widmet sich diesem Thema Dörnyei (vgl. Csizér/Dörnyei 2005, Cheng/Dörnyei 2007), der ein Modell der Motivierung ausarbeitete (vgl. Dörnyei 2001, Dörnyei/Ushioda 2011). Er ist überzeugt, dass zwar nicht die Motivation von jedem Schüler beeinflusst werden kann, aber dass „[…] most students´ motivation can be ´worked on´ and increased" (Dörnyei/Ushioda 2011: 106).

In seinem Modell beschreibt Dörnyei vier Motivierungsdimensionen. Die erste Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 31–49, Dörnyei/Ushioda 2011: 108–113) betrifft die Schaffung der grundlegenden Motivierungsumstände und man kann sie als eine gewisse Basis für die folgenden drei Dimensionen sehen. Auf dieser Ebene ist besonders das Verhalten des Lehrers wichtig, denn er funktioniert im gewissen Sinne wie ein Vorbild für seine Schüler. Daher sollte er Begeisterung und Enthusiasmus für seine Arbeit, für die Zielsprache und -kultur zeigen. Außerdem sollte im Klassenraum eine angenehme, unterstützende Atmosphäre voll von gegenseitigem Respekt und Vertrauen herrschen. Die Gruppe der Schüler sollte kohärent sein, gemeinsame Regeln aufstellen und sie dann auch respektieren.

In der zweiten Dimension beschäftigt sich Dörnyei (vgl. Dörnyei 2001: 50–70, Dörnyei/Ushioda 2011: 113–117) mit dem Hervorrufen der Schülermotivation. Der Lehrer sollte die spezifischen sprachbezogenen Werte der Schüler verstärken. Zu diesen gehören der intrinsische, der instrumentelle und der interkulturelle Wert. Den intrinsischen Wert kann der Lehrer schon einfach damit stärken, dass sein Unterricht den Schülern gefällt und Spaß macht. Dabei spielt auch das Lehrmaterial eine wichtige Rolle, denn es sollte relevant sein, d.h. Neugier und Interesse der Schüler erwecken. Den interkulturellen Wert kann der Lehrer steigern, indem er die Zielsprache mit Hilfe von authentischen Materialien und durch die Unterstützung des Kontaktes mit den Muttersprachlern real darstellt. Präsentiert der Lehrer die Bedeutung der Zielsprache in der Welt und für die Schüler persönlich, kann er damit den instrumentellen Wert steigern.

Gleichzeitig sollte der Lehrer die Erfolgserwartung der Schüler steigern, indem er ihnen seine Hilfe und genügend Material zum Üben zur Verfügung stellt. Von großer Bedeutung ist es auch, dass sich die Schüler ihre Ziele, die sie erreichen wollen, vor Augen führen können. Der Lehrer sollte den Schülern helfen sich realistische, herausfordernde und gleichzeitig erreichbare Ziele zu setzen. Nicht zuletzt gehört zu dieser Ebene auch das Schaffen eines realistischen Lernerglaubens. Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass seine Schüler realistische Vorstellungen über die Schwierigkeiten des Sprachenlernens, über ihre eigene Fremdsprachenlernfähigkeiten, über die Natur des Sprachenlernens, über die Lern- und Kommunikationsstrategien und auch über ihre eigene Motivation und Erwartungen haben.

Die dritte Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 71–116, Dörnyei/Ushioda 2011: 118–126) widmet sich der Aufrechterhaltung und dem Schutz der

Motivation. Was den Unterricht selbst betrifft, sollte jegliche Monotonie aus dem Unterricht verschwinden und durch reiche Variabilität ersetzt werden. Der Lehrer sollte auch alle Aufgaben interessant und motivierend präsentieren. Die Zusammenarbeit unter den Schülern und ihre Autonomie sollten gefördert werden. Bedeutend ist es auch, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu schützen, ihr Selbstvertrauen zu steigern und dafür zu sorgen, dass die Schüler ein positives soziales Image behalten. Außerdem sollte der Lehrer selbstmotivierende Lernstrategien fördern.

Zur vierten Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 117–134, Dörnyei/Ushioda 2011: 126–129) gehört das Bemühen, eine positive Selbstbewertung der Schüler aufbauen zu lassen. Dies wird durch positives Feedback erreicht.

2.3 Spezifika der Motivierung zum L3-Lernen

Im Gegensatz zu Dörnyei, der sich in seinen Untersuchungen mit Motivierung zum L2-Lernen beschäftigte, wird in der geplanten Arbeit die Motivierung zum L3-Lernen untersucht. Daher kommt noch ein wichtiges Gebiet dazu, auf dem der Lehrer einwirken kann. L3-Lernende sind im Vergleich mit den L2-Lernenden älter, haben neben den Kenntnissen ihrer Muttersprache (L1) auch gewisse Kenntnisse einer ersten Fremdsprache (L2) und besitzen auch schon Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Diese deklarativen und prozeduralen Kenntnisse, ergänzt durch interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen über die eigene und die fremde Kultur, können beim L3-Lernen deutlich zum Erfolg beitragen. Denn, wie bekannt, alle Sprachen sind im Gehirn verbunden (vgl. Pilipaytité 2011: 13). Arbeitet der Lehrer nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, d.h. er macht den Schülern ihre deklarativen und prozeduralen Kenntnisse bewusst und lässt sie die Systeme von L2 und L3 (und ggf. auch von L1) vergleichen, damit sie an ihre bisherigen Kenntnisse anknüpfen können, wird ihnen das L3-Lernen mindestens in der Anfangsphase des Lernprozesses erleichtert, sie erreichen schneller Erfolge und das wirkt sich positiv im motivationsunterstützenden Sinne aus (vgl. Janíková 2013: 61).

Ähnlich wie die Motivation selbst sind auch die Motivierungsstrategien sehr individuell zu betrachten und der Gruppe und jedem Einzelnen entsprechend einzusetzen. Am allerwichtigsten scheint die Instabilität der Motivation. Einerseits mag sie als vorteilhaft erscheinen, denn sie ermöglicht uns vielleicht einen unmotivierten Schüler zu motivieren. Andererseits ist daran zu denken, dass auch jeder motivierte Schüler wieder demotiviert werden kann und deshalb darf der Motivierungsprozess im Unterricht nie beendet werden.

3 Umriss der Methodologie

Die beabsichtigte Untersuchung sollte zur Motivations- und Motivierungsforschung beitragen und Erkenntnisse über die positiven Einflussmöglichkeiten des

Lehrers auf die Motivation seiner Schüler zum Deutschlernen als L3 erbringen. Die Hauptforschungsfrage lautet: Welche Motivierungsstrategien benutzen Lehrer im Deutschunterricht (als L3) nach Englisch und welche der Motivierungsstrategien halten die Schüler selbst für motivierend? Mit dieser Frage hängen mehrere Nebenfragen zusammen: Welche Motivierungsstrategien setzen Deutschlehrer im L3-Unterricht ein? Welche Motivierungsstrategien halten Lehrer für wichtig? Sind die Meinungen der Lehrer zum Thema Motivierungsstrategien vom Alter der Schüler abhängig? Wie empfinden Schüler verschiedene Motivierungsstrategien? Halten Schüler Motivierungsstrategien für etwas, das einen bedeutenden Einfluss auf ihre Motivation hat? Gibt es statistisch bedeutende Unterschiede in den Meinungen der Schüler im Zusammenhang mit ihrem Alter?

Es wird sich um eine gemischte quantitativ-qualitative Untersuchung handeln. Probanden werden einerseits Deutschlehrer in verschiedenen Gymnasien in Prag und andererseits ihre Schüler sein. Die gymnasiale Form wird aus einem praktischen Grund gewählt, denn dort gibt es deutlich mehr Schüler und daher auch Lehrer, die angesprochen und ggf. zu Probanden werden können als in Grundschulen. Damit der Einfluss unterschiedlicher Faktoren gemindert wird, sollten alle Befragten in derselben Stadt in einer gleichen Form der Schule unterrichten bzw. sie besuchen. Die untersuchten Lehrer sollten aus verschiedenen Gymnasien stammen, denn wir sind der Meinung, dass die Schule selbst und auch Kollegen jeden Lehrer in gewissem Maße beeinflussen. Würden wir mehrere Lehrer an einem Gymnasium untersuchen, könnten da Ähnlichkeiten entstehen, die gerade durch diesen Einfluss verursacht wurden. Nehmen wir dagegen pro Schule nur einen Lehrer, könnten wir so ein bunteres und aussagekräftigeres Bild erhalten.

Der Teil der Untersuchung, der sich auf die Lehrer konzentriert, wird aus insgesamt drei Schritten bestehen. Im ersten Schritt werden die Lehrer im Unterricht beobachtet. Diese Beobachtung wird als eine Videostudie durchgeführt und unabhängige, geschulte Bewerter werden auswerten, welche Motivierungsstrategien in den einzelnen Stunden zu beobachten sind und wie hoch ihre Frequenz ist. Nachdem nur eine beschränkte Anzahl der Stunden beobachtet worden ist, müssen nicht alle Motivierungsstrategien, die der Lehrer einsetzt, zu Tage treten. Außerdem gibt es Motivierungsstrategien, wie z.B. Motivation der Lehrer, ihre Einstellungen oder ihre Beziehung zu ihren Schülern, die gar nicht oder schwierig beobachtbar sind. Aus diesem Grund erhalten die Lehrer im zweiten Schritt der Untersuchung einen Fragebogen, in dem sie entscheiden können, welche Motivierungsstrategien sie für wichtig halten. Im dritten Schritt wird ein qualitatives Interview mit den Lehrern geführt, in dem sie die Gelegenheit bekommen, sich zu der Motivation ihrer Schüler und zum Thema der Motivierungsstrategien zu äußern.

Die Schüler, die in den beobachteten Stunden anwesend sein werden, werden mit Hilfe eines Fragebogens nach ihrer Motivation zum Deutschlernen und

danach, ob sie konkrete Motivierungsstrategien als motivierend für sich selbst empfinden, befragt. An dieser Stelle wird der Vorteil eines Fragebogens, und zwar die Möglichkeit, eine größere Anzahl der Probanden in einer relativ kurzen Zeit zu befragen, genutzt.

4 Zusammenfassung

Jeder Lehrer wünscht sich motivierte Schüler in seinem Unterricht. Denn es bleibt unbestritten, mit motivierten Schülern verläuft der Lehr- und Lernprozess deutlich leichter, angenehmer und vor allem erfolgreicher. Die oben angeführte Untersuchung, die 2013 an einem Prager und einem Budweiser Gymnasium durchgeführt wurde, zeigte, dass die Motivation der tschechischen Schüler zum Deutschlernen nach Englisch noch zu wünschen übrig lässt. Aufgrund dessen entstand ein Dissertationsprojekt, das sich auf die Motivierungsstrategien konzentrieren möchte, um festzustellen, welche Möglichkeiten dem Lehrer zur Verfügung stehen, unmotivierte Schüler zu motivieren und motivierte Schüler nicht zu demotivieren.

Wie bei jeder Untersuchung ergeben sich früher oder später verschiedene Probleme. Obwohl dieses Projekt noch relativ am Anfang steht, kann man schon jetzt einige Schwierigkeiten annehmen, wie z.B.: Werden genügend Lehrer bereit sein, an einer Videostudie teilzunehmen? Wird die Durchführung der Videostudie den Unterricht nicht zu stark beeinflussen bzw. stören? Wird die Authentizität des Unterrichts nicht beeinträchtigt? Natürlich muss eine gründliche Voruntersuchung durchgeführt werden, um festzustellen, ob eine Untersuchung in dieser Form möglich und aussagekräftig sein kann.

Von der beabsichtigten Untersuchung erhofft man sich, dass sie zu der Motivations- und Motivierungsforschung auf dem Gebiet der L3 beiträgt und mögliche Wege zur Motivationsunterstützung der Schüler, die Deutsch nach Englisch lernen, nicht nur aus der Sicht der Lehrer, sondern auch aus der Sicht der Schüler und ihrer Empfindung dieser Motivierungsstrategien beschreibt.

Literaturverzeichnis

Biel, Kerstin (2012). *Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken.

Cheng, Hsing-Fu/ Dörnyei, Zoltán (2007). „The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1). S. 153–174.

Csizér, Kata/ Dörnyei, Zoiltán (2005). „Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour". In: *Language Learning* 55 (4). S. 613–659.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015). http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/dlouhodoby-zamer-reg/dzcr_2011.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*. Cambridge.

Dörnyei, Zoltán/ Ushioma, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow.

Fuková, Petra (2013). *Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik im Kontext von Mehrsprachigkeit* (Masterarbeit). Brno.

Hufeisen, Britta/ Riemer Claudia (2010). „Sprachwerwerb und Sprachenlernen". In: Fandrich, C./ Hufeisen, B./ Krumm, H.-J./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York. S. 737–752.

Janíková, Věra (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno.

Karppinen, Mervi (2005). *Motivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden.* https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11456/URN_NBN_fi_jyu-2005155.pdf?sequence=1 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Kirchner, Katharina (2004). „Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/486/462 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Lindemann, Beate (2007). „Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/281/273 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Národní plán výuky cizích jazyků (2005). http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf. (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Pilypaityté, Lina (2011). „Mehr Sprachen lernen – sprachenpolitisch erwünscht, wissenschaftlich belegt, didaktisch erleichtert". In: Sorger, B./ Janíková, V. (Hg.) *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch.* Brno. S. 12–20.

Quetz, Jürgen (2006). „Gerd Solmeckes Pinball-Modell der Motivation: Statt einer Laudatio". In: Küppers, A./ Quetz, J. (Hg.) *Motivation Revisited. Festschrift für Gerd Solmecke*. Halle-Wittenberg. S. 17–21.

Riemer, Claudia (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globarisierung". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Riemer, Claudia (2010). „Motivierung". In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Basel. S. 1151–1156.