



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„L2 Motivational Selves im Chinesischunterricht.
Ein Vergleich zwischen Schülern an höheren Schulen,
Sinologiestudenten und Online-Lernern“

verfasst von / submitted by

David Lobner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 811

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Sinologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Weigelin-Schwiedrzik

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Frau Prof. Weigelin-Schwiedrzik bedanken, die mich nicht nur mit exzellenten fachlichen Ratschlägen, sondern auch mit motivierenden Worten auf diesem Weg begleitete.

Des Weiteren gilt ein besonderer Dank Frau Stefanie Yu, auf die ich mich bei organisatorischen Fragen während meines gesamten Studiums stets verlassen konnte. Ein Dankeschön auch an Frau Li Yan, Frau Wang Xiaoyan und Frau Guo Ping, die mir bei der Datensammlung und als Interviewpartnerinnen bei der Entstehung meiner Arbeit behilflich sein konnten.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
1. Einleitung	5
2. Forschungsstand	8
3. Theorie	14
3.1. <i>Motivation: allgemeine Grundlagen</i>	14
3.1.1. Intrinsisch – Extrinsisch	16
3.1.2. Erwartung – Wert	17
3.1.3. Zielorientierung	20
3.2. <i>Motivation in der Sprachwissenschaft</i>	21
3.2.1. Integrative vs. Instrumentelle Orientierung	22
3.2.2. Das Motivational Self	24
3.2.3. L2 Motivational Selves	29
3.2.4. L2 Motivational Selves aus chinesischer Sicht	35
3.3. <i>Lernverhalten in dieser Studie</i>	37
3.4. <i>italki</i>	39
3.4.1. Verbinden von Lernenden und Lehrkräften	39
3.4.2. Organisation von Unterrichtsstunden	40
3.4.3. Bezahlung des Unterrichts	40
4. Methode	43
4.1. <i>Teilnehmer der Studie</i>	43
4.1.1. Schüler an höheren Schulen	43
4.1.2. Studenten	44
4.1.3. Online-Lerner	45
4.2. <i>Fragebogen</i>	46
4.3. <i>Datenerhebung</i>	48
4.4. <i>Datenanalyse</i>	49
4.5. <i>Experteninterviews / Hintergrundgespräche</i>	50
5. Ergebnisse und Analyse	51
5.1. <i>Fragebogen 1</i>	51
5.1.1. Gruppe 1: Schüler der höheren Schulen	51
5.1.2. Gruppe 2: Sinologiestudenten	55
5.1.3. Gruppe 3: Online-Lerner	58
5.2. <i>Fazit Fragebogen 1</i>	61
5.3. <i>Fragebogen 2</i>	65
5.3.1. Gruppe 1: Schüler der Höheren Schulen	66
5.3.2. Gruppe 2: Sinologie	71
5.3.3. Gruppe 3: Online-Lerner	76
5.4. <i>Fazit Fragebogen 2</i>	80
6. Hintergrundgespräche	86
6.1. <i>Höhere Schulen: Fr. Wang</i>	86
6.2. <i>Sinologie: Fr. Li</i>	89
6.3. <i>Online: Fr. Guo</i>	92
7. Conclusio	96
Literaturverzeichnis	99

Abbildungsverzeichnis	106
Anhang	107
<i>Anhang 1: Ergebnisse des 1. Durchganges</i>	<i>107</i>
<i>Anhang 2: Ergebnisse des 2. Durchganges</i>	<i>108</i>
<i>Anhang 3: Fragebogen 1. Durchgang</i>	<i>110</i>
<i>Anhang 4: Fragebogen 2. Durchgang</i>	<i>113</i>
Zusammenfassung / Abstract	117

1. Einleitung

Jeder, der sich schon einmal intensiv mit dem Erlernen der chinesischen Sprache auseinandergesetzt hat, wird bestätigen können, dass hierfür vor allem eines notwendig ist – Durchhaltevermögen. Motivation ist jene Kraft, die jemanden nicht nur dazu veranlasst, eine Sprache zu lernen, sondern auch vorantreibt, wenn man vor einer Hürde im Lernprozess steht. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich Psycholinguisten¹ seit Jahrzehnten darüber Gedanken machen, was es benötigt, sich und andere für das Erlernen einer Sprache zu motivieren. Schon in den 70er Jahren führten die kanadischen Sprachwissenschaftler Gardner und Lambert (1972) mit ihrem *integrativen Modell* die Motivationsforschung – ursprünglich ein Gebiet der Psychologie – in die Psycholinguistik ein. Dieses System wurde nach und nach weiterentwickelt und ergänzt, was schließlich in der Begründung des heutzutage gebräuchlichen Modells der *L2 Motivational Selves* von Dörnyei (2005; 2009; 2013) und seinen Kollegen resultierte. Die Theorie der ungarischen Sprachwissenschaftler arbeitet mit Zukunftsvisionen der Lerner einer Sprache und wurde bis dato größtenteils im Bereich Englisch als Fremd- und Zweitsprache (EFL/ESL) angewandt². Bis zum Abschluss der Recherche für diese Arbeit wurden jedoch kaum Studien gefunden, die dieses neue System auf Lerner der chinesischen Sprache anwenden. Hier möchte die vorliegende Masterarbeit ansetzen.

Ursprünglich entstand die Idee für dieses Thema durch das Interesse am Phänomen „Online-Unterricht“, besonders in der Form 1:1- Video-Tutoring, wie es zum Beispiel von der Plattform *italki* angeboten wird. Wie weiter unten im Text beschrieben wird, stellt diese Art von Unterricht eine kostengünstige und einfache Möglichkeit dar, beim Sprachenlernen besonders viel Feedback und Sprechzeit zu erhalten. Daher ergab sich die Überlegung, ob diese Form des Unterrichts das Potential besitzt, den konventionellen Unterricht in Klassenform abzulösen und sich als neuer, schnellerer Weg, Sprachen zu lernen, zu etablieren. Angesichts der bereits genannten Vorteile des Online-Unterrichts stellte sich vor allem ein Faktor heraus, der limitierend auf den Sprachlernfortschritt wirken könnte, nämlich den der Motivation. Auf der Plattform *italki* kann man sich selbst entscheiden, wann und wie oft man Unterricht in Anspruch nehmen will, wodurch der für den Gruppenunterricht typische gewisse Zwang, zu einem bestimmten Zeitpunkt anwesend zu sein und eine bestimmte Leistung zu erbringen,

¹ Sämtliche personenbezogene Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

² Relevante Studien werden im Kapitel *Forschungsstand* vorgestellt und diskutiert.

wegfällt. Daher ist in dieser Lernform für ein erfolgreiches Erlernen der Zielsprache das Durchhaltevermögen des Lerners ein nicht zu unterschätzender Faktor. Motivation ist per definitionem nicht nur die Kraft, die jemanden dazu veranlasst, eine gewisse Handlung zu initiieren, sondern sie bestimmt auch, wie lange und intensiv man sich mit dieser beschäftigt (Dörnyei 2013: 4), sie wirkt also auch auf das Durchhaltevermögen einer Person. Daher ist es das Ziel dieser Arbeit, hier eventuelle Abweichungen im Motivationsverhalten zwischen Online-Lernern und Personen im konventionellen Sprachunterricht zu untersuchen.

In der vorliegenden Studie werden Motivationsprofile von drei verschiedenen Lerngruppen erfasst, wobei die ersten zwei Gruppen an höheren Schulen und der Universität Wien den Chinesischunterricht in Gruppenform besuchen, während die dritte Gruppe auf der Plattform *italki* dem Erlernen der Sprache nachgeht. Daraufhin sollen diese Profile verglichen und die Veränderung der Motivation über einen gewissen Zeitraum und das so generierte aktive Lernverhalten untersucht werden. Die sich daraus ergebenden expliziten Forschungsfragen lauten daher:

Wie unterscheiden sich die *L2 Motivational Selves* der Schüler der höheren Schulen, Sinologiestudenten und Online-Lerner? Wie verändern sich die *L2 Motivational Selves* dieser drei Gruppen nach den ersten 6 Lernwochen? Inwiefern steigern die *L2 Motivational Selves* aktives Lernverhalten?

Um die Fragestellung zu beantworten, werden Studien in Form von Fragebögen an den verschiedenen Lerngruppen durchgeführt. Insgesamt finden zwei Durchgänge statt, um neben den Motivationsprofilen und dem Lernverhalten auch die Veränderung nach den ersten Lernwochen eben dieser zu untersuchen. Darüber hinaus werden Experteninterviews mit Lehrpersonen der drei Gruppen geführt, um weitere relevante Informationen aus deren Perspektive einzuholen und eventuell offen gebliebene Fragen zu behandeln. Die Fragebögen, die anschließende Analyse und die Interviews wurden allesamt anhand des Systems der *L2 Motivational Selves* von Dörnyei et al. (2005; 2009; 2013) durchgeführt.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird der Forschungsstand aufgearbeitet. Hier wird vor allem beschrieben, wie sich aus traditionellen Modellen schließlich das heutzutage oft angewandte System der *L2 Motivational Selves* entwickelte, wie diese Theorie in Studien der Psycholinguistik angewandt wurde und wie diese Arbeit an die fehlende Forschungsarbeit im Feld *Chinesisch als Fremdsprache* anknüpft.

Der darauffolgende Teil wird dem theoretischen Rahmen dieser Arbeit gewidmet. Es werden zuerst grundlegende Begriffe wie beispielsweise *Intrinsisch – Extrinsisch* (Deci & Ryan 1985) und *Erwartung – Wert* (Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001) definiert und diskutiert. Daraufhin werden aufgrund der somit geschaffenen Basis die diesbezüglichen psycholinguistischen Ansätze besprochen und im Detail auf das Modell der *L2 Motivational Selves* eingegangen.

Im empirischen Teil wird schließlich die vorliegende Studie vorgestellt und deren Ergebnisse analysiert und diskutiert. Es werden die Methode, die Teilnehmer und das Analyseverfahren erläutert, danach wird zuerst nach Durchgang und dann nach Gruppe gegliedert die Ergebnisse besprochen. Nach jedem der beiden Durchgänge wird ein Fazit gezogen. In einem weiteren Teil werden die Hintergrundgespräche behandelt, welche im Anschluss an die Auswertung der Fragebögen geführt wurden und offen gebliebene Fragen behandeln.

In der Conclusio werden die Erkenntnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und Anregungen für zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich gegeben.

2. Forschungsstand

Nachdem das *Integrative Modell* von Gardner und Lambert (1972) bis in die 90er und Anfang der 2000er Jahre im Vordergrund der linguistischen Motivationsforschung stand, fand Mitte der 2000er Jahre schließlich das System der *L2 Motivational Selves* Eingang in das Gebiet der Psycholinguistik und wurde zum am meisten verwendeten theoretischen Rahmen, um Sprachlernmotivation zu untersuchen. Dieses neue Konzept wurde vor allem durch die ungarischen Psycholinguisten Zoltán Dörnyei, Kata Csizér und Judit Kormos sowie Ema Ushioda begründet (siehe Dörnyei 2005; Dörnyei 2009; Dörnyei & Ushioda 2013; Csizér & Kormos 2009; Csizér 2014 usw.) und versteht sich nicht als Gegenmodell zu Gardner und Lamberts (1972) System, sondern vielmehr als Weiterentwicklung eben dessen, da es einige seiner Faktoren, wie beispielsweise die *instrumentelle- und integrative Orientierung* in sich vereinigt und diese vom Blickwinkel der Identität des Lerners betrachtet.

Das neue System, welches vor allem die Theorie der *Motivational Selves* von Markus und Nurius (1986; 1987), Markus und Rovulo (1989) und Higgins (1987) in die Sprachlehr- und Lernforschung einführt, wurde seither zu einem beliebten Konzept, um Studien bezüglich der Sprachlernmotivation durchzuführen. Besonders der ungarische Psycholinguist Zoltán Dörnyei widmete einen großen Teil seiner Forschungsarbeit diesem System, so brachte er im Jahr 2009 mit seiner Kollegin Ema Ushioda den Sammelband *Motivation, Language Identity and the L2 Self* heraus, in welchem Studien sowie theoretische Überlegungen zu dem neuen System der *L2 Motivational Selves* bis zum damaligen Zeitpunkt gesammelt wurden. Im Jahr 2011 veröffentlichte er ebenfalls mit seiner Kollegin Ushioda mit dem Buch *Teaching and Researching Motivation* ein umfassendes Werk über Motivation im Allgemeinen, Sprachlernmotivation und die *L2 Motivational Selves*. Darüber hinaus ist zu diesem Thema der Sammelband *The Impact of Self-Concept in Language Learning* (2014) der ungarischen Linguistin und Spezialistin für Sprachpädagogik Kata Csizér zu nennen, sowie ihr Buch *Motivation, Language Attitudes and Globalisation* (2006).

Basierend auf diesem neuen theoretischen Rahmen wurden vor allem eine Vielzahl an Untersuchungen an Englischlernern verschiedener Nationalitäten und Schul- und Altersstufen durchgeführt. Taguchi et al (2009) nahmen beispielsweise eine vergleichende Studie an Schülern aus Japan, China und dem Iran vor, in welchem nicht

nur die *L2 Motivational Selves* der Englischlerner erfasst wurden, sondern auch deren Zusammenhang mit anderen, in der Psycholinguistik bereits existierenden Systemen und Konzepten, vor allem aber mit den eben angesprochenen *integrativen* und *instrumentellen Orientierungen*. Mit dieser Studie bestätigten sie, dass die beiden Konzepte miteinander harmonieren. Ähnliche Studien wurden von Csizér und Kormos (2009) an ungarischen Schülern und Studenten und von Ryan (2009) an japanischen Englischlernern durchgeführt. Diese fanden ebenfalls heraus, dass das Konzept der *L2 Motivational Selves* mit dem integrativen Modell in Verbindung steht und die Motivation darüber hinaus noch präziser darstellen kann, weil es enger mit dem Individuum in Verbindung steht. Des Weiteren argumentieren Csizér und Kormos (2009), dass vor allem die Faktoren *ideal L2 self*³ und *L2 learning experience* unabdingbar für selbst-reguliertes Lernen sind.

Die in diesen „Pionierstudien“ verwendeten Fragebögen wurden in darauffolgenden Studien oftmals als Vorbild genommen, um die *L2 Motivational Selves* von deren Teilnehmer zu erfassen. Besonders zahlreiche derartige Untersuchungen existieren bezogen auf Englischlerner aus dem iranischen (z.B. Taguchi et al 2009; Papi 2010; Papi & Teimouri 2012), ungarischen (z.B. Dörnyei et al. 2006; Csizér & Kormos 2009), japanischen (z.B. Taguchi et al 2009; Yashima 2009) und chinesischen Sprachraum (z.B. Zhan 2015; Magid 2015; Zhang 2016; Zhan 2017). Auch wurden des Öfteren der indonesische (z.B. Lamb 2007; Lamb 2009; Lamb 2012) und koreanische (z.B. Kim 2009; Kim 2012) Sprachraum untersucht. Dies ist größtenteils den einzelnen Sprachforschern zu verdanken, die sich vermehrt dem Konzept der *L2 Motivational Selves* widmeten und sich logischerweise zu einem großen Teil intensiv mit Lernern aus ihrem eigenen Sprachraum auseinandersetzten. In diesen genannten Studien werden wichtige Grundsteine für die zukünftige Arbeit mit dem System der *L2 Motivational Selves* gelegt. Oft werden Kulturunterschiede untersucht, wie zum Beispiel die Studie von Taguchi et al. (2009), die sich nicht nur mit iranischen, sondern auch chinesischen und japanischen Lernern beschäftigte und u.a. zu dem Ergebnis kam, dass in verschiedenen Kulturen verschiedene Faktoren der *L2 Motivational Selves* eine bedeutende Rolle spielen. So spielt beispielsweise bei den chinesischen Lernern die *L2 learning experience* eine weniger wichtige Rolle als bei den iranischen Lernern (Taguchi et al. 2009: 87). Unter den eben genannten Artikeln ist auch die Studie von Kim (2009) zu nennen, welche sich

³ Für eine genaue Definition von *ideal L2 self*, *ought-to L2 self* und *L2 learning experience* siehe Kapitel 3.2.3. *L2 Motivational Selves*.

näher mit dem Zusammenspiel zwischen *ideal*- und *ought-to L2 self* auseinandersetzte und feststellte, dass extrinsische Faktoren die Bildung eines *ideal L2 self* unterdrücken könnten (Kim 2009: 291). Lamb (2009: 243) unterstreicht in seinem Artikel, dass Personen selten eine Reinform eines *ideal*- oder *ought-to L2 self* aufweisen, und dass es hier auf das Verhältnis der Ausprägungen dieser beiden selves ankommt. Dies sind allesamt wichtige Erkenntnisse, die das vorliegenden theoretische Konzept ausbauen und vertiefen können. Viele dieser Pionierstudien werden in Dörnyeis (2009) Sammelband publiziert.

In ihrem 2014 erschienenen Sammelband fasst Kata Csizér spätere Studien zusammen, die sich ebenfalls mit verschiedenen Aspekten der *L2 Motivational Selves* auseinandersetzen. So gibt es Studien zu diesem Konzept im Zusammenhang mit allgemeinen Lernleistungen (z.B. Csizér & Kormos 2014; Kim & Kim 2014; Noels et al 2014), wobei u.a. herausgefunden wurde, dass das *ideal L2 self* selbstreguliertes und autonomes Lernen eher beeinflusst als das *ought-to L2 self* (Csizér & Kormos 2014: 83), was auch die Studie von Kim & Kim (2014: 102) bestätigen kann.

Auch wurde der genauere Bezug des Systems auf die Identität der Lernenden untersucht, wie beispielsweise eine Longitudinalstudie von Lyons (2014) sowie weitere Untersuchungen, die sich genauer mit Identität beschäftigen (z.B. Stracke et al 2014; Miyahara 2014; Yue 2014). Eine wichtige Erkenntnis ist hier jene von Lyons (2014: 127), die bestätigt, dass funktionierende *L2 Motivational Selves* wichtig sind, um beim Lernen einer Sprache am Ball zu bleiben und ein aktives Lernverhalten an den Tag zu legen. Stracke (2014: 169) fand heraus, dass das *ideal L2 self* nicht nur beim Sprachenlernen, sondern auch für die interkulturelle Erfahrung bei Migranten eine fördernde Rolle spielt. Dies ist vor allem deswegen interessant, weil man hier sieht, dass die Auswirkungen der *L2 Motivational Selves* über die linguistische Ebene hinausgehen.

Zusätzlich dazu wurden in diesem Werk auch Studien gesammelt, die sich mit der Perspektive der Sprachlehrer befassen, wie beispielsweise jene von Mezei (2014), in welcher verschiedene Lehrstrategien zur Stärkung der Zukunftsvision besprochen werden. Dieser Artikel unterstreicht die Bedeutsamkeit dieser Strategien für die Ausbildung eines funktionierenden *L2 Motivational Self*. Des Weiteren setzt sich eine Longitudinalstudie von Kimura (2014) mit den *L2 Motivational Selves* von Lehrern in Peking auseinander und zeigt, wie schnell und dynamisch sich deren Motivationsprofile ändern können. Zu guter Letzt wurden auch Studien von Magid (2014), Chan (2014) und Mackay (2014) vorgestellt, welche sich speziell auf selbstbezogenes Training zur

Stärkung der *L2 Motivational Selves* und somit der Motivation der Schüler beziehen. So zeigt z.B. Chan (2014) in ihrem Artikel, dass ein Visualisierungstraining mit Sprachlernern einen positiven Effekt auf die Bildung von *L2 Motivational Selves* hat.

Als ein weiteres Konzept, welches neben den *L2 Motivational Selves* in den letzten Jahren an Bedeutung gewann und daher genannt werden sollte, ist das sogenannte *Investment*, welches von Bonny Norton (2013) begründet wurde und ebenfalls die Identität des Sprachenlerner als Mittelpunkt hat. Mit dem Lernen einer Sprache „investiert“ man quasi in seine Zukunft, um daraufhin besseren Zugang zu Ressourcen und höheren sozialen und kulturellen Wert zu erlangen (Norton 2013: 105). Im Großen und Ganzen weist es starke Ähnlichkeiten mit Dörnyeis Modell auf und unterscheidet sich größtenteils in der Terminologie und der Wahl der Blickwinkel.

Da dies eine sinologische Masterarbeit ist, wird darüber hinaus ein besonderes Augenmerk auf die chinesische Forschung zu diesem Thema gelegt. So wie im westlichen Sprachraum wurde in China seit Mitte der 2000er Jahre, vor allem aber nach 2010, eine Vielzahl an Studien publiziert, die sich als theoretische Grundlage dem von Dörnyei und seinen Kollegen begründete Modell bedienen. Zu nennen sind hier vor allem Studien von Zhan Xianjun (2015a; 2015b; 2016; 2017a), der sich mit *L2 Motivational Selves* im Zusammenhang mit sozialen Faktoren wie Gender und Familienhintergrund auseinandersetzte. Er fand u.a. heraus, dass das Bildungsniveau und die soziale Schicht der Familie wichtige Faktoren für die unterschiedliche Ausprägung und Relation von *ideal-* und *ought-to L2 self* sind (Zhan 2015: 779). In einer anderen Studie fand Zhan (2016: 123) heraus, dass innerhalb der untersuchten Gruppe das *ideal L2 self* der weiblichen Teilnehmer stärker ausgeprägt war als bei den männlichen Teilnehmern, während das *ought-to L2 self* ähnliche Werte aufwies.

Hierzu sind auch Studien von Xu (2012), Wei (2014), Liu (2015) und Xu (2017) zu nennen, auf welche man sich im chinesischen Sprachraum öfter zu diesem Thema bezieht. Diese lehnen sich stark an die oben vorgestellten Pionierstudien an und untersuchen die Wechselwirkung von *ideal-* und *ought-to L2 self* (Xu 2017) oder auch den Einfluss eben jener auf das Lernverhalten (Liu 2015; Wei 2014). Auch hier kommt man zu dem Ergebnis, dass sich die beiden selves gegenseitig beeinflussen können (Xu 2017: 96) und deren Ausrichtung Auswirkung auf das Phänomen der *Sprachbeklemnis* der Schüler hat (Liu 2015: 35), wobei auch die *L2 learning experience* eine wichtige Rolle einnimmt.

Viele chinesische Autoren berufen sich auf die japanische Sprachwissenschaftlerin Yashima, die auch in Dörnyeis Werken vorgestellt wird und zu den Pionieren des Systems *L2 Motivational Selves* zählt. Yashima (2009) geht in vielen ihrer Untersuchungen von einer sogenannten *international posture* aus, die besagt, dass das Konzept der *L2 Motivational Selves* nicht in gleicher Weise an ostasiatischen und westlichen Sprachenlerner angewandt werden kann, sondern dass hier geographische und gesellschaftliche Faktoren bestehen, die unbedingt berücksichtigt werden müssen. Diese Auffassung wird von vielen chinesischen Autoren, vor allem auch von Zhan, anerkannt und unterstützt. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird in einem eigenen Unterkapitel näher auf dieses Thema eingegangen.

Es ist anzumerken, dass sich die oben genannten westlich-sprachigen Studien fast alle auf den Bereich *Englisch als Fremd- und Zweitsprache* (EFL/ESL) beziehen. In diesem Feld wurde seit den 2000er Jahren bereits sehr viel Forschungsarbeit zu dem Thema der *L2 Motivational Selves* betrieben, während sich nur ein verschwindend kleiner Teil mit anderen Sprachen beschäftigt. Ein Beispiel für eine Studie, die auf andere Zielsprachen bezogen ist, wäre jene von Oakes (2013), die sich mit *L2 Motivational Selves* von Französisch- und Spanischlernern an einer britischen Universität auseinandersetzt und zum Ergebnis hat, dass der eigene sprachliche Hintergrund (monolingual oder nicht, Migrationshintergrund oder nicht, etc.) eine wichtige Rolle bei der Wahl einer weiteren Lernsprache spielt.

Zum Zeitpunkt der Recherche, welche Anfang des Jahres 2018 abgeschlossen wurde, konnte keine westliche Literatur ausfindig gemacht werden, die sich basierend auf der Theorie der *L2 Motivational Selves* mit Lernern der chinesischen Sprache beschäftigt. Auch im chinesischen Sprachraum liegen hierzu nur vereinzelte Studien vor. So gibt es beispielsweise eine Masterarbeit von Li (2015), die einen Fragebogen an Austauschstudenten an der Universität Chongqing im Stil von der Studie von Taguchi et al. (2009) durchführt. Im Jahr 2012 wurde eine ähnliche Studie an afrikanischen Chinesischlernern durchgeführt, die als Ergebnis hatte, dass das *ideal L2 self* einen stärkeren Motivator darstellte als das *ought-to L2 self* (Guo 2012). Abgesehen von diesen einzelnen Untersuchungen existieren jedoch noch keine Studien, welche im Feld Chinesisch als Fremd- und Zweitsprache mit dem von Dörnyei und seinen Kollegen begründeten theoretischen Konzept der *L2 Motivational Selves* arbeiten.

Hier möchte diese Masterarbeit ansetzen. Die hochchinesische Sprache gewinnt global gesehen immer stärker an Bedeutung, die Anzahl der Chinesischlerner wächst stetig. Deshalb ist es von äußerster Wichtigkeit, diesem Feld mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Da Chinesisch eine Sprache ist, die für einen europäisch-sprachigen Lerner bei weitem mehr Zeit- und Energieaufkommen fordert als zum Beispiel das Lernen der englischen Sprache, ist hier die Motivation des Lernalers ein nicht unwesentlicher Erfolgsfaktor. Warum will man Chinesisch lernen? Was veranlasst jemanden dazu, über lange Zeit motiviert zu bleiben? Dörnyeis System der *L2 Motivational Selves* wird für die Beantwortung dieser Fragen von führenden Psycholinguisten der heutigen Zeit verwendet, um die Lernmotivation von Englischlernern zu untersuchen. Was die Situation der Chinesischlerner der westlichen Welt angeht, so sind hier mehr Informationen notwendig, um die Motive eben dieser besser zu verstehen und darauffolgend den Chinesischunterricht besser an die Situation der Lernenden anzupassen. Ein wesentlicher Punkt ist hier vor allem, zu untersuchen, ob und wie sich die verschiedenen *L2 Motivational Selves* von unterschiedlichen Lerngruppen unterscheiden. Dies wäre als Grundlage dienlich, um in Zukunft weitere, größer angelegte bzw. detailliertere Studien durchzuführen. Mit dieser Masterarbeit wird versucht, durch den Vergleich der drei Gruppen der Schüler der höheren Schulen, den Sinologiestudenten und der Online-Lerner und auch das Untersuchen deren Lernverhaltens eine solche erste Bezugsquelle bereitzustellen.

3. Theorie

3.1. Motivation: allgemeine Grundlagen

Bevor genauer auf das in dieser Masterarbeit hauptsächlich verwendete theoretische System der *L2 Motivational Selves* eingegangen wird, müssen einige grundlegende Begriffe und Definitionen der Motivationsforschung festgelegt werden.

Vorerst stellt sich die Frage, wie sich der zentrale Begriff der Motivation adäquat definieren lässt. „Motivation bezeichnet diejenigen psychischen Prozesse, die die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten.“, so Albert Ziegler (1999: 103). Diese allgemeine Definition ist einfach gehalten, beschreibt jedoch die beiden wesentlichen Aspekte der Motivation, nämlich die Einleitung und die Aufrechterhaltung einer Handlung. Motivation wird demnach nicht nur für die Initiierung eines Prozesses oder einer Aktion benötigt, sondern auch für die Aufrechterhaltung eben dieser. Ein weiterer wichtiger Faktor, welcher aus dieser Definition hervorgeht, ist das Ziel, auf welches hingearbeitet wird. Das Wort Motivation geht auf das lateinische Wort „movere“ zurück, was so viel wie „bewegen“ bedeutet, demnach ist es die Kraft, die einen veranlasst, sich auf ein bestimmtes Ziel zuzubewegen. Die Faktoren Einleitung, Aufrechterhaltung und Ziel kommen auch in Pintrichs Definition vor: „Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained“ (Schunk, Pintrich & Meece 2008: 4). Laut dem ungarischen Psycholinguisten Zoltán Dörnyei (2013), der eine ganze Monographie der Motivation im allgemeinen Sinne und in spezieller Hinsicht der Sprachlernmotivation widmete, bestimmt die Motivation einer Person folgende Komponenten einer Aktion:

- The *choice* of a particular action,
- The *persistence* with it,
- The *effort* expended on it

In other words, motivation is responsible for

- *Why* people decide to do something,
- *How long* they are willing to sustain the activity,
- *How hard* they are going to pursue it.

(Dörnyei 2013: 4)

Die Motivation einer gewissen Person ist demnach dafür verantwortlich, warum man überhaupt eine Handlung initiiert, wie lange man gewillt ist, diese Tätigkeit durchzuführen und wie viel Energie und Mühe man bereit ist, in diese zu investieren. Darüber hinaus beschreiben Dörnyei und Ottó (1998: 65) auf der Suche nach einem passenden Wort, welches Motivation umschreibt, als ein sogenanntes „arousal“, also eine gewisse Erregung oder Erweckung, welche eben zur Initiierung und Erhaltung einer bestimmten Aktion führen kann.

Wie man aus den angeführten Definitionen sehen kann, steht die simple Frage danach, was jemanden dazu bewegt, eine gewisse Handlung zu beginnen und aufrechtzuerhalten also im Zentrum der Motivationsforschung. Jedoch hebt Dörnyei (2013) in seinem Werk über allgemeine und sprachlernbezogene Motivation hervor:

Remarkably, however, these deceptively simple questions have generated a wealth of theory and research over the decades, provoked considerable debate and disagreement among scholars, spawned numerous theoretical models encompassing different variables and different understandings of the construct of motivation, and produced few clear straightforward answers.

(Dörnyei 2013: 3)

Trotz der oben vorgestellten recht simplen Fragestellungen nach Initiierung und Aufrechterhaltung ist eine Vielfalt an theoretischen Konzepten entstanden, welche aus verschiedenen Blickwinkeln versuchen, die Faktoren für die Entstehung und Erhaltung von Motivation zu untersuchen und zu erklären. Diese überlappen sich oft stark miteinander und lassen sich auf die jeweils gleichen grundlegenden Konzepte zurückführen. So kommt zum Beispiel in fast jedem dieser Systeme die Dualität von *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation vor, sowie der Zusammenhang mit den beiden grundlegenden Faktoren *Erwartung* und *Wert*, welche in diesem Kapitel noch vorgestellt werden.

Auf die Gesamtheit aller Konzepte einzugehen, welche Motivation beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, daher beschränkt sich der theoretische Teil auf jene Modelle, welche zur Beantwortung der Fragestellung direkt oder indirekt relevant sind. Zuerst wird auf wichtige allgemeine Modelle der Motivationsforschung eingegangen, woraufhin dann genauer die Motivation in der Sprachwissenschaft im

engeren Sinne und vor allem das hier zentrale System der *L2 Motivational Selves* diskutiert wird.

3.1.1. Intrinsisch – Extrinsisch

Ein grundlegendes Begriffspaar, welches in der folgenden Analyse und in den spezifischeren theoretischen Modellen eine wichtige Rolle spielt und daher zuerst definiert werden muss, sind die Begriffe *intrinsische* und *extrinsische Motivation*. Diese spielen vor allem in der sogenannten *Selbstbestimmungstheorie*, welche von Deci & Ryan (1985) begründet wurde und in die sozialpsychologische Phase der psycholinguistischen Motivationsforschung einzuordnen ist, eine wichtige Rolle. *Intrinsische Motivation* wird laut Definition durch innere Emotionen des Individuums ausgelöst, ausschlaggebende Faktoren sind hier beispielsweise Interesse, Vergnügen und Spaß an der Sache sowie der direkte Zusammenhang der Tätigkeit mit dem eigenen unmittelbaren Umfeld (Deci & Ryan 1985: 28). Dörnyei (2013: 23) nennt darüber hinaus drei Untertypen von intrinsischer Motivation, anlehnend hier an Vallerand & Ratelle (2002):

1. *Lernen*: Man hat Spaß daran, etwas Neues zu verstehen oder seine Neugierde zu stillen.
2. *Leistung*: Das Vergnügen, sich selbst zu übertreffen, mit Herausforderungen fertig zu werden oder etwas zu erschaffen.
3. *Stimulation*: Das Ausführen einer Tätigkeit verschafft ein angenehmes Gefühl. (Dörnyei 2013: 23)

Darüber hinaus nennen Deci & Ryan (1985: 29) den sogenannten *flow* als ein wichtiges Phänomen, welches optimale intrinsische Motivation verkörpert: „When highly intrinsically motivated, organisms will be extremely interested in what they are doing and experience a sense of flow.“ (Deci & Ryan 1985: 29). Dies beschreibt einen Zustand, in dem man vollkommen in die Materie, mit der man sich beschäftigt, eintaucht und alles um sich vergisst.

Dem gegenüber steht die *extrinsische Motivation*. Dörnyei (2013: 23) definiert diese als Anreiz bzw. Antrieb für Tätigkeiten, auf die eine gewisse Art von äußerer Belohnung (z.B. gute Noten) wartet oder die vor Strafe schützen. Des Weiteren nennt er vier verschiedene Typen extrinsischer Motivation:

1. *Externe Regulierung*: Kommt ausschließlich von äußeren Belohnungen oder Bedrohungen.

2. *Nach innen gerichtete Regulierung*: externe Regeln, die jemand als Norm akzeptiert und befolgt, um sich nicht schuldig zu fühlen.
3. *Identifizierte Regulierung*: Eine Person geht einer Tätigkeit nach, weil sie sich mit diesem Benehmen identifiziert und es als sinnvoll betrachtet.
4. *Integrierte Regulierung*: Selbst gewähltes Verhalten, welches mit den Werten, Bedürfnissen und Identität der Person vollkommen übereinstimmt.

(Dörnyei 2013: 24)

Wie man hier sieht, wird hier nach dem Grad der Identifizierung des Individuums mit dem äußeren Anreiz zwischen den einzelnen Typen unterschieden. Was die eher extern bedingten extrinsischen Motivationstypen (besonders 1. und 2.) angeht, warnen Deci & Ryan (1985) davor, dass diese einen Störfaktor für die intrinsische Motivation einer Person darstellen können: „When reinforcement contingencies are still in effect one cannot infer intrinsic motivation, for it is intertwined with extrinsic motivation.“ (Deci & Ryan 1985: 188). Dies erklärt zum Beispiel das bekannte Phänomen, dass Mittelschüler ihr ursprüngliches Interesse an Literatur verlieren, sobald sie von ihrem Lehrer dazu „gezwungen“ werden, Bücher für den Unterricht zu lesen. Daher ist es besonders wichtig, dass intrinsische und extrinsische motivationale Komponenten miteinander harmonisieren, um einen optimalen Effekt zu erzeugen. Dies wird in der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985) thematisiert und spielt auch in dem in dieser Arbeit vorwiegend verwendeten Konzept der *L2 Motivational Selves* eine wichtige Rolle.

3.1.2. Erwartung – Wert

Eine der grundlegendsten kognitiven Motivationstheorien beschreibt Motivation mit einer simplen Formel:

Motivation = Erwartung x Wert, oder kurz: $M = E \times W$

Man identifiziert hier zwei Schlüsselfaktoren, nämlich die *Erwartung* auf Erfolg einer gewissen Handlung und den *Wert*, den man dem Ergebnis dieser Handlung zuschreibt. Dörnyei (2013: 13) argumentiert, dass die Motivation umso höher ausfällt, je eher man die Wahrscheinlichkeit annimmt, eine Handlung mit einem positiven Resultat abzuschließen und je höher der Wert des jeweiligen Ergebnisses für eine Person ist.

Andererseits ist es unwahrscheinlich, dass eine gewisse Handlung aufgenommen wird, wenn einer dieser beiden grundlegenden Faktoren fehlt. Das bedeutet, wenn jemand davon überzeugt ist, dass eine gewisse Aktion zu keinem erfolgreichen Ergebnis führt, kann der ihr zugeschriebene Wert noch so hoch sein, die Motivation bleibt jedoch aus. Umgekehrt, schreibt man der Handlung eine große Erfolgswahrscheinlichkeit zu, jedoch hat das Ergebnis keinen Wert für die Person, so wird ebenfalls keine Motivation entstehen. Dies lässt sich auch aus mathematischer Sicht ganz gut erklären: Ist in der vorliegenden Multiplikation $M = E \times W$ einer der Faktoren gleich null, so kommt auch das Ergebnis auf null.

Betrachtet man zuerst den Faktor der (Erfolgs-) *Erwartung*, so ist dieser vor allem von drei kognitiven Prozessen abhängig: *Attribution*, *Selbstwirksamkeit* und *Selbstwert*⁴ (Dörnyei 2013: 15).

Die Attributionstheorie besagt, dass die Erfahrungen, welche in der Vergangenheit einer Person liegen, zukünftige Handlungen beeinflussen. Besonders ausschlaggebend sind vor allem jene Attributionen, welche direkt mit Erfolg und Misserfolg zusammenhängen (Dörnyei 2013: 15). Anhand dieser Theorie lässt sich also sagen, dass tendenziell eine höhere Erfolgserwartung vorliegt, wenn in der Vergangenheit vorwiegend positive Erfahrungen mit der jeweiligen Thematik gemacht wurden. Tat man sich beispielsweise in der Vergangenheit leicht damit, Englisch zu lernen, wird man das Lernen der chinesischen Sprache mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv attribuieren, weil man von einer guten Sprachlernfähigkeit ausgeht. Der zweite genannte kognitive Prozess, die *Selbstwirksamkeit*, hängt mit der Einschätzung der Person zusammen, wie fähig diese sich selbst sieht, gewisse Aufgaben zu meistern. Diese bestimmt, wie strebsam eine Person dem Ziel nachgeht, wie viel Aufwand und Zeit investiert wird (Dörnyei 2013: 16). Bandura (2001) sieht dies als einen besonders ausschlaggebenden Faktor für Motivation: „Whatever other factors may operate as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce effects by one's actions.“ (Bandura 2001: 10). Demnach hängt die *Erwartung* stark davon ab, wie sehr man von sich selbst und seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt ist. Wie man hier sieht, steht die *Selbstwirksamkeit* in direktem Zusammenhang mit dem ersten Punkt, der *Attribution*, und kann als Resultat eben jener verstanden werden. Der dritte Punkt, die

⁴ Die Begriffe *Attribution*, *Selbstwirksamkeit* und *Selbstwert* sind in der Psychologie größere Felder und mit jeweils eigenen Theorien verbunden. Sie werden hier nur kurz erläutert, um den Faktor der Erwartung verständlich zu machen.

Selbstwerttheorie, besagt, dass die Erfolgserwartung ebenfalls davon abhängt, wie sehr eine Person in der Lage ist, trotz Konkurrenz, Misserfolgen oder negativem Feedback ihr Selbstwertgefühl bewahren zu können (Dörnyei 2013: 17). Ein Lerner der chinesischen Sprache mit einem hoch ausgeprägten Selbstwert wird sich daher mit kleinerer Wahrscheinlichkeit von der Schwierigkeit der Töne oder der Vielzahl an Schriftzeichen abschrecken lassen. Wie man sehen kann, hängen diese drei Punkte eng mit einander zusammen und beleuchten die Erfolgserwartung eines Lernenden lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven, beziehungsweise resultieren ineinander: Positive *Attribution* kann zu einer ausgeprägten *Selbstwirksamkeit* führen, welche wiederum in einem hohen *Selbstwert* einer Person resultieren kann.

Die zweite Komponente der oben genannten Gleichung, der *Wert*, wird von Wigfield und Eccles (2000: 72) in vier Kategorien unterteilt: *Leistungswert*, *intrinsischer Wert*, *Nutzen* und *Kosten*. Der *Leistungswert* beschreibt den Wunsch, eine gewisse Aufgabe gut zu bewältigen und den persönlichen Wert, den man der erfolgreichen Durchführung einer Aufgabe zuschreibt. Der *intrinsische Wert* ist die Freude, die man durch die Ausführung einer Tätigkeit verspürt. *Nutzen (Utilität)* hängt damit zusammen, wie sehr eine Tätigkeit mit den Zukunftsplänen der jeweiligen Person harmoniert, zum Beispiel holt ein angehender Jurastudent das kleine Latein nach, und zwar mit der Motivation, sein Studium erfolgreich abzuschließen bzw. weiterführen zu können. Diese Facette ist *extrinsisch* geprägt. Letztendlich stellen die *Kosten* jene Komponente dar, die aussagt, wie sehr eine Handlung das durchführen anderer Tätigkeiten einschränkt, also quasi, was man dafür opfern muss. Dieser Faktor bezieht sich nicht nur auf Geldkosten, sondern z.B. auch auf Zeit- oder Energieaufwand (Wigfield & Eccles 2000: 72). Wenn man diese vier Komponenten betrachtet, so kann man feststellen, dass man den Wert in *intrinsische* und *extrinsische* Komponenten unterteilen kann, wobei die ersten beiden Punkte, der *Leistungswert* und der *intrinsische Wert*, intrinsischen Ursprungs sind, während die Aspekte Nutzen und Kosten extrinsischer Natur sind.

Beobachtet man nun anhand der obigen Formel das Motivationsverhalten einer Person, kann man zuerst grob feststellen, welche *Erwartung* und welcher *Wert* hier vorliegen, und dann noch einmal in den jeweiligen Kategorien in die verschiedenen Unterpunkte differenzieren, um sich ein genaueres Bild des Ursprungs der Motivation verschaffen.

Die beiden Faktoren *Erwartung* und *Wert* spielen auch in späteren Theorien eine wichtige Rolle und können auch mit anderen Modellen, wie zum Beispiel dem der L2 *Motivational Selves*, in Verbindung gebracht werden (siehe unten).

3.1.3. Zielorientierung

Wie bereits in der obigen Definition angesprochen, ist neben der Initiierung und Aufrechterhaltung der Motivation auch die Zielgerichtetheit der Handlung von Bedeutung. Daher spielt auch die *Zielorientierung* in der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle. Dieses theoretische Konzept ist Teil der Zieltheorie und wurde besonders dafür verwendet, um das Lernverhalten und die Lernperformanz in Schulen zu erklären (Dörnyei 2013: 21).

Zielorientierungen sind als motivationale Tendenzen zu verstehen, die immer dann die Ausbildung eines entsprechenden konkreten Ziels wahrscheinlich machen, wenn die Situation das Verfolgen des Ziels erlaubt.

(Dresel & Lämmle 2011: 102)

Wie aus dieser Definition hervorgeht, ist die Zielorientierung ein weiterer wichtiger Faktor für Motivation, da das Hinarbeiten auf ein Ziel ein ausschlaggebender Punkt des Motivationsverhaltens ist, wie bereits oben besprochen. Vor allem für diese Studie ist die Klassifikation der Zielorientierung in *Lernzielorientierung* und *Leistungszielorientierung*, die bei der Auswertung einzelner Items im zweiten Fragebogen eine wichtige Rolle spielen, zu nennen.

Eine Person mit einer ausgeprägten *Lernzielorientierung*, oder *mastery orientation*, wie Dörnyei (2013: 21) diese bezeichnet, hat als Ziel, gewisse Fähigkeiten durch einen gewissen Lernvorgang zu erlangen, hier steht vor allem der Lernprozess im Vordergrund und nicht die Bewertung des Ergebnisses (Dresel & Lämmle 2011: 103). So verfolgt zum Beispiel ein Sinologiestudent mit Lernzielorientierung mit seinem Studium das vorwiegende Ziel, eines Tages die chinesische Sprache beherrschen zu können oder die chinesische Kultur, Politik etc. zu verstehen.

Hingegen steht bei der Leistungszielorientierung nicht der Prozess des Lernens, sondern das jeweilige Ergebnis, wie zum Beispiel eine Note oder ein Zertifikat, an erster Stelle (Dresel & Lämmle 2011: 103). Ein wichtiger Faktor ist laut Dörnyei (2013: 21) hier zusätzlich der Wille, im Wettbewerb mit z.B. Mitschülern herauszustechen, daher spricht er von den hier verfolgten Zielen auch als *ego-involvement goals*. Nehmen wir hier wieder das Sinologiestudium als Beispiel, so ist jener Student mit einer sehr ausgeprägten *Leistungsorientierung* vor allem deswegen motiviert, dieses Fach zu studieren, weil er ein Diplom erhalten will, von welchem er sich gewisse Vorteile

verspricht. Bessere Noten als Kommilitonen zu bekommen wäre eine weitere mögliche Manifestation einer starken *Leistungszielorientierung*.

Die Zielorientierung ist nur ein Teil der Zieltheorie, welche ein bedeutendes Konzept in der Motivationsforschung ist⁵. Hier wurde auf die zwei Orientierungen eingegangen, weil diese für die folgende Analyse relevant sind.

3.2. Motivation in der Sprachwissenschaft

Neben den allgemeinen Motivationstheorien hat sich in den späten 50er Jahren und Anfang der 60er Jahre in der Sprachwissenschaft ein eigenständiger Forschungsbereich der L2-Motivation herausgebildet. Dörnyei (2013: 39) identifiziert hierbei drei historische Phasen, welche die sozialen, psychologischen, behavioristischen und kulturellen Aspekte des L2-Erwerbs im Zusammenhang mit Motivation besonders hervorheben:

1. Die sozialpsychologische Phase (1959-1990)
2. Die kognitive Phase (in den 1990ern)
3. Die prozess-orientierte Phase (ab der Jahrtausendwende)

Im Folgenden wird zunächst das Modell von Gardner und Lambert (1972) vorgestellt, welches in die *sozialpsychologische Phase* einzuordnen ist und in der Psycholinguistik lange Zeit als theoretischer Rahmen für Motivationsforschung verwendet wurde. Die Modelle der *kognitiven Phase* lehnen sich an kognitive Theorien der Psychologie an und beinhalten die bereits teilweise vorgestellte *Selbstbestimmungstheorie* von Deci & Ryan (1985) sowie die Theorie der grundlegenden Faktoren *Erwartung* und *Wert* (Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001).⁶ Das *integrative Modell* von Gardner und Lambert übte seinen Einfluss über die *sozialpsychologische Phase* hinaus bis in die Zeit der *kognitiven Phase* aus und wurde in der *prozess-orientierten Phase* schließlich von dem System der *L2 motivational selves* (Dörnyei 2005; Dörnyei 2009) abgelöst, welches in dieser Arbeit

⁵ Näheres zur Zieltheorie siehe: Dresel, M. & Lämmle, L. (2011) Motivation. In T. Götz (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. München, UTB Schöningh.

⁶ Weitere Modelle dieser Epoche, u.a. *Task Motivation*, nachzulesen bei Dörnyei (2013).

als zentraler theoretischer Rahmen dient und in diesem Kapitel detaillierter vorgestellt wird.

3.2.1. Integrative vs. Instrumentelle Orientierung

Die Entstehung des modernen Forschungsgebiets der L2-Motivation geht auf die beiden kanadischen Sozialpsychologen Wallace Lambert und Robert Gardner zurück, die sich im Rahmen ihrer Studien vor allem mit dem zweisprachigen Umfeld in Kanada befassten (Dörnyei 2013: 40). Das von ihnen entwickelte theoretische Konzept der *integrativen Orientierung* hat laut Dörnyei (2009: 2) im theoretischen Gebiet der L2-Motivationsforschung bis in die 2000er Jahre ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erhalten und definiert sich als „reflecting a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group“ (Gardner & Lambert: 1972: 12). Dieses Modell steht also per definitionem im direkten Zusammenhang mit dem Ausprägungsgrad des Interesses, welches man als Lerner/in einer Fremdsprache der entsprechenden Gesellschaft bzw. Kultur einer L2 entgegenbringt. So kann man laut diesem Konzept davon ausgehen, dass die Motivation, sich mit einer bestimmten Sprache zu beschäftigen, mit dem Grad an Identifizierung der eigenen Person mit der Zielkultur steigt.

Dieser Standpunkt von Gardner und Lambert (1972) differenziert die Sprachlernmotivation das erste Mal von anderen allgemeinen Theorien über Motivation als eigenständiges Gebiet (Dörnyei 2013: 40), da es hierbei nicht rein darum geht, sich spezielles Wissen bzw. Fähigkeiten anzueignen, sondern auch darum, sich mit Mitgliedern einer anderen ethnolinguistischen Gruppe zu identifizieren und sich spezielle Aspekte ihres Verhaltens anzueignen, was den Sprachstil und natürlich auch die Sprache selbst miteinbezieht (Gardner & Lambert 1972: 135). Aus diesem Grund werden die beiden Sprachwissenschaftler nicht selten als Pioniere der L2-Motivationsforschung bezeichnet (Dörnyei 2013: 41).

In seinen Überlegungen zur L2-Motivation sieht Gardner eine starke Beziehung zwischen Motivation und dem sogenannten Faktor der Orientierung⁷, welcher ausschlaggebend für die Generierung von Motivation ist (Dörnyei 2013: 41). Zwei dieser Orientierungen sind im Zusammenhang seiner Arbeit besonders von Bedeutung und erhielten demnach über Jahrzehnte hohes Maß an Aufmerksamkeit. Eine davon ist

⁷ Orientierung steht in Gardners Arbeit für den Begriff „Ziel“ in der allgemeinen Motivationsforschung und kann in vielen Fällen mit diesem gleichgesetzt werden (Dörnyei 2013).

die *integrative Orientierung*, welche, wie schon oben angeführt, mit einer positiven Einstellung gegenüber der L2-Gesellschaft und dem Willen, mit dieser zu interagieren und sich sogar zu assimilieren, eng in Zusammenhang steht.

Dem gegenüber steht die *instrumentelle Orientierung*, welche stärker extrinsisch geprägt ist und von einem pragmatischen Standpunkt aus das Lernen einer Fremdsprache als Mittel für beispielsweise einen besseren Job oder eine Gehaltserhöhung sieht (Dörnyei 2013: 41). Wie die Bezeichnung dieser Art von Orientierung bereits verrät, kann man sich die gelernte Sprache wie ein „Werkzeug“ vorstellen, mit welchem man sich erhofft, ein gewisses Ziel zu erreichen. Sie wird daher überwiegend von äußeren Faktoren, also extrinsisch bestimmt. In Gardners Modell finden sich noch weitere verschiedene Orientierungen, jedoch bekamen die instrumentelle und die integrative Orientierung mit Abstand die größte Aufmerksamkeit in der Psycholinguistik.

3.2.1.1. Kritik am Modell

Dem Modell von Gardner und Lambert wurde trotz der Existenz anderer Konzepte als einziges für einen längeren Zeitraum hohe Aufmerksamkeit geschenkt (MacIntyre 2009: 43). Obwohl es die Motivationsforschung im Feld der L2-Forschung für lange Zeit dominierte, wurde es jedoch letztendlich in Frage gestellt.

A basic question we have begun to ask is whether we can apply the concept of integrative orientation when there is no specific target reference group of speakers. Does it make sense to talk about integrative attitudes when ownership of English does not necessarily rest with a specific community of speakers, whether native speakers of British or American English varieties or speakers of World English varieties?

(Dörnyei 2009: 3)

Aus diesem Zitat von Zoltán Dörnyei kann man sehen, dass besonders das *integrative Modell*, welches ja besagt, dass man sich einer gewissen Kultur bzw. Gesellschaft annähern möchte, in einer globalisierten Welt, in der die englische Sprache weit über die jeweiligen muttersprachlichen Kulturkreise (Großbritannien, USA, Ozeanien etc.) hinausgeht, nicht mehr ausreicht, um die Motivation eines L2-Lerners ausreichend zu verstehen und zu beschreiben. Des Weiteren argumentiert er, dass Englisch mittlerweile dermaßen in das Schulsystem integriert wird, dass man es als sogenannte *universal basic skill* betrachten kann, welche neben der Alphabetisierung und Kenntnis der

Mathematik als ebenso bedeutend betrachtet werden kann (Dörnyei 2009: 3). Daher könnte man sich die Frage stellen, ob – aus diesem Blickwinkel betrachtet – die Motivation, Englisch zu lernen, überhaupt noch in den Bereich der Linguistik fällt, oder eher in den allgemeinen Bereich der Motivationsforschung, in der es rein darum geht, eine gewisse grundlegende Fähigkeit zu erwerben.

Ein zusätzlicher Kritikpunkt ist, dass Gardners Studien größtenteils in Kanada durchgeführt wurden, daher die Frage besteht, ob diese die Situation der Sprachenlerner in anderen Kulturen zu generalisieren vermag (Dörnyei 2005: 94). So argumentiert auch Zhan (2017: 38), dass es einen Unterschied ausmacht, in welchem sprachlichen und kulturellen Umfeld sich der Lerner einer Fremdsprache befindet, so haben Lerner im ostasiatischen Raum (China, Korea etc.) kaum die Möglichkeit bzw. Ressourcen, mit englischsprachigen Gruppen in Kontakt zu kommen und mit diesen zu kommunizieren. Daher muss laut dem Autor zusätzlich differenziert werden, mit welchem geographischen Gebiet man sich gerade beschäftigt (Siehe auch Kapitel *Motivational Selves* aus chinesischer Sicht). So kann man laut Zhan (2017) bei der *Integrativität* nicht von einem universellen Modell ausgehen, welches bei allen Fremdsprachenlernern in gleicher Weise eingesetzt werden kann, daher benötigt dieses eine Reform. Auch dieses Argument stellt die Universalität von Gardners Modell, welches sich hauptsächlich auf die Forschung im kanadischen bilingualen Umfeld stützt, in Frage.

Die eben angeführten Argumente und Gedankengänge der diversen Psycholinguisten, die sich mit diesem Gebiet auseinandersetzen, beziehen sich alle auf das Feld Englisch als Zweit- und Fremdsprache, andere Sprachen werden, wenn überhaupt, nur nebenbei erwähnt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Sparte Englisch als Fremdsprache nach wie vor einen dominanten Stellenwert in der Sprachlernmotivationsforschung einnimmt und größtenteils mit dieser als Forschungsgegenstand gearbeitet wird (näheres siehe Kapitel *Forschungsstand*).

3.2.2. Das Motivational Self

Der ungarische Psycholinguist Zoltán Dörnyei (2005, 2009, 2013) und auch seine Kollegen wie Ushioda (2001), Noels (2003) oder Norton (2001) setzten sich in den 2000er Jahren mit der eben erläuterten Problematik betreffend dem lange währenden Konzept der *integrativen Orientierung* von Gardner und Lambert (1972) auseinander.

Der Fokus wich von dieser interkulturellen Sichtweise und wandte sich letztendlich dem Fremdsprachenlerner als Individuum und dessen Identität zu. So wurde das Konzept des sogenannten *Motivational Self*, welches in der allgemeinen Psychologie von Markus und Nurius (1986) begründet wurde, nun in die L2-Motivationsforschung integriert. Angesichts der Tatsache, dass sich vor allem die englische Sprache rund um den Globus ausbreitet und nicht mehr mit einer gewissen Kultur in Verbindung gebracht wird, kann ein Konzept, welches an keine bestimmte Gesellschaft gekoppelt ist, die Situation von Sprachenlernern besser erklären, außerdem kann es mehrere Vektoren, sowohl motivierende als auch demotivierende, gleichzeitig erfassen, so MacIntyre (2009: 49). Jedoch hebt Dörnyei (2009: 29) hervor, dass trotz einiger Unterschiede der Betrachtungsweisen das integrative Modell und das neue Modell des *L2 Motivational Self* sich gegenseitig nicht völlig ausschließen, sondern gemeinsame Komponenten aufweisen, so drehen sich zum Beispiel beide Paradigmen um Identität und die Identifizierung des Individuums mit der jeweiligen Sprache bzw. Kultur. Daher kann man das neu aufgestellte Konzept von Dörnyei als Weiterentwicklung der *Integrativität* sehen, welches den Fokus auf den Lerner selbst anstatt auf die Zielkultur legt und dadurch Facetten beleuchten kann, die davor außer Acht gelassen wurden, wie beispielsweise unterschiedliche Verhältnisse zwischen Lerner und Zielkultur. Studien wie die von Taguchi et al. (2009) überprüfen die Korrelation zwischen verschiedenen Faktoren der beiden Modelle und können deren Zusammenhang bestätigen.

3.2.2.1 Possible Selves: Grundlage in der allgemeinen Motivationstheorie

Das neue Modell dreht sich um sogenannte *Possible Selves*, also sogenannte mögliche Identitäten, „Ichs“, der Zukunft, welche in den 80er Jahren von den Psychologen Markus und Nurius (1986) definiert wurden. Diese Identitäten sind Vorstellungen einer Person wie sie werden könnte, wie sie werden will und vor welchem Zukunftsbild sie Angst hat (Markus & Nurius 1986: 954). Die *Possible Selves* verkörpern Hoffnungen, Fantasien und Wünsche, aber auch Ängste einer Person und bewegen diese zu bestimmten Handlungen, daher werden sie auch *future self guides* genannt (Dörnyei 2009: 11). Markus und Nurius (1986) unterscheiden hier zwischen *ideal selves*, *feared selves* und *ought to selves*. *Ideal selves*, also Identitäten, die man in Zukunft selbst annehmen will, beinhalten das erfolgreiche Selbst, das kreative Selbst, das reiche Selbst, das schlanke Selbst, das geliebte und von anderen Leuten bewunderte Selbst, etc. (Markus & Nurius 1986: 954). Dieses zukünftige Selbst hat eine Wirkung als *future self guide*, indem es

Standards setzt, die man erreichen will (Dörnyei 2009: 13). Hingegen wird das Selbst, vor dessen Realisierung man sich fürchtet, das *feared self*, beispielsweise mit dem einsamen Selbst, dem deprimierten Selbst, dem inkompetenten Selbst, dem arbeitslosen Selbst etc. in Verbindung gebracht (Markus & Nurius 1986: 954). Hier wird in der Literatur deswegen von einem *future self guide* gesprochen, weil die vorgestellte zukünftige Identität die Person dazu veranlasst, ein bestimmtes negatives Zukunftsbild zu vermeiden (Dörnyei 2009: 13). In ihrem Artikel sprechen Markus und Nurius (1986: 958) des Weiteren von sogenannten *ought to selves*⁸, welche sich als Identitäten definieren, die unter dem Einfluss von außenstehenden Personen gebildet werden, sie sind also „Ichs“, von denen man aufgrund von äußeren Einflüssen glaubt, sie verwirklichen zu müssen. Die Aussage „Ich brauche einen Studienabschluss, weil meine Eltern das von mir erwarten“ wäre demnach eine typische Aussage, welche unter diese Kategorie fallen würde.

Oyserman und James (2009: 373) fügen hinzu, dass die *possible selves* mit verschiedenen sozialen Rollen und Identitäten verbunden sind, so bilden sich beispielsweise für die Rolle als Student, Elternteil oder Ehepartner verschiedene *possible selves*. Außerdem kann der Detailreichtum der verschiedenen vorgestellten zukünftigen „Ichs“ variieren, mancher hat eine lebendige Vision davon, wie sich sein *possible self* gestaltet, während andere eine wesentlich einfachere Vorstellung haben (Oyserman & James 2009: 373). Dörnyei (2013: 83) hebt jedoch hervor, dass der motivationale Effekt eines *future self* umso höher ist, je lebendiger und detailreicher das mentale Bild ist, welches die Person vor Augen hat (siehe Kapitel *Die Vision*).

In seiner Theorie zu Motivation und Selbstregulierung geht Higgins (1987) auf der Grundlage von Konzepten, die Markus und Nurius (1986) formulierten, von drei verschiedenen Komponenten aus, dem *actual self*, *ideal self* und dem *ought to self*. Diese stimmen zum Teil mit dem Modell von Markus und Nurius überein, jedoch werden hier klarere Trennlinien gezogen:

There are three basic domains of the self: (a) the actual self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you actually possess; (b) the ideal self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) would like you, ideally, to possess (i.e., a representation of someone's hopes,

⁸ Im Original von Markus & Nurius „ought selves“ genannt, in der Literatur wird sowohl der Begriff „ought-to selves“ als auch „ought selves“ verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff „ought-to selves“ gebraucht.

aspirations, or wishes for you); and (c) the ought self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess (i.e., a representation of someone's sense of your duty, obligations, or responsibilities). (Higgins 1987: 320-321)

Diese Definition der verschiedenen *Motivational Selves* wird später auch von Dörnyei (2009) im Feld der L2-Motivationsforschung aufgegriffen. Higgins (1987) argumentiert, dass diese verschiedenen Identitäten aufgrund der Theorie der Selbst-Diskrepanz motivierend wirken. Diese besagt, dass eine Abweichung zwischen dem *actual self*, also dem gegenwärtigen Ich, und dem vorgestellten Ich in der Zukunft ein gewisses Maß an Unbehagen auslöst, welches dazu anspornt, den Unterschied zwischen den beiden Identitäten zu verringern. Dieser Prozess findet jedoch oft unbewusst statt (Higgins 1987: 324). MacIntyre (2009) führt in seinen Ausführungen zu Higgins' Theorie hierzu folgendes Beispiel an:

... a woman might experience tension if she envisions working at a bilingual job over the summer (an ideal self) but cannot currently speak the language fluently (current self), so to reduce that feeling of discomfort, she decides to enroll in an advanced language course. (MacIntyre 2009: 47).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein nicht unwesentlicher Punkt des theoretischen Konzepts der *Motivational Selves* die eben genannte Diskrepanz-Theorie ist, die erklärt, wie aus einer Vorstellung erst Motivation entsteht.

Zu beachten ist darüber hinaus, dass das Verhalten des Lernalers gegenüber den jeweiligen Diskrepanzen sich je nachdem unterscheidet, um welches der vorgestellten Ichs es sich handelt. Man unterscheidet hier zwischen dem *promotion focus* und dem *prevention focus* (Higgins 1998: 4). Da es sich bei dem *ideal self* um Hoffnungen, Bestrebungen, Wünsche etc. handelt, also positiv konnotierte Gefühle, so spricht man hier von einem *promotion focus*, da bewusst oder unbewusst versucht wird, das gegenwärtige Ich dem idealen Ich der Zukunft anzunähern. Dem gegenüber steht das *ought to self*, quasi das „soll-Ich“, welches mit negativen Situationen in der Zukunft konnotiert ist, die oft die Sorge beinhalten, gewissen Verantwortungen oder Pflichten nicht gerecht zu werden. Diese negativen Situationen versucht man zu vermeiden, deswegen wird hier von dem sogenannten *prevention focus* gesprochen (Higgins 1998: 4). Einfach gesagt geht es in beiden Fällen um die Relation zwischen dem gegenwärtigen

und dem zukünftigen Ich, die man jeweils versucht, anzupassen, nur dass man in einem Fall versucht, eine Situation herbeizuführen, während man im anderen Fall versucht, eine Situation zu verhindern. Das Bestreben, diese Relation zwischen der Realität und der Zukunftsvision anzupassen bzw. zu verändern, sei es annähernd oder präventiv, erzeugt jeweils Motivation.

Darüber hinaus hebt Dörnyei (2009: 19) hervor, dass es nicht unbedeutend ist, wie realistisch sich die vorgestellte zukünftige Identität gestaltet. Wie schon die Bezeichnung des Modells der *possible selves* erläutert, geht es hier um Identitäten, die *möglich* und erreichbar sind. MacIntyre et al. (2009: 197) ist aufgrund dieser Annahme der Meinung, dass ein vorgestelltes Ich, dessen Realisierung nicht sehr wahrscheinlich ist, keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die Motivation einer Person hat, sei es das *ought to self* oder das *ideal self*. Hier lässt sich ein Zusammenhang mit der oben vorgestellten Formel $M = E \times W$ (Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001; Dörnyei 2013) feststellen, welche besagt, dass ohne Erfolgserwartung die Motivation ausbleibt.

Ein wichtiger Punkt ist außerdem, dass sich die zwei verschiedenen *possible selves* einander nicht ausschließen, sondern nebeneinander existieren und sich sogar ergänzen können. Wichtig ist hierbei jedoch, dass das *ideal self* und das *ought to self* in Harmonie zu einander stehen sollten, um einen möglichst großen motivationalen Effekt erzielen zu können. So wird vor allem bei Schülern oft aufgrund von Gruppendynamik der ideale Faktor hinter den Sollfaktor gestellt, um sich beispielsweise in der Klasse anzupassen (Dörnyei 2009: 20). Anders gesagt, beide Motivationsfaktoren können nebeneinander existieren und schließen einander nicht aus, sie können sowohl beide stark als auch schwach ausgeprägt sein. Jedoch können sie gegenseitig als Störfaktor dienen, wenn sie nicht miteinander übereinstimmen. Hingegen wird ein hoher Motivationsfaktor erreicht, wenn die beiden *future selves* miteinander harmonieren, sozusagen beide „Motivationsvektoren“ in die gleiche Richtung deuten. Wenn beispielsweise ein Schüler visualisieren kann, wie er seine Mathematikkenntnisse in der Zukunft anwenden kann und dies mit positiven Gefühlen assoziiert, gleichzeitig auch das soziale Umfeld wie Eltern, Bekannte, Lehrer etc. diesem große Bedeutung zuschreiben, so sind das *ideal self* und das *ought-to self* des Schülers im Einklang und harmonisieren miteinander, was für eine optimale Ausrichtung der Motivation des Schülers sorgt. Umgekehrt, wenn sich der Schüler zwar für Mathematik engagieren möchte, jedoch Angst hat, von seinen Klassenkameraden als „Streber“ bezeichnet zu werden, zeigen die Vektoren des *ideal self*

und des *ought-to self* in verschiedene Richtungen und dienen einander als Störfaktor (Dörnyei 2009: 20).

3.2.3. L2 Motivational Selves

Im Zuge einer groß angelegten Studie an Englischlernern in Ungarn (Dörnyei & Csizér 2002) fand das Konzept der *possible selves* erstmals Eingang in die Sprachforschung und die Psycholinguistik. Dieses System wurde *L2 Motivational Selves* genannt. „L2“ steht ursprünglich für Zweitsprache, wird aber in der Literatur auch generell für den Begriff Fremdsprache benutzt. Streng genommen müsste man je nach Erwerbsbeginn der verschiedenen Sprachen chronologisch zwischen L2, L3, L4 usw. unterscheiden, jedoch wird hier stets „L2“ benutzt, rein um zu signalisieren, dass es sich hier um eine Zweit- bzw. Fremdsprache handelt.

Dörnyei und seine Mitarbeiter fanden im Zuge ihrer Studie heraus, dass das integrative Modell von Gardner (1972) einige Fragen nicht vollständig abzudecken vermag und die *integrative Orientierung* einer Person auch als idealisierte Sicht des L2-Ichs interpretiert werden kann (MacIntyre 2009: 49), daher sei die Betrachtung aus dem Blickwinkel des Selbst eine Möglichkeit, ein breiter gefächertes Spektrum an möglichen motivationalen Faktoren abzudecken. Nichts desto trotz sieht man das neu aufgegriffene Konzept nicht als völlige Revolutionierung der L2-Motivationsforschung, sondern als kompatibel mit den alten Auffassungen:

... we believe that rather than viewing „integrativeness“ as a classic and therefore „untouchable“ concept, scholars need to seek potential new conceptualizations and interpretations that extend or elaborate on the meaning of the term without contradicting the large body of relevant empirical data accumulated during the past four decades.
(Dörnyei & Csizér 2002: 456)

Das Konzept des *L2-Motivational self* nach Dörnyei (2009) geht auf das Modell der *possible selves* von Markus und Nurius (1986) zurück und lehnt sich stark an die bereits vorgestellte Gliederung von Higgins (1987) an, hier übernommen von Dörnyei (2013: 86):

1. Das ***Ideal L2 Self*** ist die L2-spezifische Facette des ideal self. Wenn die Person, die wir werden möchten, eine L2 spricht, dann ist das ideal L2 self ein starker Motivator, die Fremdsprache zu lernen, da das Verlangen besteht, die Abweichung zwischen dem gegenwärtigen und dem idealen Ich zu verringern. Traditionelle integrative und internalisierte instrumentelle Motive gehören zu dieser Komponente.
2. Das ***Ought-to L2 Self*** betrifft Eigenschaften, die eine Person glaubt, haben zu müssen, um Erwartungen zu erfüllen und mögliche negative Folgen zu vermeiden. Diese Dimension stimmt mit dem *ought-to self* nach Higgins (1987) überein und beinhaltet daher eher extrinsische (weniger internalisierte) Typen von instrumentellen Motiven.
3. ***L2 Learning Experience*** betrifft Motivation, die mit der unmittelbaren Lernumgebung und -erfahrung zusammenhängt (z.B. der Einfluss des Lehrers, das Curriculum, die Gruppendynamik oder die Wahrnehmung von Erfolg) (Dörnyei 2013: 86).

Während die ersten beiden Punkte direkt von der Theorie der *possible selves* aus der allgemeinen Motivationsforschung abgeleitet sind und sich stark an das von Higgins (1987) aufgestellte System anlehnen, bezieht sich der dritte Punkt auf kognitive Modelle, welche in der Sprachlernmotivationsforschung in den 1990er Jahren aufgestellt wurden und sich mit der Motivation während des Lernprozesses beschäftigen (Dörnyei 2013: 86). Daher beschreibt dieses theoretische Konzept sowohl die Motivation, mit dem Lernen einer Fremdsprache zu beginnen (*ideal L2 self, ought-to L2 self*), als auch die Faktoren, die während des Lernprozesses auf den Lerner einwirken (*L2 Learning Experience*).

Wie in der allgemeinen Theorie der *possible selves*, spielt auch hier der Faktor der Annäherung und Vermeidung eine wichtige Rolle. Dörnyei (2013: 87) bezieht sich auf das im vorigen Kapitel besprochene Konzept von Higgins (1998) und spricht hierbei von annähernden und vermeidenden Tendenzen. Wie gehabt werden annähernde Tendenzen dem *ideal L2 self* zugeschrieben, welches positiv konnotiert ist und mit Hoffnungen, Wünschen, Träumen etc. in Verbindung gebracht wird. Diesem Ich will man stetig näherkommen, man will den Abstand zwischen dem gegenwärtigen und dem zukünftigen Ich verringern (Dörnyei 2013: 87). „Ich kann mir vorstellen, mich mit internationalen Freunden oder Kollegen auf Englisch zu unterhalten.“ (Calvo 2015: 27),

wäre beispielsweise eine Aussage, die einem *ideal L2 self* entspringen könnte. Hier stellt man sich als Person vor, die in kompetenter Weise in einer Fremdsprache mit anderen kommunizieren kann. Dieses positive Zukunftsbild gilt es zu verwirklichen, man will sich ihm annähern.

Hingegen spielt beim *ought-to self* ein präventiver Faktor eine bedeutende Rolle. Das *ought-to self* wird mit Verantwortungen, Verpflichtungen etc. assoziiert, die ein negatives Ergebnis verhindern sollen (Dörnyei 2013: 87). Daher wird hier ein negatives Zukunftsbild geschaffen, welches es gilt, zu vermeiden. Eine mögliche Verbalisierung einer derartigen Vorstellung könnte zum Beispiel lauten: „Es ist wichtig für mich, Englisch zu lernen, weil eine gebildete Person in der Lage sein sollte, Englisch zu sprechen.“ (Calvo 2015: 28). Wie man hier sieht, besteht die Sorge, nicht als gebildete Person angesehen zu werden, wenn man der englischen Sprache nicht mächtig ist. Diesem Resultat gilt es daher entgegenzuwirken, deswegen spricht man von einem präventiven Faktor.

3.2.3.1. Komptabilität mit weiteren Systemen

Das von Dörnyei (2009) aufgestellte System ist darüber hinaus auch mit anderen Theorien der Sprachlernmotivation kompatibel, welche in den 2000er Jahren aufgestellt wurden. So spricht beispielsweise Noels (2003) von „(1) intrinsic reasons inherent in the language learning process, (2) extrinsic reasons for language learning, and (3) integrative reasons“. Diese sind laut Dörnyei (2009: 30) jeweils übereinstimmend mit den Begriffen L2 Learning Experience, dem *ought-to L2 self* und dem *ideal L2 self*⁹. Auch die Gliederung von Ushioda (2001) in *actual learning process*, *external pressures/incentives* und *integrative disposition* weisen deutliche Parallelen mit Dörnyeis System auf (Dörnyei 2009: 30). Bonny Norton (2013: 105) geht ebenfalls von der Identität des Lerners einer L2 aus und nennt das sogenannte *Investment* als starken Motivator.

In my work, I have argued that if learners „invest“ in language and literacy, they do so with the understanding that they will attain a wider range of symbolic and material resources, which will, in turn, increase the value of their cultural capital and social power.

(Norton 2013: 105)

⁹ Die Übereinstimmung des letzten Punktes ist angesichts der obigen Diskussion betreffend Integrativität und dem *ideal L2 self* jedoch fraglich, bzw. nur bedingt gegeben.

Auch hier ist die Relation der gegenwärtigen mit der zukünftigen Identität ein ausschlaggebender Faktor. Laut diesem Konzept „investiert“ man quasi in sein zukünftiges Ich, indem man eine neue Sprache lernt.

Allgemein lässt sich sagen, dass sich in der Psycholinguistik ein neuer Trend bildet, der alternative Perspektiven sucht, um die Motivation einer Person, eine Fremdsprache zu lernen, besser zu beschreiben, wobei man nun das Individuum und dessen Identität in den Mittelpunkt rückt.

3.2.3.2. Die Vision

Schon zu Beginn seiner Auseinandersetzung mit den *L2 Motivational Selves* sieht Dörnyei (2005: 100) den Ausprägungsgrad der Zukunftsvision als wesentlichen Faktor an. Dörnyei (2009: 32) stellt sechs Punkte vor, unter denen ein *ideal L2 self* als starker Motivator dienen kann:

1. Der Lerner hat eine Vorstellung des ersehnten zukünftigen Ichs.
2. Sie ist sorgfältig durchdacht und lebendig.
3. Sie ist plausibel und harmonisiert – bzw. kollidiert zumindest nicht – mit den Erwartungen der Familie, der Kollegen oder anderen Bestandteilen des sozialen Umfeldes (ought to self).
4. Sie wird regelmäßig innerhalb des gegenwärtigen Selbstkonzepts aktiviert.
5. Sie wird durch relevante und effektive Strategien unterstützt, welche als Fahrplan zum gewünschten Ziel führen.
6. Sie beinhaltet sorgfältig durchdachte Informationen über die negativen Konsequenzen, welche eintreten, wenn der gewünschte Endstatus nicht erreicht wird.

(Dörnyei 2009: 32)

Wie aus diesen sechs Punkten hervorgeht, ist eine funktionierende Zukunftsvision ein ausschlaggebender Faktor zur Bildung eines funktionierenden, motivierenden *possible L2 self*. In ihrem Artikel über Motivation in Zusammenhang mit Vision führen Dörnyei und Chan (2013: 440) folgende Definition an: Eine Vision ist „a mental representation that occurs without the need for external sensory input“ (Stopa 2009: 1). Sie kommt daher per definitionem ganz ohne sensorische Reize aus und entsteht rein in der

Imagination des Lernenden. Dörnyei und Chan (2013: 440) heben im Zusammenhang mit ihrer theoretischen Arbeit hervor, dass bereits Markus und Nurius (1987) bei der Aufstellung des Systems der possible selves dies als wichtigen Punkt für die Entstehung bzw. Erschaffung eines *Motivational Self* hervorhoben: „[p]ossible selves encompass within their scope visions of desired and undesired end states“ (Markus & Nurius 1987: 159).

Will man beispielsweise als Lehrender einer Fremdsprache den Studenten ein effektives future self vermitteln, so ist es notwendig, deren Zukunftsvisionen zu forcieren und adäquat auszurichten. Allerdings können diese Visionen selten von Grund auf konstruiert werden. Der realistischere Weg ist es laut Dörnyei (2009: 33), auf Träume, Wünsche, Zukunftsbilder etc. der Studierenden zurückzugreifen, welche in deren Vorstellung bereits existieren. Diese entspringen oft den Idealen der Eltern, dem Einfluss der Kollegen, aber auch aus Vorbildern in Filmen, im Fernsehen und im realen Leben. An diese bereits vorgefertigten Visionen lässt sich meist gut anknüpfen (Dörnyei 2009: 33). Die Aufgabe eines Sprachenlehrers ist es demnach nicht, die Schüler dazu zu veranlassen, vollkommen neue Zukunftsvorstellungen zu schaffen, sondern eher, mit dem bereits vorhandenen Material zu arbeiten und dieses mit der jeweiligen Fremdsprache zu verbinden, um so ein effektives, motivierendes possible self zu schaffen. Ob man bei den bereits vorhandenen Visionen der Schüler von einem ideal self oder einem ought to self spricht, hängt wiederum davon ab, wie stark internalisiert diese jeweils sind und ob hier annähernde oder präventive Neigungen vorherrschen (s.o.).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Zukunftsvision, auf welcher das *L2 Motivational Self* letztendlich basiert, plausibel und realistisch ist, es muss beim Lernenden daher das Gefühl bestehen, dass dieses Ziel auch wirklich zu erreichen ist (Pizzolato 2006: 59). Hier lässt sich eine Parallele zum grundlegenden Konzept in der Motivationsforschung, $M = E \times W$ (Motivation ist gleich *Erwartung* mal *Wert*) (Dörnyei 2013; Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001), herstellen. Wie schon oben besprochen, ist einer der beiden grundlegenden Faktoren für Motivation der Faktor „Erwartung“. Laut der gegebenen Formel wächst die Motivation demnach mit der der Vorstellung zugeschriebenen Erfolgserwartung. Ist also die *Erwartung* gleich null, so kann der zugeschriebene *Wert* für den Lernenden der L2 noch so hoch sein, es wird jedoch trotzdem keine Motivation generiert, genauso wie wenn man in der Mathematik mit Null multipliziert. Geht man von diesem Konzept aus, so ist eine Zukunftsvision, die als nicht oder nur schwer zu

erreichen wahrgenommen wird, wenig wirksam, um Motivation zu erzeugen. Deswegen spricht auch Dörnyei in den oben angeführten Punkten 2. und 3. zur Erzeugung einer wirkungsvollen Vision von sorgfältig durchdachten und plausiblen Vorstellungen (Dörnyei 2009: 32) als bedeutende Faktoren für ein funktionierendes *L2 Motivational Self*. Dies lässt darauf schließen, dass das System der *L2 Motivational Selves* und das grundlegende Konzept $M = E \times W$ bei weitem keine vollkommen voneinander getrennten Theorien sind, sondern im Einklang miteinander stehen und die Motivation eines Individuums lediglich von unterschiedlichen Blickwinkeln aus betrachten. Weiter unten soll im empirischen Teil die Korrelation zwischen diesen beiden Systemen untersucht werden, um dies zu belegen.

3.2.3.3. Einstellung zur Zielgesellschaft und Instrumentalität

Zwei wichtige Faktoren der *L2 Motivational Selves*, die auch in der folgenden Analyse im empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sind, sind die Einstellung der Sprachenlerner zu den Mitgliedern der L2 Gesellschaft und auch instrumentelle Faktoren.

Dörnyei (2009: 28) argumentiert, dass das idealisierte Ich der Zukunft umso attraktiver erscheint, je positiver unsere Einstellung gegenüber jenen Menschen ist, welche die L2 sprechen. Hingegen sei es schwer vorstellbar, eine solche Zukunftsvision zu generieren, wenn man eine Abneigung gegen die jeweilige Zielkultur hat. Hiermit begründet er die Kompatibilität des Systems der *L2 Motivational Selves* mit der *integrativen Orientierung* von Gardner und Lambert (1972). Dies wurde auch in mehreren Studien, in welchen die Korrelationen zwischen verschiedenen motivationalen Systemen berechnet wurden, belegt¹⁰.

Als zweiten wichtigen Faktor nennt Dörnyei (2009: 28) die Instrumentalität, welche sowohl für das *ideal L2 self*, als auch für das *ought-to L2 self* eine ausschlaggebende Rolle spielen kann. Schon Markus & Rovulo (1989: 212) gehen in ihrer allgemeinen nicht-sprachspezifischen Theorie der *possible selves* davon aus, dass jedes der possible selves das Potenzial hat, sehr zielgerichtete, Task-spezifische Motivation zu generieren. Um zu unterscheiden, welches der beiden *L2 Motivational Selves* hier generiert wird, bezieht er

¹⁰ Siehe hierzu beispielsweise die Studie von Taguchi et al. (2009).

sich auf die weiter oben im Text vorgestellte *approach/avoid*-Theorie von Higgins (1987).

When our idealised image is associated with being professionally successful, instrumental motives with a promotion focus – for example, to learn English for the sake of professional/career advancement – are related to the ideal self, in contrast, instrumental motives with a prevention focus – for example, to study in order not to fail an exam or not to disappoint one's parents – are part of the ought self.

(Dörnyei 2009: 28)

Liegt hier also eine Tendenz vor, sich einem vorgestellten zukünftigen Ich anzunähern, so wird der instrumentelle Faktor dem *ideal L2 self* zugeschrieben, versucht man andererseits, eine vorgestellte negative Situation in der Zukunft zu vermeiden, so stellt dies einen Indikator für einen instrumentellen Faktor des *ought-to L2 self* dar.

Dörnyei (2009) zeigt hiermit abermals, dass er die Modelle der *integrativen* und *instrumentellen* Orientierung keineswegs falsifizieren will, sondern lediglich versucht, einen Blickwinkel zu finden, aus dem man die Sprachlernmotivation eines Individuums vollständiger zu erklären vermag.

3.2.4. L2 Motivational Selves aus chinesischer Sicht

Da es sich hierbei um eine sinologische Masterarbeit handelt, muss auch die chinesische Sicht auf das hier verwendete Modell berücksichtigt und diskutiert werden. Wie bereits im Kapitel Forschungsstand besprochen, gibt es seit den 2010er Jahren eine Vielzahl an chinesischen Studien, welchen das System der *L2 Motivational Selves* zugrunde liegt. Zuerst u.a. von Xu (2012) vorgestellt, fand es schnell Eingang in die chinesische Sprachwissenschaft. Ein wichtiger Vertreter der chinesischen Psycholinguisten, welche sich diesem Modell widmeten, ist Zhan Xianjun, der bereits zahlreiche Studien in diesem Gebiet durchführte. Hierbei untersuchte er besonders die Korrelation der *L2 Motivational Selves* mit sozialen Faktoren wie beispielsweise Familienhintergrund (Zhan 2015) oder Gender (Zhan 2016). Auch andere chinesische Sprachwissenschaftler beschäftigten sich mit dem Thema und führten nach westlichem Vorbild Studien durch, in welchen sie anhand der Methode des Fragebogens (hauptsächlich mit Likert-Skalen) das System der *L2 Motivational Selves* im Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten untersuchten, wie zum Beispiel dem Motivationsverhalten (Wei 2014), *Language*

anxiety (Liu 2012) oder selbstständiges Lernen (Wei 2013), auch wurden die Zusammenhänge innerhalb des Systems der *L2 Motivational Selves* selbst untersucht (Xu 2017). Ebenso wird die Methode des Interviews gerne verwendet, um empirische Daten zu sammeln, wie beispielsweise bei Wang (2016). Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass hier methodisch gesehen ähnlich wie in den Studien von Dörnyei und seinen Kollegen vorgegangen wird. Zhan (2017: 112) stellt in einem Rückblick auf Studien der davor gelegenen Jahre jedoch fest, dass hier ein unterschiedliches Verhältnis vorliegt: während die chinesische Forschung sich bis dahin mehr auf quantitative Methoden verließ, liegen in westlichen Studien auch mehrere qualitative Arbeiten und *mixed methods* vor¹¹.

Ein deutlicher Unterschied ist darüber hinaus, dass sich die chinesische Seite neben den Arbeiten von Dörnyei auch sehr stark an die theoretischen Arbeiten von Yashima (2002; 2009) anlehnt. Diese geht in ihren Studien von dem Faktor der *international posture* aus, welcher für sie ein essentieller Punkt für die Generierung eines *possible self*, besonders das *ideal L2 self*, darstellt. *International posture* beschäftigt sich besonders mit Fragen des Interesses des Lerner für internationale Kommunikation, Aktivitäten und Community und wie sehr man gewillt ist, sich in diese zu integrieren (Yashima 2009: 146), sie bezieht sich hier auch auf das Modell *willingness to communicate* von MacIntyre et al. (1998).

Besonders Zhan (2015; 2017) widmet sich dem kulturellen und geographischen Unterschied der verschiedenen Lerner einer Sprache. Vor allem bezogen auf das *ideal L2 self* unterscheidet er hier zwischen einem *ideal L2 self im engeren Sinne* (狭义的理想二语自我), welchem vor allem die theoretische Arbeit von Dörnyei (2005; 2009 etc.) zugrunde liegt, und einem *ideal L2 self im weiteren Sinne* (广义的理想二语自我) welches auch den Faktor der *international posture* von Yashima (2002; 2009) miteinbezieht. In einer Studie im Jahr 2015 belegt er seine Theorie, dass alleine das *ideal L2 self im engeren Sinne* nicht gut auf die chinesischen Englischlerner anwendbar ist. Er nennt hier beispielsweise Items wie „Ich stelle mir oft vor, mich mit internationalen Freunden oder Kollegen auf Englisch zu unterhalten“ (我常想象我与国际友人或同事用英语交流), bei denen die Zustimmungsrate im Vergleich zu westlichen Englischlernern sehr niedrig ausfällt (Zhan 2015: 581). Dies läge einerseits an der geographischen Lage Chinas bzw. Ostasiens, aus welcher man sich als Lerner einer westlichen Fremdsprache nur schwer

¹¹ Für eine genaue Statistik siehe Zhan (2015).

in einzelne Zukunftsszenarien hineinversetzen kann, die beispielsweise von Dörnyei (2005) als effektive Motivatoren angegeben werden. Andererseits nennt Zhan (2015: 582) das chinesische Bildungssystem, welches sich vom Westen grundlegend unterscheidet, als weiteren Grund, warum man Dörnyeis System hier nicht vollständig übernehmen sollte. Daher vertritt Zhan den Standpunkt, dass hier nur das *ideal L2 self im weiteren Sinne*, welches die *international posture* von Yashima (2002; 2009) mitberücksichtigt, gelten kann. Dieser Standpunkt wird auch von Cao (2016: 97) unterstützt, der dazu aufruft, die *international posture* im chinesischen Schulsystem vermehrt zu fördern. In einem späteren Artikel spricht Zhan (2017) nicht mehr von selves im engeren bzw. weiteren Sinne, sondern nunmehr von *östlichen* und *westlichen ideal L2 selves* (东方/西方理想二语自我).

Dieser Trend, hier eine Unterscheidung zwischen östlichen und westlichen Kriterien vorzunehmen, hat sich erst in den letzten Jahren entwickelt und wird in Zukunft die chinesische Sprachforschung sicherlich nicht unwesentlich beeinflussen. Hier ist allerdings zu bedenken, dass Dörnyei et al. (2005; 2009; 2013) genau deswegen das *Motivational Self* in die Psycholinguistik einführten, weil sie den Faktor des kulturellen Unterschieds aus der Gleichung nehmen wollten. Wie schon weiter oben ausführlich diskutiert, bezieht sich das System der *L2 Motivational Selves* auf den Sprachlerner als Individuum und geht nicht mehr von *integrativen* und *instrumentellen Orientierungen* aus, so wie Gardner (1972) dies tat. So konnte man der Problemstellung entgegenwirken, dass Englisch immer mehr als Weltsprache gesehen wird und nicht mehr mit einer gewissen Kultur verbunden wird. Daher sollte das Konzept in gleicher Weise auf Lerner aller Kulturen anwendbar sein, man muss sich nur darüber im Klaren sein, dass die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen können. Daher ist die Sichtweise von Zhan nur eingeschränkt zu unterstützen.

3.3. Lernverhalten in dieser Studie

In dieser Arbeit wird neben den *ideal-* und *ought-to L2 selves*, die sich mit den Zukunftsvorstellungen der einzelnen Teilnehmer beschäftigen, auch das aktive Lernverhalten untersucht. In der Literatur gibt es einige verschiedene Systeme, die sich mit Lernverhalten beschäftigen, in dieser Arbeit bezieht man sich auf die zwei oben bereits vorgestellten Systeme der *L2 Motivational Selves* und der *Zielorientierung*, um dieses theoretisch zu begründen.

Wie bereits vorgestellt, besteht das Modell der *L2 Motivational Selves* aus drei Aspekten, dem *ideal L2 self*, dem *ought-to L2 self* und der *L2 learning experience* (Dörnyei 2013: 86). Während die ersten beiden sich gut eignen, die Zukunftsvision und daher die Motivation zur Initiierung einer Handlung zu erklären, geht der Punkt der *L2 learning experience* mehr auf die Vorgänge während des Lernprozesses ein. Hier spielt vor allem die Lernatmosphäre eine wichtige Rolle, welche in den anschließenden Interviews näher beleuchtet wird. Jedoch beschäftigt man sich in diesem Aspekt der *L2 Motivational Selves* auch mit dem Lernverhalten der Teilnehmer. Calvo (2015: 28), die in ihrer Studie Pionierstudien von Papi (2010), Taguchi et al. (2009) und Islam et al. (2013) als Vorbild nimmt, benutzt zum Beispiel folgende Items der *L2 learning experience*, um Lernverhalten abzufragen:

„Would you like to have more English lessons at school? “

„Do you volunteer answers in your English classes? “

„Would you like to have more alternative activities in your English classes? (e.g. group speaking activities, oral presentations, etc.)“

(Calvo 2015: 28)

Wie man sieht, zielen diese Fragen hauptsächlich darauf ab, wie sehr der Teilnehmer gewillt ist, von sich aus mehr Leistung zu erbringen. Auch in der Studie dieser Masterarbeit konzentriert man sich auf diesen Aspekt des Lernverhaltens, deswegen wird nicht von Lernverhalten im Allgemeinen, sondern von der aktiven Komponente des Lernverhaltens gesprochen. Dieser Aspekt untersucht vor allem, wie sehr ein Lerner einer Sprache von sich aus gewillt ist, Leistung zu erbringen und unter Umständen mehr zu tun, als im Unterricht verlangt ist.

Neben diesem System wird darüber hinaus das Modell der *Zielorientierung*, welches bereits in einem eigenen Kapitel vorgestellt wurde, zur Hand genommen. Hier wird vor allem versucht, festzustellen, ob ein gewisses Lernverhalten *lernzielorientiert* oder *leistungszielorientiert* ist.¹²

Die Fragen, die speziell in dieser Studie verwendet wurden, basieren auf diesen zwei Systemen und werden mit diesen analysiert.

¹² Näheres siehe Kapitel: Zielorientierung.

3.4. italki

Im Zuge dieser Arbeit werden unter anderem Sprachenlerner befragt, die auf der Website italki einem online-Sprachenunterricht nachgehen. Um diese Teilnehmergruppe besser zu verstehen, muss vorerst erklärt werden, wie und in welcher Form diese ihrem Unterricht nachgehen.

Die Plattform italki.com stellt den Kontakt zwischen Lernern und Lehrenden einer Sprache her und bietet Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Bezahlung von 1:1 Videokursen. Sie wurde als Startup im Jahr 2007 gegründet und hat ihren Sitz in Shanghai. Ursprünglich als Kommunikationshilfe für informellen Sprachaustausch entwickelt, errichtete sie im Jahr 2009 ihren eigenen „Sprachenlern-Marktplatz“, auf welchem nicht nur Tandempartner vermittelt werden, sondern auch Schüler und Lehrkräfte (Tung 2016). Mehrere Quellen geben an, dass im Jahr 2017 bereits 3 Millionen Sprachlerner mit über 5000 Lehrern und Tutoren über die Plattform miteinander verbunden wurden (Chen 2017; Maxwell 2017). Der Name der Website wird üblicherweise wie die Englische Phrase „I talk“ mit einem zusätzlichen, wie im Deutschen ausgesprochenen „i“ am Wortende ausgesprochen. Gründer Kevin Chen gibt dazu an, dass der Name deswegen gewählt wurde, weil das kleingeschriebene „i“ an die piktographische Form einer Person erinnert, so werden zwei „Personen“ durch das Wort „talk“ verbunden. Daher wird der Name der Sprachlernplattform auch stets klein geschrieben (Maxwell 2017). Dies steht im Einklang mit der Philosophie der Website, welche besagt, dass man eine Sprache nur fließend beherrschen kann, wenn man in regelmäßigem mündlichen Kontakt mit Muttersprachlern steht. Dies wäre früher nur durch kosten- und zeitintensive Auslandsaufenthalte möglich gewesen. Hier setze italki an und nutzt die Vorteile des Internets, um Lehrende und Lernende optimal zu verbinden (italki 2018). Die Plattform hat als Austauschplattform für Lernende und Lehrende drei Hauptfunktionen.

3.4.1. Verbinden von Lernenden und Lehrkräften

Sowohl jeder Lernende als auch jede Lehrkraft besitzt auf der Plattform ein Profil, welches die eigene Person und deren Spracherfahrung vorstellen soll. Lehrpersonen werden zusätzlich dazu angeregt, ein Vorstellungsvideo hochzuladen. Normalerweise nehmen Lernende auf italki den aktiven Part ein und kontaktieren die gewünschte Lehrperson. Über die Funktion „Finde eine Lehrkraft“ kann man in das Angebot der

verschiedenen Sprachlehrer einsehen, welche ihre eigenen Preise festsetzen und ihre Spezialisierungen auf ihren Profilen und in ihren Vorstellungsvideos bekanntgeben. Offenbar gibt es keine Preisregulierung seitens der Plattform, jedoch müssen die Lehrpersonen die Konkurrenz und die Attraktivität und Originalität ihres Profils bei der Preissetzung in Betracht ziehen. Auf der Seite wird zwischen professionellen Lehrkräften mit nachgewiesenen Zertifikaten und informellen Tutoren unterschieden, wobei der Unterricht mit letzteren in der Regel preisgünstiger ist. Italki bezieht eine Kommission von 15%. Derzeit kostet eine Stunde Unterricht durchschnittlich 10-15 US-Dollar (Tung 2016), der Preis variiert jedoch sehr stark von Lehrperson zu Lehrperson. Es liegt in der Regel an der Lehrkraft, ihr Profil, das Vorstellungsvideo und den Preis so zu gestalten, dass man aus der Masse der Angebote heraussticht. Im Dezember 2017 wurden beispielsweise 385 Lehrkräfte alleine für Hochchinesisch über die Suchfunktion ausfindig gemacht (italki 2018).

3.4.2. Organisation von Unterrichtsstunden

Hat man sich für die gewünschte Lehrkraft entschieden, so vereinbart man im nächsten Schritt die Unterrichtszeit und den Inhalt. Jede Lehrkraft verfügt auf ihrem Profil über einen Stundenplan, welcher anzeigt, wann diese zeitlich zur Verfügung steht. Als Lernender kann man sich bequem zu den vorgegebenen Zeiten eintragen, welche daraufhin noch einmal von der Lehrperson bestätigt werden. Es werden oft verschiedene Formen von Unterricht angeboten, beispielsweise mit dem Fokus auf Sprechen oder Schriftzeichen, aber auch HSK-Vorbereitung. Hier werden unterschiedliche Lehrmaterialien verwendet, beliebte Bücher sind *New Practical Chinese Reader* (新实用汉语课本) oder diverse Unterlagen zum Üben für den HSK¹³. Hat man den Unterrichtsmodus und die Unterrichtszeit ausgewählt und wurden diese bestätigt, so ist der Unterricht vereinbart und wird zur vorgegebenen Zeit über ein Medium mit Videochat-Funktion – in den meisten Fällen Skype – durchgeführt. Die relevanten Kontaktdaten werden automatisch über die Plattform ausgetauscht.

3.4.3. Bezahlung des Unterrichts

Auf italki verfügt man über ein eigenes Konto bzw. eine Geldbörse, die über Kreditkarte oder Banküberweisung aufgeladen werden kann. Wird eine Unterrichtsstunde

¹³ HSK steht für *Hanyu Shuiping Kaoshi* (汉语水平考试) was so viel wie „Prüfung des Chinesisch-Niveaus“ bedeutet. Für weitere Informationen siehe <http://www.hsk-pruefung.de/>.

vereinbart, so wird das Geld zuerst an eine dritte Instanz überwiesen. Fand die Einheit erfolgreich statt, so wird man aufgefordert, dies zu bestätigen, woraufhin der Betrag schließlich auf das italki-Konto der Lehrkraft überwiesen wird. So kann eine recht sichere und faire Zahlung gewährleistet werden. Im Anschluss können beide Seiten einen Kommentar zum Unterricht hinterlassen, der öffentlich ersichtlich ist und anderen Nutzern eine Möglichkeit gibt, wie zufrieden die Lernenden generell mit der Lehrperson sind.

Alles in allem stellt italki ein Medium dar, über welches man sehr kostengünstig und bequem von zuhause aus 1:1-Unterricht in Anspruch nehmen kann. Darüber hinaus hat die Plattform ein System entwickelt, welches es einem ermöglicht, sowohl die Unterrichtsplanung als auch die Bezahlung unkompliziert und fair abzuwickeln.

Sie wird in vielen Online-Blogs zum Thema Sprachenlernen positiv hervorgehoben. So gibt beispielsweise Benny Lewis, Gründer eines beliebten Polyglot-Blogs „Fluent in 3 Months“ an, dass es zu seinen favorisierten Werkzeugen, eine Sprache zu lernen, gehört (Lewis 2018). In der Tat stellt italki auf den ersten Blick ein effektives Medium dar, um eine Sprache schnell und effektiv zu lernen. Durch den 1:1-Unterricht kann gewährleistet werden, dass man ununterbrochen Feedback der Lehrperson erhält und viele Möglichkeiten hat, die Sprache aktiv zu nutzen. Darüber hinaus kann auch mehr auf die Bedürfnisse des einzelnen Lernalters eingegangen werden. Wenn man von einer durchschnittlichen Preisspanne von 10-15 USD (Tung 2016) ausgeht, kosten die Einheiten auch nicht viel mehr als ein herkömmlicher Chinesischkurs an einem Sprachinstitut¹⁴, an welchem in Gruppen unterrichtet wird. Zusätzlich erspart man sich die Wegzeit und –Kosten, wenn man den Unterricht von zuhause aus über den Laptop oder das Handy durchführen kann.

Betrachtet man die obigen Argumente, so könnte man davon ausgehen, dass das Erlernen einer Sprache über italki um einiges effektiver funktionieren kann als über herkömmliche Sprachkurse. Die Frage, die sich nun stellt ist, ob solche 1:1-Online-Sprachkurse das Potential haben, den herkömmlichen Unterricht abzulösen. Wie schon oben besprochen, stellt hier die Motivation der Schüler mit Sicherheit einen entscheidenden Faktor dar, die u.a. das Durchhaltevermögen im Sprachlernprozess

¹⁴ Vgl. beispielsweise mit A1-Kurs am Chinazentrum Wien. Dieser kostet zur Zeit der Recherche 220 € für 12 Einheiten à 1,5 Stunden, was auf ganze Stunden umgerechnet einen Stundensatz von rund 12 € ausmacht. Siehe hierzu: <http://www.chinazentrum.at/chinesisch-a1>

bestimmt. Die „Freiheit“, die man bei der Planung des Unterrichts genießt, birgt einige Tücken in sich. So muss sich der Lernende jedes Mal von neuem dazu entscheiden, einen Kurs zu planen. Darüber hinaus fällt bei einem 1:1-Unterricht das Klassengefüge weg, welches normalerweise ebenfalls einen motivationalen Faktor darstellt. So kann man davon ausgehen, dass die Effektivität des Unterrichts auf italki sehr stark davon abhängt, wie konstant die Motivation des Schülers ist.

4. Methode

4.1. Teilnehmer der Studie

Um verschiedene Motivationsprofile zu erfassen und im Anschluss zu vergleichen, wurde die vorliegende Studie an drei verschiedenen Personengruppen durchgeführt. Die Befragten gliedern sich in Schüler, Sinologiestudenten und Online-Lerner.

4.1.1. Schüler an höheren Schulen

Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Schüler, die in Wien an einer höheren Schule den Chinesischunterricht als Frei- oder Wahlpflichtfach besuchen. Die Fragebögen wurden in drei verschiedenen Klassen ausgeteilt, wobei sich eine an einer HTL (Höhere Technische Lehranstalt), eine an einer HAK (Handelsakademie) und die dritte Klasse an einer AHS (Allgemeinbildende höhere Schule) befand. Die Befragten begannen im Wintersemester 2017/18 mit dem Chinesischunterricht und nehmen einmal pro Woche für zwei geblockte Einheiten à 50 Minuten an einem gemeinsamen Kurs teil, welcher als Gesamtunterricht betrieben wird, d.h. es werden verschiedene Fähigkeiten, sowohl mündliche als auch schriftliche, sowie Aussprache etc. in ein und demselben Unterricht vermittelt. Als Lehrbuch wird vor allem Hanyu Jiaocheng (汉语教程) als auch von den Lehrpersonen selbst zusammengestellte Materialien verwendet. Die Schüler der HTL und HAK besuchen den Unterricht als Freifach, während ein Teil der AHS-Schüler das den Kurs als Wahlpflichtfach besuchen, der Rest ebenfalls als Freifach. Das Maturaniveau beträgt A2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER).

Da nur einige wenige Schulen einen Sprachunterricht für Chinesisch anbieten, setzen sich die Klassen oft aus Schülern verschiedener Schulen und Altersgruppen zusammen und sind daher soziographisch gesehen relativ heterogen. Dies ist besonders auch deswegen, weil auch Lernende aus Abendschulen den Unterricht besuchen, die das durchschnittliche Alter an einer höheren Schule bereits überschritten haben. Insgesamt wurden im Zuge der ersten Erhebung 28 Personen befragt, beim zweiten Fragebogen waren es aufgrund der allgemein geringeren Teilnehmerzahl der Kurse nur 19 Personen. Hier wurden im Zuge der hier durchgeführten Berechnungen jedoch jene Teilnehmer abgezogen, die mit Hochchinesisch oder einem chinesischen Dialekt aufgewachsen sind, um ein plausibles Ergebnis zu erhalten. So kommen wir auf die Teilnehmerzahlen von 20 und 18.

	N	Weiblich	Männlich	Alter
Fragebogen 1 (inkl. Muttersprachler)	28	19	9	14,4
Fragebogen 1 (exkl. Muttersprachler)	20	12	8	14,3
Fragebogen 2 (inkl. Muttersprachler)	19	9	10	14,5
Fragebogen 2 (exkl. Muttersprachler)	18	9	9	14,7

4.1.2. Studenten

Um die Motivationsprofile jener zu erfassen, die an einer universitären Einrichtung Chinesisch studieren, wurden Kommilitonen des sinologischen Instituts der Universität Wien befragt. Wie bei den anderen Gruppen handelt es sich auch hier um Lerner, die gerade erst damit begonnen haben, die Sprache zu erwerben. Der Unterricht am Institut gliedert sich in vier Teile: Im Fach „Modernes Chinesisch“ werden Lektionstexte vorgestellt, Sätze und Ausdrucksweisen eingeübt sowie umfassende sprachliche Fähigkeiten trainiert. In den Kursen „Sprechpraktikum“ und „Sprachlabor“ werden Dialogfähigkeit und Aussprache vermittelt und geübt. Darüber hinaus nehmen die Studenten an einer der Vorlesung „Theorie und Praxis der chinesischen Sprache“ teil, im Zuge derer vorrangig grammatiktheoretische und sprachwissenschaftliche Inhalte vorgestellt sowie Erläuterungen zu den chinesischen Schriftzeichen gemacht werden. Jeder dieser Kurse findet wöchentlich im Zuge von 1,5-stündigen Blöcken statt, so beträgt die durchschnittliche wöchentliche Unterrichtszeit eines erstsemestrigen Sinologen 8 Einheiten à 45 Minuten, wobei – im Gegensatz zu der oben genannten Gruppe der Schüler – zwischen vier verschiedenen Formen des Unterrichts unterschieden wird. Als Lehrbuch wird hauptsächlich das Buch „Chinesisch lernen für die Sinologie“ (在汉学系学汉语) verwendet, welches von Lehrkräften des Instituts verfasst wurde.

Im ersten Durchgang der Datenerhebung wurden 33 Studierende befragt, im zweiten erklärten sich 30 Personen bereit, an der Studie teilzunehmen. Auch hier wurde zwischen Personen mit- und ohne chinesischen Hintergrund unterschieden, um die

Validität der Studie zu erhöhen. So betragen die Teilnehmerzahlen der Studenten ohne chinesischsprachigen Hintergrund 27 und 24.

	N	Weiblich	Männlich	Alter
Fragebogen 1 (inkl. Muttersprachler)	33	20	13	24,2
Fragebogen 1 (exkl. Muttersprachler)	27	17	10	24,6
Fragebogen 2 (inkl. Muttersprachler)	30	19	11	21,7
Fragebogen 2 (exkl. Muttersprachler)	24	16	8	21,0

4.1.3. Online-Lerner

Die dritte Gruppe der Studie bilden Personen, die anhand der Plattform italki dem Erlernen der chinesischen Sprache nachgehen. Bei italki handelt es sich um eine Website, welche es den Lernenden einer Sprache ermöglicht, sowohl mit professionellen Lehrern als auch Tutoren 1:1 – Unterrichtseinheiten über Skype zu organisieren. Sowohl die Vermittlung zwischen Schülern und Lehrern als auch die Bezahlung der jeweiligen Unterrichtsstunden werden über die Plattform abgewickelt, während der Online-Kurs per se über Skype oder andere Programme mit Videochatfunktion stattfindet (näheres siehe Kapitel „italki“). Die Lernenden können selbst entscheiden, wie oft und in welcher Form der Unterricht gehalten wird und sind in der Regel auch aktiv an der Kursgestaltung beteiligt. Daher können hier starke Differenzen zwischen den einzelnen Unterrichtsmodi vorliegen. Als Unterrichtsmaterial wird gerne das Lehrbuch „New Practical Chinese Reader“ (新实用汉语课本) verwendet, auf höheren Niveaustufen greift man auch gerne auf Videos oder Artikel zurück, die im Zuge des Kurses diskutiert werden sollen.

Da es sich als schwierig herausstellte, über die besagte Plattform Teilnehmer zu finden, die sowohl dem Kriterium der kurzen Lernzeit entsprachen als auch bereit waren, die Fragebögen zu beantworten, liegen hier nur zwei relativ kleine Proben vor, welche die Masse der Personen, die online Chinesisch lernen, nicht repräsentieren können. Da diese

Masterarbeit jedoch nicht den Anspruch erhebt, ein repräsentatives Sample vorzulegen, werden diese Ergebnisse dennoch verwendet, um einen Versuch anzustellen, sie mit der oben besprochenen Theorie zu analysieren und mit den anderen Lerngruppen zu vergleichen. Die Zahl der Probanden beträgt 6 beim ersten Fragebogen bzw. 5 beim zweiten Durchgang. In dieser Gruppe befinden sich keine Teilnehmer mit chinesischsprachigem Hintergrund.

	N	Weiblich	Männlich	Alter
Fragebogen 1	6	2	4	29,3
Fragebogen 2	5	2	3	24,6

4.2. Fragebogen

Im Zuge der Studie wurden zwei Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Der erste Durchgang sollte Daten am ersten Lerntag der Schüler bzw. Studenten erheben, während der zweite Fragebogen das Ziel hat, deren Einstellungen nach einer Lernzeit von 6 bis 7 Wochen festzuhalten. Unterschiedliche Items, basierend auf dem theoretischen Rahmen der Sprachlernmotivation und im engeren Sinne der *L2 Motivational Selves*, wurden anhand einer 6-Punkt Likert-Skala gemessen. Innerhalb der Skala repräsentieren sechs gegebene Punkte hier die Aussage „Stimme vollständig zu“, während 1 Punkt „Stimme überhaupt nicht zu“ repräsentiert, dazwischen sind Zwischenstufen wählbar. Es wurde bewusst eine Skala mit einer geraden Anzahl an Auswahlmöglichkeiten verwendet, um bei der Durchführung ein vermehrtes Ankreuzen einer neutralen Antwort zu vermeiden, die Tendenz in eine gewisse positive oder negative Richtung (4 = „stimme eher zu“ bzw. 3 = „stimme eher nicht zu“) wird daher verlangt. Die hier verwendeten Fragebögen sind im Anhang dieser Arbeit einsehbar.

Als Vorbild für die verwendeten Items wurden Studien wie die von Papi et al. (2010) oder Islam et al. (2013), welche sich mit *L2 Motivational Selves* von Englischlernern im kulturellen Kontext befassen, konsultiert. Da diese, wie schon im Kapitel Forschungsstand besprochen, wie der Großteil derartiger Studien auch, sich mit Personen befassen, die Englisch als zweit- oder Fremdsprache lernen und noch keine

Arbeiten bezüglich des Erwerbes der chinesischen Sprache vorliegen, mussten die Fragen an die Verhältnisse der Chinesischlerner und des Chinesischunterrichts in Österreich angepasst werden bzw. neue Fragen aufgegriffen werden.

Die Fragebögen jeder der beiden Durchgänge gliedern sich jeweils in zwei Teile. Im ersten Teil werden motivationale Konzepte anhand der 6-Punkt Likert-Skala abgefragt. Der zweite Teil benutzt verschiedene Methoden der Befragung, u.a. offene Fragen und multiple choice und soll vor allem dazu dienen, die soziographischen Daten der Teilnehmer zu erheben sowie weitere Informationen, die über Likert-Skalen schwer abzufragen sind, einzuholen.

Folgende motivationale Konzepte wurden mit den Likert-Items gemessen (genaue Definitionen sind im theoretischen Teil auffindbar):

1. *Ideal L2 self*: Die Vorstellung der Schüler bzw. Studenten als erfolgreiche Nutzer der Zielsprache (Csizér et al. 2009: 103). Zum Beispiel: „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.“
2. *Ought-to L2 self*: Der Grad der Auffassung des Schülers bzw. Studenten, wie wichtig es aufgrund von äußeren Faktoren ist, die Zielsprache zu beherrschen (Csizér et al. 2009: 103). Diesbezügliche Aussagen enthalten oft die Signalwörter „sollte“ oder „es ist wichtig, dass“. Zum Beispiel: „Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.“
3. *Erwartung* (nur im ersten Fragebogen): Einer der beiden Ausschlaggebenden Faktoren in der grundlegenden Motivationsformel „Motivation = Erwartung mal Wert“ ($M = E \times W$). Diese ist von drei kognitiven Prozessen abhängig: Attribution, Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Dörnyei 2013: 15). Zum Beispiel: „Ich werde trotz Schwierigkeiten, die beim Lernen der chinesischen Sprache auftreten, nicht aufgeben.“
4. *Wert* (nur im ersten Fragebogen): Der zweite der beiden Faktoren in der Motivationsformel $M = E \times W$. Dieser wird in vier Unterkategorien unterteilt: Leistungswert, intrinsischer Wert, Nutzen und Kosten (Wigfield & Eccles 2000: 72). Zum Beispiel: „Ich bin bereit, Zeit und Energie aufzuwenden, um Chinesisch zu lernen.“
5. *Aktives Lernverhalten* (nur im zweiten Fragebogen): Das aktive Verhalten, welches aufgrund der Motivation der einzelnen Schüler bzw. Studenten generiert

wird. Im zweiten Fragebogen wird überprüft, wie deutlich die Korrelation zwischen den Motivationsprofilen und dem aktiven Lernverhaltens ist. Beispiel für ein derartiges Item: „Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor.“ Diesem Teil liegen die theoretischen Konzepte der *Zielorientierung* und der *L2 learning experience* zugrunde.¹⁵¹⁶

4.3. Datenerhebung

Die Fragebögen wurden in zwei unterschiedlichen Formaten ausgeteilt: Die Studenten am sinologischen Institut und die Schüler der höheren Schulen wurden anhand von Bögen in ausgedruckter Form befragt, während die Daten der Online-Lerner direkt über das Internet eingeholt wurden.¹⁷

Im Falle der Studenten und Schüler, die vor Ort befragt wurden, wurden die Lehrer im Vorfeld kontaktiert und am Tag der Erhebung die Teilnehmer in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen über die Studie informiert. Wie bereits oben besprochen, wurde der erste Fragebogen am Lerntag 1 der Chinesischlerner ausgeteilt, der zweite Durchgang wurde 6 bzw. 7 Wochen, je nach Verfügbarkeit, später durchgeführt. Im Fragebogen für die Schüler der höheren Schulen wurden leichte sprachliche Abänderungen vorgenommen, um die Verständlichkeit zu gewährleisten, da auch einige Schüler der Unterstufe teilnahmen. So wurde zum Beispiel der Satz „Ich beteilige mich aktiv am Unterricht“ in „Ich arbeite im Unterricht mit“ umgeändert. Auch institutionenbezogene Unterschiede wurden berücksichtigt, so wurde statt dem Wort „Lehrveranstaltung“ (Sinologie) das Wort „Fach“ (höhere Schule) verwendet.

Die Daten der Online-Lerner wurden anhand zweier Online-Fragebögen erhoben. Hier bleibt das Prinzip dasselbe – eine Befragung am ersten Tag, die zweite nach 6 bis 7 Wochen. Die Lerner wurden direkt über die Plattform italki kontaktiert, bei Einverständnis wurde ihnen daraufhin der Link zum Onlinefragebogen übermittelt. Dieser wurde über die Plattform [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com)¹⁸ erstellt und enthält die gleichen Items wie die Fragebögen in ausgedruckter Form, jedoch ins Englische übersetzt und teilweise auf die Umstände des Online-Unterrichts angepasst. So wurde die Frage, wie

¹⁵ Für genaue Definitionen der hier kurz vorgestellten bzw. nur aufgelisteten Konzepte siehe theoretischer Teil.

¹⁶ Die angeführten Beispiele sind Auszüge aus den verwendeten Fragebögen, die vollständigen Versionen dieser sind im Anhang auffindbar.

¹⁷ Die hier verwendeten Fragebögen befinden sich im Anhang.

¹⁸ Online-Plattform zur Erstellung von Fragebögen, welche via Hyperlink, Email etc. verschickt werden können. Siehe hierzu <https://www.surveymonkey.de/>.

wichtig es ist, eine Note auf ein gewisses Fach zu erhalten, durch das Item „Es ist mir wichtig, ein Sprachzertifikat zu erhalten.“ ersetzt, da es – logischerweise – keine Noten in Schulform gibt, ein Zertifikat jedoch über gewisse Fähigkeiten aussagt, daher beispielsweise für den Faktor der *Leistungszielorientierung* relevant ist.

Bedauerlicherweise stellte es sich als schwierig heraus, Online-Lerner zu finden, die genau den Anforderungen der Forschungsfrage entsprachen, nämlich tatsächlich gerade erst mit dem Erlernen der chinesischen Sprache angefangen zu haben. Von diesen wiederum antwortete nur ein kleiner Teil auf die Anfrage, obwohl eine Belohnung in Form eines italki-Gutscheines auf diejenigen wartete, die gewillt waren, an der Studie teilzunehmen. Dies könnte man mit der erhöhten Wachsamkeit der Internet-User erklären, da heutzutage viele Viren oder ungewünschte Werbung über Weblinks verbreitet werden. Möglich wäre auch, dass die potenziellen Teilnehmer nicht gewillt waren, ihre Informationen preiszugeben oder generell nicht mit Umfragen dieser Art vertraut waren. So ergibt sich leider nur eine geringe Menge an Daten, die über diesen Weg eingesammelt werden konnten.

4.4. Datenanalyse

Die anhand der zwei Fragebögen eingeholten Informationen wurden in einem Excel-Dokument gesammelt und daraufhin im selben Programm ausgewertet.

Die Items, welche mit der 6-Punkt Likert-Skala abgefragt wurden, wurden mit der Mittelwert-Funktion auf ihren jeweiligen Durchschnittswert untersucht, um so Schlüsse auf die Ausprägungen der *L2 Motivational Selves* und weiteren motivationalen Faktoren zu ziehen. In einem weiteren Schritt wurden die Durchschnittswerte auf die beiden Gruppen *ideal L2 self*, *ought-to L2 self*, *Erwartung*, *Wert* und aktives *Lernverhalten* zusammengefasst und aus diesen wiederum der Mittelwert gezogen. Dies soll dazu dienen, sowohl die Ergebnisse der einzelnen Items, als auch die gesamten *ideal L2 selves*, *ought-to L2 selves* etc. zwischen den verschiedenen Teilnehmergruppen vergleichen zu können.

Des Weiteren wurden Korrelationen zwischen den *L2 Motivational Selves* und den beiden grundlegenden Faktoren der Motivation (*Erwartung* und *Wert*) gemessen, sowie jene zwischen den *L2 Motivational Selves* und den einzelnen Items, die das aktive Lernverhalten betreffen. Hierfür wurde die Funktion „Correlation“ verwendet, die sich unter dem Menüpunkt „Datenanalyse“ in Excel befindet. Berechnet werden können mit

dieser Funktion jeweils immer die Korrelation zwischen zwei nebeneinanderliegenden Spalten mit Datensätzen. Im ersten Fragebogen wurde die Korrelation zwischen Gesamtmittelwerten der *L2 Motivational Selves* und der grundlegenden Faktoren (Erwartung und Wert) berechnet. So ergaben sich folgende Kombinationen, die untersucht wurden: *ideal L2 self – Erwartung*, *ideal L2 self – Wert*, *ought-to L2 self – Erwartung*, *ought-to L2 self – Wert*. Im zweiten Fragebogen werden die Korrelationen zwischen den Durchschnittswerten der *ideal* – bzw. *ought-to L2 selves* und den einzelnen Items bezüglich des aktiven Lernverhaltens berechnet.

Die hier ausgerechneten Korrelationskoeffizienten werden nach den Vorgaben von Dörnyei (2007: 223) klassifiziert: Ein Betrag zwischen 0,3 und 0,5 stellt eine bedeutsame Korrelation dar, während höher als 0,6 über eine sehr hohe Signifikanz aussagt. Zwischen welchen Variablen hier genau die Korrelation untersucht wird, wird bei der Vorstellung der einzelnen Fragebögen genauer erläutert.

4.5. Experteninterviews / Hintergrundgespräche

Zusätzlich zu der Hauptmethode der Fragebögen wurden darüber hinaus Hintergrundgespräche mit jeweils einer Lehrperson der jeweiligen Lerngruppen geführt, um Fragen, die bei der Datenanalyse an sich offengeblieben sind bzw. neu aufgeworfen wurden, zu klären. Die Gespräche wurden in chinesischer Sprache geführt. Alle Interviews wurden per Diktiergerät aufgenommen, relevante Stellen wurden transkribiert und gegebenenfalls ins Deutsche übersetzt. Im Appendix befindet sich eine CD mit den Audiodateien der geführten Interviews.

5. Ergebnisse und Analyse

Die Ergebnisse der Studie werden nun, gegliedert zuerst nach Durchgang und danach nach Lerngruppe, dargestellt und anhand des theoretischen Rahmens analysiert.

5.1. Fragebogen 1

Im ersten Durchgang wurde die Motivation der Teilnehmer am „Tag 1“ erhoben. Warum beginnen die einzelnen Teilnehmer der verschiedenen Gruppen, die chinesische Sprache zu lernen? Welche *L2 Motivational Selves* sind hier vorhanden und in welchen Zukunftsvorstellungen verkörpern sich diese? Zusätzlich dazu werden die beiden Faktoren *Erwartung* und *Wert* der Formel *Motivation = Erwartung mal Wert* (Wigfield & Eccles 2000: 72) erhoben. In einer letzten, offenen Frage¹⁹ haben die Befragten zusätzlich die Möglichkeit, in eigenen Worten die Wahl für das Lernen der chinesischen Sprache zu erklären.

Die Ergebnisse der Gruppen werden zuerst einzeln diskutiert und danach miteinander verglichen. In einem zusätzlichen Schritt wird die Korrelation zwischen den Faktoren der grundlegenden Motivationsformel (*Erwartung* und *Wert*) und den *L2 Motivational Selves* geprüft, um die Verbindung der beiden motivationalen Konzepte zu zeigen. Wie schon im theoretischen Teil erwähnt, gibt es eine Vielzahl an Modellen um Motivation zu beschreiben, diese hängen miteinander zusammen und beleuchten die Motivation lediglich aus verschiedenen Blickwinkeln. Dieses Vorgehen soll zeigen, dass es sinnvoll ist, die Motivation der verschiedenen Lerngruppen anhand dieser zwei Modelle zu untersuchen und im Anschluss zu vergleichen.

5.1.1. Gruppe 1: Schüler der höheren Schulen

Betrachtet man zuerst den Gesamtwert bezüglich des *ideal L2 self*, so kann man feststellen, dass dieses bei jenen Schülern, die an höheren Schulen den Chinesischunterricht besuchen, vergleichsweise niedrig ausgeprägt ist. Mit einem Mittelwert von 4,17 könnte man sagen, dass das *ideal L2 self* der Befragten im Durchschnitt mit einem „stimme eher zu“ eingestuft wird. Daher ist dieses Ergebnis auf der 6-Punkte-Skala noch immer im positiven Bereich, es ist jedoch nur mäßig

¹⁹ Offene Frage: „Ich lerne Chinesisch, weil...“.

ausgeprägt. Dies lässt sich durch das geringe Durchschnittsalter der Befragten erklären (14,3 Jahre). In diesem Alter ist man noch weit von der Matura entfernt, wodurch die Zukunftspläne einer Person tendenziell noch nicht stark ausgeprägt sind wie etwa bei einem Universitätsstudenten. Dörnyei (2009: 32) geht in seinem wichtigen Werk über Sprachlernmotivation mehrmals darauf ein, dass es für die Entwicklung eines *ideal L2 self* äußerst wichtig ist, dass man eine Zukunftsvision hat und diese so lebendig und durchdacht wie möglich ist. Daher wäre ein Erklärungsversuch für den hier beobachteten Sachverhalt, dass man sich in dieser Personengruppe eventuell noch nicht so viele Gedanken über das „Ich der Zukunft“ gemacht hat und infolge dessen das *ideal L2 self*, welches ja die Vorstellung der Schüler als erfolgreiche Nutzer der Zielsprache repräsentiert (Csizér et al. 2009: 102) unter Umständen noch nicht zur Gänze ausgeprägt ist. Dies könnte erklären, warum hier nur ein mäßig ausgeprägtes *ideal L2 self* vorliegt.

Innerhalb der Items rund um das *ideal L2 self* sticht in dieser Gruppe vor allem die Aussage „Ich kann mir vorstellen, Chinesisch bei einer Reise zu benutzen.“ hervor. Mit einem durchschnittlichen Wert von 5,10 ist die Antwort ein klares „stimme zu“, 17 der 20 Befragten beantworteten die Frage mit den Werten 5 oder 6. Dies spiegelt wohl einerseits die wachsende Beliebtheit Chinas als Reiseland wieder, als auch den Wunsch der Schüler, möglichst praxisbezogenes Chinesisch zu erlernen, welches man bei einer Reise durch das Land anwenden kann. So kann man auch im *ideal L2 self* eine gewisse Instrumentalität feststellen. Das Lernen einer Sprache als „Instrument“ für einen gewissen Zweck mag zwar auf dem ersten Blick dem *ought-to L2 self* zugeordnet sein, jedoch meint Dörnyei (2009) hierzu:

[...] when our idealized image is associated with being professionally successful instrumental motives with a promotion focus – for example, to learn English for the sake of professional / career advancement – are related to the ideal self; [...]

(Dörnyei 2009: 28)

Im Gegensatz dazu erhielt die Aussage „Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und die dortige Sprache zu benutzen.“ die geringste Zustimmung (3,35) unter den *ideal L2 self*-Items, also ein „stimme eher nicht zu“. Dies lässt sich ebenfalls durch die bereits oben angeführte geringe Auseinandersetzung der Schüler einer höheren Schule mit der zukünftigen Person erklären und stimmt mit den Ansichten Dörnyeis

über die Zukunftsvision überein (Dörnyei 2009: 32). Ein Auslandsstudium stellt dazu einen großen Schritt in der schulischen Laufbahn dar, wird daher wohl eher nur mit Vorsicht befürwortet, daher auch die niedrige Bewertung dieses Items.

Nimmt man in weiterer Folge den Gesamtwert des *ought-to L2 self* unter die Lupe, so lässt sich hier ebenfalls ein „Stimme eher zu“ verzeichnen. Mit einem Durchschnittswert von 3,88 ist es eine Spur schwächer ausgeprägt als das *ideal L2 self* derselben Gruppe. Hier hätte man sich wohl ein höheres Ergebnis erwarten können, da man davon ausgehen kann, dass Schüler im Teenager-Alter eher von Eltern sowie den Meinungen anderer nahestehenden Personen beeinflusst werden als Studenten an Universitäten oder Personen, die bereits im Berufsleben stehen. Das Ergebnis der Studie zeigt jedoch, dass das *ought-to L2 self* nur mäßig ausgeprägt ist.

Betrachtet man nun die einzelnen Items zum Konzept des *ought-to L2 self*, so sticht vor allem die Aussage „Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Fremdsprache zu können.“ heraus. Diese wurde mit einem durchschnittlichen Wert von 5,25 beantwortet, daher mit einem klaren „stimme zu“, gleichzeitig ist dies auch der höchste Wert der Befragung. 45% der Befragten gaben diesem Item den höchsten Wert von 6. Dieses Ergebnis zeigt, dass es bei der Wahl der chinesischen Sprache als Unterrichtsfach wohl nicht nur um Chinesisch als Sprache an sich geht, sondern zuerst generell darum, seine Fähigkeiten zu erweitern und eine weitere Sprache in sein Repertoire aufzunehmen. Der instrumentelle Faktor des *ought-to L2 selves* kommt hier deutlich zum Vorschein. Dörnyei (2009: 28) gibt an, dass diese Art des Motivational Self einen instrumentellen Faktor aufweist, sofern er präventiv geprägt ist. Wie schon im theoretischen Teil besprochen, enthalten Aussagen des *ought-to L2 self* oft Schlüsselwörter wie „sollte“ oder „es ist wichtig, dass“. Aufgrund des Ergebnisses können wir darauf schließen, dass einer unter den vielen Motivatoren ein wichtiger Faktor ist, dass es für viele Schüler der höheren Schulen „wichtig ist, dass“ man eine weitere Fremdsprache neben den klassischen Schulsprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch sprechen kann. Man kann davon ausgehen, dass viele Schüler sich den Anforderungen am Arbeitsmarkt bewusst sind und davon wissen, dass sie mit einer zusätzlichen Fremdsprache neben anderen Wettbewerbern dank einer weiteren Qualifikation herausstechen. Gleichzeitig besteht der Gedanke, dass das Erlernen der Sprache verhindern soll, dass man als einziger Wettbewerber ohne eine derartige Zusatzqualifikation dasteht, was es zu verhindern gilt. Darum kann man hier sehr wohl von einem präventiven Faktor sprechen, daher qualifiziert sich diese Tatsache als

instrumenteller Faktor des *ought to L2 self*. Darüber hinaus wird man als Lerner der chinesischen Sprache, die noch immer als exotisch gilt, oft bestaunt, was das Selbstbewusstsein der Lerner zu steigern vermag. Dies kann eine weitere Begründung der hohen Bewertung der Frage sein, und wird tatsächlich in der letzten, offenen Frage von einigen Schülern thematisiert (siehe unten), was zeigt, dass die Außergewöhnlichkeit der chinesischen Sprache eher mehr Selbstbewusstsein verleiht als auf Misstrauen stößt.

Interessant ist darüber hinaus, dass das Item „Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.“ nur mit einem Wert von 2,60 beantwortet wurde. Hingegen stimmen die Befragten „eher zu“ (4,00), wenn das Item besagt, dass man bessere Jobchancen hat, wenn man Chinesisch sprechen kann. Dies stimmt auch mit der obigen Annahme über den Nutzen der chinesischen Sprache als zusätzliche Qualifikation überein. So kann man zusammenfassend sagen, dass bezüglich der beruflichen Laufbahn hier ein großer Sollfaktor gegenüber dem Erlernen der chinesischen Sprache besteht.

Neben den beiden Motivationstypen wurden im ersten Fragebogen außerdem die beiden Faktoren der Formel $M = E \times W$ (Dörnyei 2013; Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001) abgefragt. Was die Erwartung angeht, wurden alle vier Fragen durchschnittlich zwischen „stimme eher zu“ und „stimme zu“ beantwortet, was ein recht hohes Ergebnis darstellt. Besonders sticht hier das Item „Ich werde trotz Schwierigkeiten, die beim Lernen der chinesischen Sprache auftreten, nicht aufgeben.“ heraus, welches mit einem Wert von 5,15 beantwortet wurde. Dieses Item hatte die Intention, den Selbstwert der Schüler festzustellen, welcher bestimmt, wie sehr ein Individuum imstande ist, trotz Konkurrenz, Misserfolgen, negativem Feedback etc. sein Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten (Dörnyei 2013: 17). Dies gelingt den Teilnehmern dieser Gruppe offensichtlich sehr gut, was u.a. auch deswegen ein positives Zeichen ist, weil diese noch mitten in der Schulausbildung stehen und daher für viele verschiedene Unterrichtsfächer lernen müssen. Deswegen ist es hier besonders wichtig, trotz dieser vielfältigen Herausforderungen motiviert zu bleiben und dem Erlernen der chinesischen Sprache weiterhin nachzugehen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt der Teil, der den Wert messen soll, welchen die Schüler dem Lernen der chinesischen Sprache zuschreiben. Mit vier Items wurden hier basierend auf dem Konzept von Wigfield und Eccles (2000: 72) der *Leistungswert*, der *intrinsische Wert*, der *Nutzen* und die *Kosten* ermittelt. Alle abgefragten Items erhielten einen Mittelwert zwischen 4 und 5. Mit einem durchschnittlichen Ergebnis von 4,78

kann hier ebenfalls von einer umfassend zustimmenden Neigung der Schüler gegenüber dieser Aussagen ausgegangen werden.

Die offene Frage über den Grund, warum man das Lernen der chinesischen Sprache gewählt hat, gab der Großteil Interesse an Kultur und Sprache an, einige sprachen auch über Jobaussichten. Darüber hinaus wurde, wie schon oben erwähnt, vereinzelt auch über die Besonderheit der chinesischen Sprache gesprochen:

„Ich lerne Chinesisch, weil ich finde, dass es eine schöne Sprache ist und es viel zu wenige Leute sprechen können!“

„Ich lerne Chinesisch, weil es mal etwas Anderes ist, [...]“

„Ich lerne Chinesisch, weil ich sprachlich sehr interessiert bin und finde, dass Chinesisch eine coole Sprache ist.“

(Fragebogen 1: Frage 29)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Gruppe mäßig ausgeprägte *ideal* – und *ought-to L2 selves* besitzt, während die Faktoren der grundlegenden Motivationsformel etwas positiver bewertet werden. Darüber hinaus hat die Analyse einige Fragen aufgeworfen, die in den Hintergrundgesprächen mit einer Lehrperson aufgegriffen werden sollen.

5.1.2. Gruppe 2: Sinologiestudenten

Wie in der soeben analysierten Gruppe wird nun auch in der Gruppe der Sinologiestudenten der erste analysierende Blick auf das *ideal L2 self* geworfen. Der durchschnittliche Wert von 4,74 nähert sich hier einem „stimme zu“ an. Das *ideal L2 self* verkörpert die Vorstellung des *zukünftigen Ichs* als erfolgreichen Nutzer der Zielsprache (Csizér et al. 2009: 102), ist daher durch die Möglichkeit, seinen Fokus auf eine bestimmte Fachrichtung zu richten, recht ausgeprägt.

Die Vorstellung, Chinesisch bei einer zukünftigen Reise zu benutzen, wird mit einem Wert von 5,52 am stärksten befürwortet. Dies spiegelt wider, dass die Sinologiestudenten neben weiteren Sprachkompetenzen auch möglichst praktisches Chinesisch lernen wollen, welches bei einer Reise durch das Land eingesetzt werden kann. Das spricht für den instrumentellen Faktor des *ideal L2 self* mit einem Fokus der Promotion, also, dass man sich dem gewünschten Ich der Zukunft durch gewisse Handlungen anzunähern versucht (Dörnyei 2009: 28). Darüber hinaus stellt wohl die

Vorstellung, in einem fremden Land die einheimische Sprache kompetent anwenden zu können, ein attraktives Zukunftsbild, und daher auch einen wirkungsvollen Motivator, dar. Dies wird wiederum durch Dörnyeis Ansichten zur Zukunftsvision unterstützt (Dörnyei 2009: 32).

Außerdem sind Sinologen auch zuversichtlich, was die mündlichen Kompetenzen ihres zukünftigen Ichs angeht. Das Item „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Konversationen auf Chinesisch zu führen.“ erhielt einen durchschnittlichen Wert von 4,89, also ein knappes „stimme zu“. Auch die Vorstellung, in China zu leben und die chinesische Sprache dort zu benutzen, wurde von den Sinologen befürwortet. Diese von den Teilnehmern zustimmend bewerteten Items stellen eine positive Einstellung der befragten Teilnehmer gegenüber der Zielkultur dar, was ein weiterer wichtiger Indikator für eine hohe Ausprägung des *ideal L2 self* ist und von Gardner und Lambert (1972: 12) ursprünglich als integrative Orientierung zusammengefasst wurde :

There is no doubt that L2 speakers are the closest parallels to the idealised L2-speaking self. This suggests that our attitudes towards members of the L2 community must be related to our ideal language self image.

(Dörnyei 2009: 27)

Zudem ist in dieser Gruppe bemerkenswert, dass alle Items, die auf das *ideal L2 self* hinweisen, positiv beantwortet wurden, so beträgt der niedrigste Wert 4,26, welcher jedoch noch immer zwischen „stimme eher zu“ und „stimme zu“ liegt. Deswegen lässt sich sagen, dass hier alle Facetten des *ideal L2 self* im Durchschnitt hoch ausgeprägt sind und die Sinologen sich daher, was ihre Zukunft betrifft, in einem breiten Spektrum an Fähigkeiten kompetent sehen.

Anders sieht es bezüglich des *ought-to L2 self* aus. Dieses ist bei den Sinologen mit einem durchschnittlichen Wert von 3,74 mäßig ausgeprägt. Jedoch weist diese Item-Gruppe große Schwankungen auf, so beträgt der höchste Wert 5,26, der niedrigste nur 1,81. Relativ hohe Bewertungen bekamen die Items „Chinesisch ist zu einer wichtigen Wirtschaftssprache aufgestiegen, deswegen sollte man es lernen.“ (5,26), „Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.“ (5,07) und „Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Fremdsprache zu können.“ (5,04). Diese haben alle mit der Wichtigkeit der chinesischen Sprache zu tun und sind recht pragmatisch ausgerichtet. Dazu sind sie durch die Schlüsselwörter

„sollte“ oder „es ist wichtig, dass“ wiederum präventiv veranlagt, eine gewisse negative Zukunftsvorstellung wird zu vermeiden versucht. Daher sind diese befürworteten Items, wie bereits oben besprochen, als instrumentelle Faktoren des *ought-to L2 self* (Dörnyei 2009: 28) einzustufen.

Hingegen erhielten folgende Items des *ought-to L2 self* eine niedrige Bewertung: „Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.“ (1,81) und „Ich lerne hauptsächlich Chinesisch, um diesen Kurs zu absolvieren und ECTS zu bekommen.“ (1,93). Auch der Einfluss der Eltern scheint gering zu sein (2,56). Angesichts dessen, dass die eher pragmatisch ausgerichteten Aussagen hoch bewertet werden, sieht man eine klare Ausrichtung in Richtung Karriere, wenn man in der Gruppe der Sinologiestudenten das *ought-to L2 self* betrachtet, private Gründe scheinen nicht oft der ausschlaggebende Faktor für das Lernen der chinesischen Sprache zu sein und sind nur in einzelnen Fällen vorhanden.

Betrachtet man nun den Faktor der *Erwartung* in der grundlegenden Motivationsformel $M = E \times W$ (Dörnyei 2013; Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001), so weist dieser mit 4,46 einen mäßig hohen Gesamtwert im positiven Bereich auf. Interessant ist allerdings, dass die befragten Sinologen ihre grundlegende Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, als geringer einschätzen als erwartet (3,96). Mit diesem Item wurde die Attribution der Sinologiestudenten gegenüber ihrem Talent, Sprachen zu lernen, abgefragt, welches laut Dörnyei (2013: 15) einen wichtigen Faktor für die *Erwartung* darstellt. Die *Attribution* hängt mit Erfahrungen, die in der Vergangenheit mit dem Sprachenlernen gemacht worden sind, zusammen und ergibt sich dadurch in der Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit. Ein Erklärungsansatz könnte hier sein, dass unter den Personen, die sich dafür entschieden haben, ein ganzes Studium der chinesischen Sprache und chinabezogenen Themen zu widmen, über eine gewisse Eitelkeit verfügen, wenn es um ihre eigene Sprachfähigkeit geht. Ein Vergleichen der Sprachniveaus unter den Studenten ist keine Seltenheit, daher will man hier vielleicht unterbewusst bewirken, dass die eigenen Fähigkeiten unterschätzt werden, um dann im Endeffekt eher bestaunt zu werden. Dies ist natürlich nur eine Vermutung.

Die Items, die Aufschluss bezüglich des Wertes geben sollen, wurden relativ einheitlich positiv mit einem „stimme zu“ beantwortet, mit dem niedrigsten Wert von 4,96 und dem höchsten Wert von 5,11, ergo eine ziemlich geringe Spannungsweite.

Betrachtet man zu guter Letzt noch die offene Frage bezüglich des Hauptgrundes für die Wahl der Sprache, so kann man feststellen, dass hier sehr unterschiedliche Antworten

vorliegen. Manche heben den beruflichen Aspekt hervor, während andere ihr Interesse an der chinesischen Kultur ausdrücken und wieder andere das Interesse an der Sprache selbst, sowohl was den Klang dieser angeht, als auch die chinesischen Schriftzeichen, in den Vordergrund stellen. Diese Heterogenität der Antworten ist nicht verwunderlich, da das *ideal L2 self* dieser Gruppe, wie wir ja bereits oben sehen konnten, in sehr vielen verschiedenen Aspekten ausgeprägt ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fragen bezüglich des *ideal L2 self* bei den Sinologiestudenten allesamt positiv beantwortet wurden, während die Items bezüglich des *ought-to L2 self* verhältnismäßig heterogen bewertet wurden. Daraus lässt sich schließen, dass das *ideal L2 self* generell bei allen Studenten in hohem Maße vorhanden und ziemlich gleichmäßig ausgeprägt ist, das *ought-to L2 self* hingegen unterschiedliche Ausprägungen aufweist und daher nur bedingt eine Rolle spielt. Die Erfolgserwartung und der dem Chinesischlernen zugeschriebene Wert sind, wie antizipiert, hoch, interessant ist jedoch, dass die Sinologiestudenten ihre generellen Sprachlernfähigkeiten unerwartet niedrig attribuieren, was, wie schon besprochen, mit einem gewissen Grad an Eitelkeit der Studenten erklärt werden könnte.

5.1.3. Gruppe 3: Online-Lerner

Als besonders herausragend stellte sich das Ergebnis der Gruppe der Online-Lerner heraus. Diese weisen, abgesehen von dem Teil, der das *ought-to L2 self* untersucht, besonders hohe Ergebnisse auf, was auf besonders motivierte Teilnehmer schließen lässt.

Die Items des *ideal L2 self* wurden mit einem durchschnittlichen Wert von 5,38 beantwortet, was in der Skala, in welcher 6 den größtmöglichen Wert darstellt, ein äußerst hohes Ergebnis darstellt. Bemerkenswert ist zudem, dass es hier zwei Items gibt, die von 100% der Teilnehmer mit „stimme vollkommen zu“ bewertet wurden. Hierbei handelt es sich um die Aussagen „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Konversationen auf Chinesisch zu führen.“ und „Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.“. Diese weisen beide auf mündliche Sprachkompetenzen hin, woraus sich schließen lässt, dass die Online-Lerner besonders in diesem Bereich eine hohe Konfidenz bezüglich ihrer zukünftigen Fähigkeiten besitzen. Dies liegt wohl daran, dass die Plattform italki und deren Werbekampagnen vor allem auf auditive und konversationale Fähigkeiten abzielen, schon alleine das Wort

„talk“ in italki (Maxwell 2017) lässt darauf schließen. Zudem sind auch positive Einstellungen der Befragten gegenüber der Zielkultur, also der integrative Aspekt des *ideal L2 self* (Dörnyei 2009: 27) ein ausschlaggebender Faktor für die hohe Bewertung dieser zwei Items.

Hingegen schneiden die Items, die das Lesen und Schreiben thematisieren, eine Spur niedriger ab (4,83; 5,00), drücken jedoch trotzdem jeweils ein „stimme zu“ aus. Dies weist darauf hin, dass das Hauptziel der meisten Online-Lerner ist, in Zukunft vor allem in mündlicher Konversation sattelfest zu sein, während die Lese- und Schreibfähigkeiten einen sekundären Stellenwert einnehmen. Auch hier ist sicherlich der Fokus italkis auf die mündlichen Fähigkeiten ein ausschlaggebender Faktor.

Anders als das *ideal L2 self* ist das *ought-to L2 self* weniger stark ausgeprägt und liegt mit einem Durchschnittswert von 3,73 nur im mäßigen, wenn auch noch im positiven Bereich. Hier liegt eine große Diversität vor, was die Einstufung der einzelnen Items angeht. Das niedrigste Ergebnis erhielt das Item „Ich lerne hauptsächlich Chinesisch, um ein Sprachzertifikat zu erhalten“, welches mit dem Item „Ich lerne hauptsächlich Chinesisch, um diesen Kurs zu absolvieren und ECTS zu bekommen.“ der Sinologen gleichgestellt wurde²⁰. Diese Aussage erhielt bei den Online-Lernern eine durchschnittliche Bewertung von 2,17 was einem „stimme nicht zu“ gleichkommt. Auch das Item „Es ist für meinen Beruf notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.“ erhielt ein ähnliches Ergebnis (2,33). Dies lässt darauf schließen, dass die direkte berufliche Relevanz für die Teilnehmer dieser Gruppe nicht wirklich vorhanden ist.

Hingegen erhielten Aussagen über die globale Wichtigkeit der Sprache die höchsten Werte in der Untergruppe der *ought-to L2 selves*. Hier wurden hohe Durchschnittswerte von 5,00 bis 5,50 angegeben. So lässt sich sagen, dass zwar keine starke direkte Verbindung zum aktuellen Beruf besteht, man sich jedoch sehr wohl vorstellen kann, die Sprache eines Tages gebrauchen zu können, was hier in einem hohen Sollfaktor resultiert, welcher das *ought-to L2 self* beeinflusst. Die vorhandene Vision stellt hier wiederum einen eindeutigen Faktor für ein funktionierendes *L2 Motivational Self* dar (Dörnyei 2009: 32).

Hingegen ist das Resultat, welches den Einfluss der Eltern oder des Privatlebens betrifft, nur schwach ausgeprägt (jeweils 2,83). So ist der private Faktor nicht wirklich

²⁰ Beide Items verweisen auf eine Art formelle Instrumentalität, also, dass ein gewisser Kurs bzw. Prüfung abgeschlossen wird, für den man eine Bestätigung seines eigenen Sprachniveaus bekommt. Diese kann für den weiteren Verlauf des Studiums als auch für den Arbeitsmarkt von Nutzen sein. Das Item wird hier dem *ought-to L2 self* zugeteilt.

ausschlaggebend und hat hier unter den befragten Teilnehmern nur eine schwache Auswirkung auf das *ought-to L2 self*.

Zusammenfassend lässt sich über diesen Motivationsfaktor der Gruppe der Online-Lerner sagen, dass keine oder nur eine geringe direkte Verbindung zum aktuellen Arbeitsleben besteht, wenig von den Anforderungen des Privatlebens beeinflusst wird, dafür aber eine weitere Zukunftsperspektive sich sehr wohl positiv auf das *ought-to L2 self* auswirkt.

Betrachtet man nun die grundlegende Motivationsformel $M = E \times W$ (Dörnyei 2013; Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001), so lässt sich feststellen, dass beide Faktoren der vorliegenden Multiplikation sehr stark ausgeprägt sind. Jedes der einzelnen Items in den beiden Untergruppen wurde sehr hoch bewertet. Bezüglich der Erfolgserwartung stechen vor allem die Items „Ich bin zuversichtlich, dass ich Erfolg beim Erlernen der chinesischen Sprache haben werde.“ und „Ich werde trotz Schwierigkeiten, die beim Lernen der chinesischen Sprache auftreten, nicht aufgeben.“. Beide Items wurden mit einem durchschnittlichen Wert von 5,83 beantwortet, was bedeutet, dass fünf von sechs Teilnehmern hier die höchste anzugebende Punktezahl gaben. Dies lässt auf einen besonders hohen Selbstwert und auch eine sehr ausgeprägte Selbstwirksamkeit schließen, welche bestimmen, wie fähig man sich betrachtet, eine Herausforderung zu bewältigen, und wie sehr man in der Lage ist, negative Einflüsse und Niederlagen wegstecken zu können (Dörnyei 2013: 16; Bandura 2001: 10). Dies spricht für eine Arbeitshaltung der Online-Lerner, die es theoretisch ermöglicht, über längere Zeitspannen hinweg motiviert zu bleiben bzw. sich von kleinen Niederlagen nicht abschrecken zu lassen. Insgesamt weist die durchschnittliche Erfolgserwartung dieser Gruppe mit 5,54 einen Wert auf, der in der Skala als besonders hoch einzustufen ist.

Ähnliches gilt auch für den Wert, den die Online-Lerner dem Erlernen der chinesischen Sprache zuschreiben. Alle vier Items wurden mindestens mit 5,67 bewertet, was sowohl bedeutet, dass *Leistungswert*, *intrinsischer Wert* und *Nutzen* allesamt stark für das Lernen der Sprache sprechen, als auch, dass die finanziellen, zeitlichen und energetischen *Kosten* in Kauf genommen werden können (siehe Wigfield & Eccles 2000: 72). Alle diesbezüglichen Items wurden durchschnittlich mit einem „stimme vollkommen zu“ bewertet.

Wie schon oben besprochen, ist das *ideal L2 self* bei den Online-Lernern besonders stark ausgeprägt, was in weiterer Folge erklärt, warum auch die Faktoren der grundlegenden Motivationsformel besonders hoch ausgefallen sind. Das *ought-to L2 self* ist in seiner

Ausprägung nicht wirklich auffällig hoch. Dies ist insofern dadurch erklärbar, dass in dieser Studie eine höhere Korrelation zwischen dem *ideal L2 self* und den beiden Faktoren festgestellt wurde, als wenn man das *ought-to L2 self* mit eben diesen vergleicht (siehe unten).

Betrachtet man noch die Antworten der offenen letzten Frage, so kann man feststellen, dass sowohl berufliche Faktoren als auch persönliches Interesse ungefähr im gleichem Maße als Grund angegeben wurden.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Online-Lerner, besonders was das *ideal L2 self* angeht, eine sehr hohe Ausgangsmotivation aufzeigen und dazu auch die Motivationsfaktoren *Erwartung* und *Wert* sehr stark ausgeprägt sind. Darüber hinaus sind bei ihnen *Selbstwirksamkeit* und *Selbstwert* in hohem Maße vorhanden, was ein Indikator für langanhaltende Lernmotivation sein kann.

5.2. Fazit Fragebogen 1

Der erste Durchgang dieser Studie hatte vor allem die Intention, die Motivation am „Tag eins“ der verschiedenen Lerner-Gruppen einzufangen. Es wurde den Fragen nachgegangen, in welchem Maße die beiden *L2 Motivational Selves* ausgeprägt sind und wie es um die Faktoren der *Erwartung* und des *Wertes* in der grundlegenden Motivationsformel steht.

Das Ergebnis dieses Durchganges zeigt klar, dass die Online-Lerner unter den befragten Gruppen mit Abstand die motiviertesten sind. Während das *ought-to L2 self* ähnlich wie bei den anderen Gruppen ausgeprägt ist, weisen die Items rund um das *ideal L2 self*, *Erwartung* und *Wert* deutlich höhere Durchschnittswerte auf als bei den anderen Gruppen.

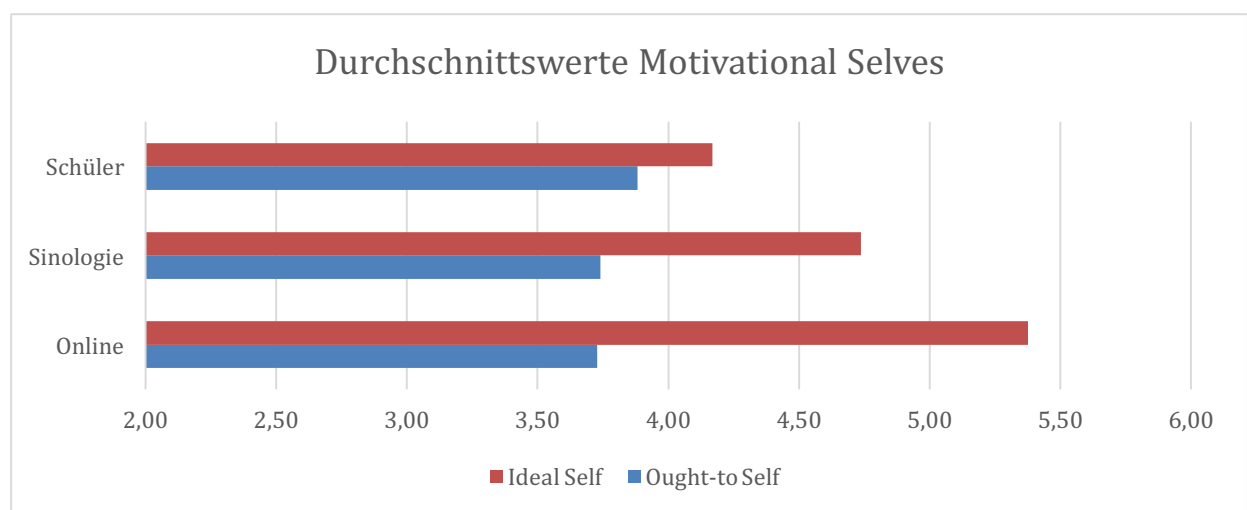


Abbildung 1: Durchschnittswerte L2 Motivational Selves im 1. Durchgang

Die Tabelle in Abbildung 1 verdeutlicht noch einmal die Unterschiede in der Ausprägung der beiden *L2 Motivational Selves*. Während die *ought-to L2 selves* in allen drei Gruppen ähnlich ausgeprägt sind, sind die *ideal L2 selves* in der Regel jeweils stärker vorhanden und weisen Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen auf, wobei die Online-Lerner den höchsten Wert aufzeigen. Das *ideal L2 self* der Sinologiestudenten lässt sich mit einem durchschnittlichen Wert von 4,74 noch als relativ hoch einstufen, während sich das diesbezügliche Ergebnis der Schüler der höheren Schulen mit 4,17 dem mäßig positiven Bereich annähert, der die Bewertung „stimme eher zu“ repräsentiert. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre, dass die Schüler noch in einem geregelten Schulsystem den Unterricht besuchen und auch aufgrund des geringen Durchschnittsalters²¹ es noch nicht wirklich zwingend notwendig ist, sich über Zukunftspläne Gedanken zu machen. Im Gegensatz dazu haben sich die Sinologiestudenten schon für ihre Richtung entschieden, außerdem können diese ihre Lernaktivitäten mehr auf die chinesische Sprache und chinabezogene Themen fokussieren. Ein höheres Durchschnittsalter²² fordert zudem dazu auf, sich aktiv mit der eigenen Zukunft auseinanderzusetzen, was ein weiterer Erklärungsansatz für die höhere Ausprägung der *ideal L2 selves* wäre.

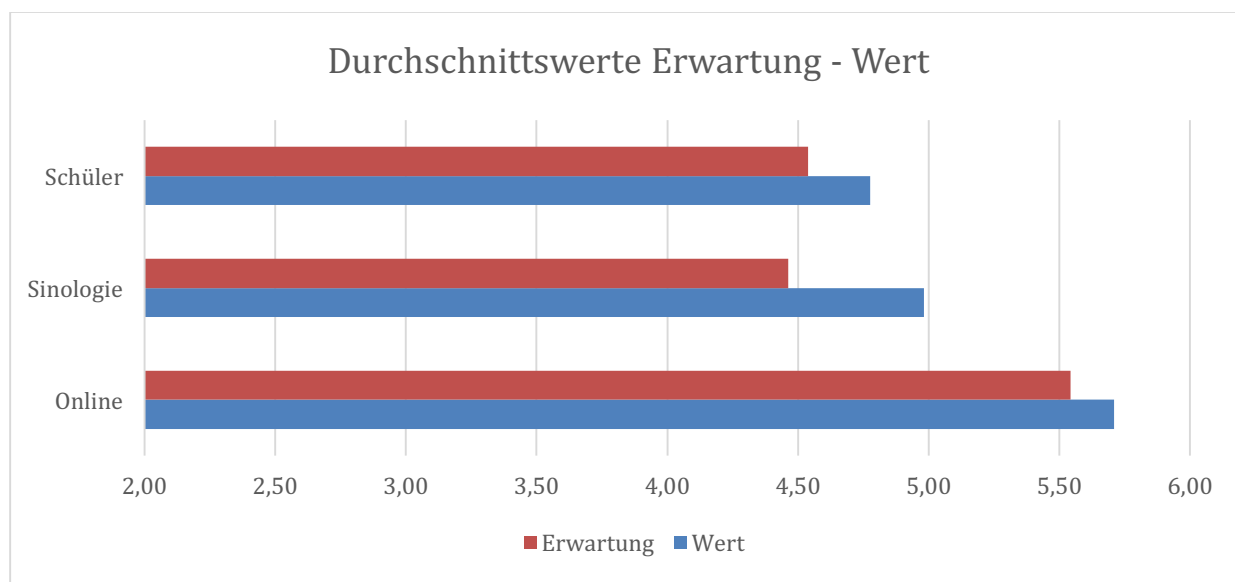


Abbildung 2: Durchschnittswerte Erfahrung und Wert im 1. Durchgang

²¹ Schüler der höheren Schulen: Durchschnittsalter 14,3 Jahre im ersten Durchgang.

²² Sinologen: Durchschnittsalter 24,6 Jahre im ersten Durchgang.

Abbildung 2 zeigt, dass die beiden grundlegenden Faktoren für Motivation (*Erwartung* und *Wert*) in allen drei Gruppen in hohem Maße vorhanden sind, wobei die Online-Lerner die höchsten Werte aufweisen.

Die Idee für diese Masterarbeit entsprang u.a. unter der Annahme, dass das Sprachenlernen online vor allem das Durchhaltevermögen des Lernenden einen wesentlichen limitierenden Faktor darstellen könnte. Die in dieser Arbeit verwendete Definition von Motivation geht davon aus, dass das Durchhaltevermögen vom Motivationsverhalten stark beeinflusst wird. Das vorliegende Ergebnis zeigt, dass die Motivation der Online-Lerner zumindest im Anfangsstadium nicht nur genauso wie bei den anderen Gruppen gegeben ist, sondern auch noch höher ist, wenn man vor allem das jeweilige *ideal L2 self* vergleicht. Auch hier spielt das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter²³ sicherlich eine wichtige Rolle, da dies in der Regel zu der aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft drängt. Zudem sind die Faktoren *Selbstwirksamkeit* und *Selbstwert* bei den Online-Lernern sehr stark ausgeprägt, aufgrund dessen man eine langanhaltende Lernmotivation prognostizieren kann, da diese Faktoren die Fähigkeit beschreiben, trotz Schwierigkeiten nicht aufzugeben. Auch diese Besonderheit der Online-Lerner lässt sich wohl durch eine eventuell stärker vorhandene Selbstreflexion durch ein höheres Durchschnittsalter erklären. Ob die hohe Motivation dieser Gruppe im Endeffekt bestehen bleibt, soll der zweite Durchgang der Studie herausfinden.

Während das Hauptaugenmerk des ersten Fragebogens auf dem Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Beantwortungen gelegt wurde, wurde im Zuge der Studie zusätzlich die Korrelation zwischen dem System der *L2 Motivational Selves* und den Faktoren der grundlegenden Formel $M = E \times W$ berechnet. Ein ähnliches Verfahren wurde von Taguchi et al. (2009) verwendet, um den Grad der Verbindung zwischen den *L2 Motivational Selves* und den klassischen Systemen wie beispielsweise integrative Motive (Gardner & Lambert 1972) etc. herauszufinden.

Die im Zuge dieser Arbeit vorgenommene Berechnung hat die Intention zu zeigen, dass sowohl das altbewährte grundlegende System $M = E \times W$, mit welchem sich unter anderem die Psychologen Wigfield und Eccles (2000) und Bandura (2001) beschäftigten, als auch das in den späten 2000er Jahren entstandene Modell der *L2 Motivational Selves*

²³ Online-Lerner: Durchschnittsalter 29,3 im ersten Durchgang.

(Dörnyei 2009; Dörnyei 2013; MacIntyre 2009; Papi 2010 etc.) mit einander verbundene Systeme sind, um die Motivation und das Motivationsverhalten eines Sprachenlerner zu beschreiben.

Im Zuge dieser Arbeit wurden die durchschnittlichen Werte für jeden Teilnehmer der einzelnen Gruppen für die beiden *L2 Motivational Selves* erhoben und anschließend mit den jeweiligen Durchschnittswerten für die Faktoren *Erwartung* und *Wert* auf deren Korrelation überprüft. Das Ergebnis der Berechnung zeigt, dass in der Tat eine hohe Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und den Faktoren *Erwartung* und *Wert* vorliegt.²⁴

Besonders deutlich ist diese bezüglich der *ideal L2 selves* der Teilnehmer. Überprüft man die Korrelation zu den beiden Faktoren, so liegen die Koeffizienten zwischen 0,69 und 0,84, was bedeutet, dass hier ein äußerst signifikantes Verhältnis zwischen allen berechneten Variablen besteht.

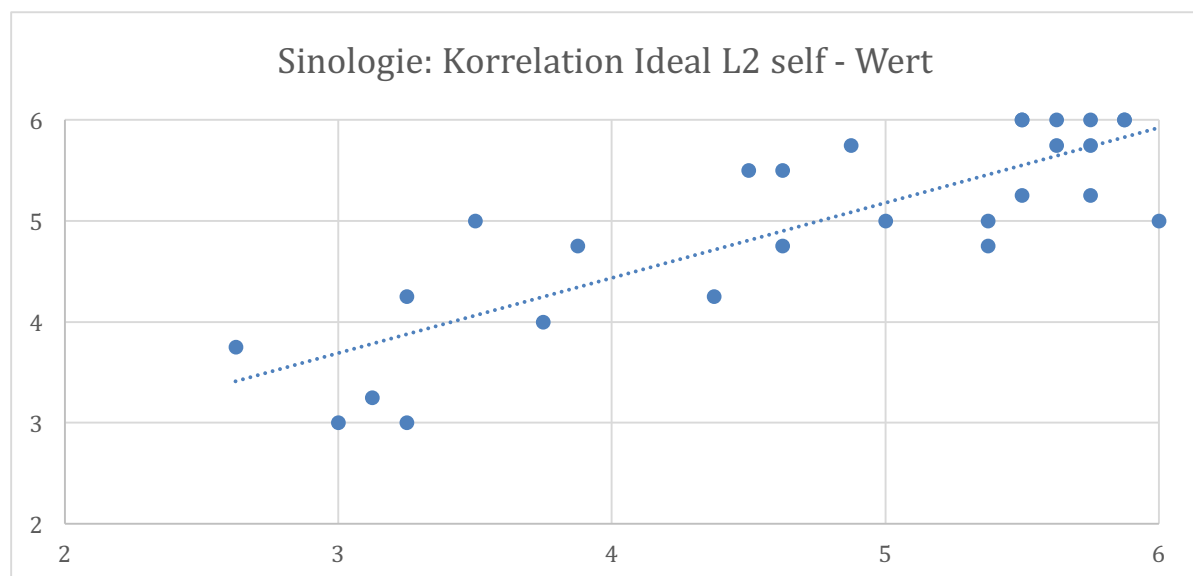


Abbildung 3: x-Achse: *ideal L2 self*. y-Achse: *Wert*. Korrelation zwischen dem *ideal L2 self* und dem *Wert*, Sinologiestudenten.

Das Diagramm in Abbildung 3 veranschaulicht hier anhand des Exempels der Sinologiestudenten sehr gut die vorliegende hohe Korrelation zwischen ihrem *ideal L2 self* und dem *Wert*. Anhand der geringen Streuung entlang der Trendlinie kann man hier sehr deutlich erkennen, dass der der chinesischen Sprache zugeschriebene *Wert* mit dem Grad der Ausprägung des *ideal L2 selves* steigt, es besteht eine positiv signifikante

²⁴ Für das genaue Verfahren zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten siehe Kapitel: Datenanalyse.

Korrelation mit einem äußerst hohen Koeffizienten von 0,84, was laut Dörnyei Einstufung bedeutet, dass hier quasi die gleiche Begebenheit gemessen wird (Dörnyei 2007: 223).

Nimmt man im Vergleich bezüglich des *ought-to L2 self* und der beiden Faktoren *Erwartung* und *Wert* die gleiche Berechnung vor, so zeigt sich hier, dass bis auf eine Ausnahme fast alle Koeffizienten entweder auf eine bedeutsame oder signifikante Korrelation hinweisen. Die berechneten Werte liegen hier zwischen 0,21 und 0,86, weisen also im Vergleich zum anderen *L2 Motivational Self* eine relativ hohe Schwankungsbreite auf. Daher zeigt dieses Ergebnis eine weniger deutliche Korrelation auf als jene bezüglich des *ideal L2 self*.

Aus diesen beiden Berechnungen kann man schließen, dass im Fall der drei untersuchten Gruppen beide *L2 Motivational Selves* die beiden grundlegenden motivationalen Faktoren *Erwartung* und *Wert* beeinflussen, wobei diese mit dem *ideal L2 self* in einem eindeutigen signifikanten Verhältnis stehen, während das *ought-to L2 self* höhere Schwankungen in der Korrelation mit diesen aufzeigt, trotzdem ein bedeutendes Verhältnis besteht, sofern man den Mittelwert der Korrelationsfaktoren betrachtet. Dieses Ergebnis bestätigt in diesem kleinen Rahmen der vorliegenden Studie, dass das Verwenden der *L2 Motivational Selves* ein brauchbares theoretisches Konzept darstellt, um das Motivationsverhalten der Chinesischlerner dieser drei verschiedenen Gruppen zu untersuchen.

5.3. Fragebogen 2

Im zweiten Durchgang der Studie, welcher jeweils 6 bis 7 Wochen nach dem Datum des ersten Fragebogens durchgeführt wurde, werden zwei verschiedene Aspekte untersucht. Zum einen werden die gleichen Items zu den *L2 Motivational Selves* noch einmal abgefragt um zu überprüfen, ob und wie diese im Laufe der ersten Lernwochen Veränderungen aufzeigen. Hier wird vor allem auf die Items eingegangen, die aus dem Ergebnis besonders herausstechen. Auf der anderen Seite wird im Anschluss daran die Korrelation zwischen den beiden *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten der Teilnehmer der verschiedenen Gruppen untersucht. Hierfür wird jeweils der Gesamtwert des jeweiligen *L2 Motivational Self* zur Hand genommen und auf die Korrelation mit einzelnen Items, welche auf ein gewisses Lernverhalten hinweisen, überprüft. Ein Beispiel für ein solches Item wäre: „Ich bereite mich gut auf den

Unterricht vor.“ (Item 2). Wie bereits bei der Analyse des 1. Fragebogens angewandt, werden die Koeffizienten hier nach Dörnyei (2007: 223) Einstufungen beschrieben ($>0,3$ = bedeutsam; $> 0,6$ = signifikant).²⁵

Zusätzlich dazu wurden weitere Fragen anderer Formate gestellt (ja/nein, multiple choice), die das aktive Lernverhalten und den selbst eingeschätzten Lernfortschritt messen sollen. So wird gefragt, ob mit zusätzlichen Materialien gearbeitet wird, wie viele Stunden zuhause mit dem Lernen verbracht wird und ob durch den Unterricht neue Interessen entdeckt wurden. Die Teilnehmer konnten hierzu optional schriftliche Angaben ergänzen, zum Beispiel mit welchem zusätzlichen Material sie gearbeitet haben. Zum Lernfortschritt wurde untersucht, wie viele Themengebiete die Schüler ihrer Meinung nach bereits beherrschen und ob sie mehr Chinesisch gelernt haben, als sie zuvor erwartet hatten. Hierbei wurden Themengebiete des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) der Stufen A1 und A2 zu Rate gezogen, welcher hier als Orientierung dienen soll, da beispielsweise auch das Maturaniveau für den Chinesischunterricht an höheren Schulen laut diesem System angegeben wird (A2). Weitere Gebiete, die nicht abgedeckt waren, konnten von den Teilnehmern zusätzlich angegeben werden.

5.3.1. Gruppe 1: Schüler der Höheren Schulen

Betrachtet man in der Gruppe der Schüler, die an höheren Schulen Chinesisch lernen, die Differenz der Werte bezüglich der *L2 Motivational Selves*, so kann man feststellen, dass hier 15 von 16 Items einen Zuwachs im Vergleich zum ersten Durchgang der Studie verzeichnen können. Auf der hier verwendeten Punkteskala von 1 bis 6 betrug der Zuwachs bei den einzelnen Items bis zu einem ganzen Punkt.

So wurde beispielsweise in der Gruppe des *ideal L2 self* das Item „Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.“ im ersten Fragebogen mit einem durchschnittlichen Wert von 4,05 bewertet, während dieser im zweiten Fragebogen 5,11 betrug, was einen Anstieg von über einem Punkt bedeutet. Dieses Ergebnis spiegelt die steigende Konfidenz wieder, Chinesisch im Alltagsleben benutzen zu können und auch bereit dazu zu sein. Dies könnte natürlich auch bedeuten, dass dieser Punkt schon im Unterricht behandelt wurde und deswegen eine derartig

²⁵ Für das genaue Verfahren zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten siehe Kapitel: Datenanalyse.

hohe Bewertung aufweist. Jedoch wurde auch das Item „Ich kann mir vorstellen, mich in Zukunft auf Chinesisch zu unterhalten.“ mit einem Anstieg von 4,30 auf 4,94 deutlich höher bewertet als im ersten Fragebogen.

Ein weiterer Punkt, der einen sehr hohen Anstieg erfuhr, war „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.“ (Anstieg von 4,00 auf 5,06). Dies zeigt, dass Anfangs die Vorstellung, in Zukunft auf Chinesisch schreiben zu können, für die Befragten nicht so gewiss war wie nach den ersten 6 bis 7 Wochen Lernzeit. Die Vielzahl und Komplexität der chinesischen Zeichen mag Anfangs eine abschreckende Wirkung auf die Schüler haben, diese wurde in diesem Fall jedoch offensichtlich durch den Unterricht und die Annäherung an die chinesische Sprache gelindert. So kann man sehen, dass die befragten Schüler der höheren Schulen innerhalb der ersten Lernwochen Mut und Selbstbewusstsein, was das Erlernen der chinesischen Zeichen angeht, entwickeln, daher können sie sich nun eher vorstellen, dass das idealisierte Ich der Zukunft in der Lage ist, Texte auf Chinesisch verfassen zu können.

Darüber hinaus stehen die Schüler im zweiten Durchgang der Studie dem Item „Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und dort die chinesische Sprache zu benutzen.“ weitaus positiver gegenüber. So wanderte die Bewertung von einem „stimme eher nicht zu“ (3,35) zu einem „stimme eher zu“ (4,11). Dies könnte zum Beispiel bedeuten, dass hier die von Dörnyei (2009: 28) beschriebene Komponente der Einstellung zur Zielkultur, der einen Teil des *ideal L2 self* darstellt, bei den Teilnehmern dieser Gruppe verstärkt wurde.

Auch bei den Items bezüglich des *ought-to L2 self* lassen sich größtenteils Zuwächse verzeichnen. So stieg beispielsweise die durchschnittliche Bewertung des Items „Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen einen Job zu finden.“ von 4,00 auf 4,83 an, also in Worten von einem „stimme eher zu“ zu einem quasi-„stimme zu“. So wurden sich die Befragten dieser Gruppe innerhalb der anfänglichen Lernzeit offensichtlich bewusster, was es für die Qualifikationen und Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt bedeutet, wenn man Chinesisch sprechen kann. Dies sagt auch das Ergebnis des Items „Es ist für den Beruf, den ich einmal ausüben möchte, notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.“ aus. Hier steigt die durchschnittliche Bewertung von 3,05 auf 3,67 und wandert hier von einem „stimme eher nicht zu“ zu einem „stimme eher zu“.

Hingegen können die Items „Chinesisch ist eine wichtige Wirtschaftssprache geworden, deswegen sollte man es lernen.“, „Ich lerne Chinesisch, weil es für mich wichtig ist, eine

zusätzliche Sprache zu können.“ und „Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Chinesisch lerne.“ nur sehr kleine Veränderungen aufzeigen.

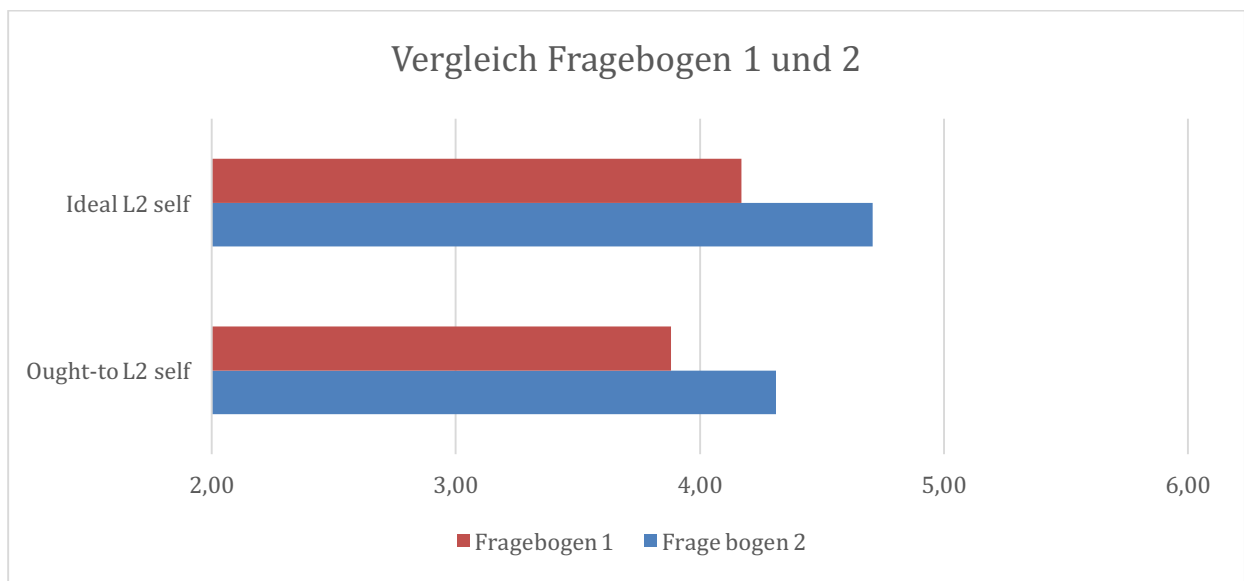


Abbildung 4: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Schüler der höheren Schulen.

Im Großen und Ganzen nehmen die Ausprägungen der einzelnen *L2 Motivational Selves* in dieser Gruppe nach den ersten Lernwochen also zu. Bezüglich des *ideal L2 self* lässt sich sagen, dass hier bei jedem Item ein eindeutiger Anstieg zu verzeichnen ist. Dies wird auch deutlich, wenn man den Gesamtwert des *ideal L2 self* betrachtet, dieser ist von 4,17 auf 4,71 gestiegen (s. Abbildung 4). Daher neigt sich die Gesamteinstellung der Schüler nun eher einem „stimme zu“ zu. Auch das *ought-to L2 self* konnte in seinem Gesamtwert einen klaren Anstieg von 3,88 auf 4,31 verzeichnen (s. Abbildung 4), allerdings wurde oben aufgezeigt, dass nicht alle Items eindeutig höher bewertet wurden. Jedoch ist nicht zu übersehen, dass hier nach den ersten Wochen beide *L2 Motivational Selves* stärker ausgeprägt sind, dies lässt sich auch in Abbildung 4 eindeutig erkennen. Das lässt sich wiederum mit dem bereits oben verwendeten Argument erklären, dass die Schüler dieser Altersgruppe durch ihr geringes Durchschnittsalter noch mehr Potenzial besitzen, ihre Zukunftsvorstellungen auszuprägen. Dieses Ergebnis wird auch noch in einem anschließenden Experteninterview besprochen.

Welches aktive Lernverhalten erzeugen die *L2 Motivational Selves* der Teilnehmer dieser Gruppe nun? Betrachtet man zuerst das *ideal L2 self* der Teilnehmer, so lässt sich feststellen, dass hier zu jedem Lernverhalten-Item eine bedeutsame bis signifikante Korrelation besteht. Besonders die Bewertungen der Aussagen „Ich wünschte, ich hätte

mehr Zeit um Chinesisch zu lernen.“ (Item 1) und „Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor.“ (Item 2) steigen sehr deutlich mit dem Ausprägungsgrad des *ideal L2 self*. Bei beiden lässt sich ein Koeffizient von über 0,6 verzeichnen, was auf ein signifikantes Verhältnis hindeutet. Diese beiden positiv bewerteten Items weisen darauf hin, dass hier Bereitschaft besteht, abgesehen vom Unterricht auch in der Freizeit viel Zeit in das Lernen der chinesischen Sprache zu investieren. Dies steht auch im Einklang mit dem Ergebnis des Items des ersten Fragebogens, das abfragte, welche Kosten aufgewandt werden können, um die Sprache zu lernen²⁶.

In Abbildung 5 wird anhand des Beispiels von Item 1 die Korrelation mit dem *ideal L2 self* graphisch dargestellt, ein positiver Trend mit vergleichsweise geringer Streuung zeigt sich:

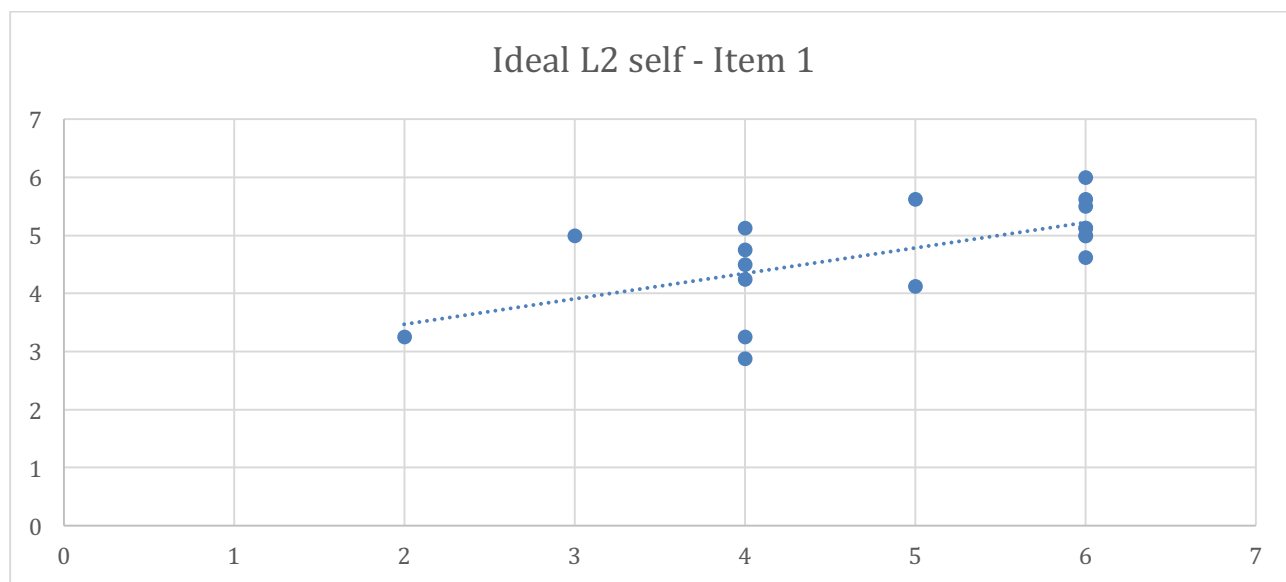


Abbildung 5: x-Achse: Frage 1. y-Achse: *ideal L2 self*. Korrelation zwischen dem *ideal L2 self* und Item 1, Schüler der höheren Schulen.

In der Item-Gruppe des aktiven Lernverhaltens wies Item 4 „Ich versuche stets, das zuvor Gelernte aktiv anzuwenden.“ die geringste Korrelation mit dem *ideal L2 self* auf. Jedoch ist diese mit einem Koeffizienten von 0,27 noch immer beinahe als bedeutsam zu bewerten, hält man sich an Dörnyei (2007: 223) Einstufung. Die verhältnismäßig niedrige Korrelation mit diesem Item kann dadurch erklärt werden, dass dieses Lernverhalten nicht nur von dem *L2 Motivational Self* an sich, sondern auch von dem Charakter der einzelnen Teilnehmer stark beeinflusst wird.

²⁶ Item 24 des ersten Fragebogens: „Ich bin bereit, Zeit und Energie aufzuwenden, um Chinesisch zu lernen.“ Dieses erhielt in der Gruppe der Schüler der höheren Schulen einen recht hohen Wert von 4,55, also deutlich im positiven Bereich.

Zusammengefasst lässt sich bezüglich dieser Gruppe sagen, dass ein ausgeprägtes *ideal L2 self* das aktive Lernverhalten positiv beeinflusst. Mit einem durchschnittlichen Korrelationskoeffizienten von 0,47 neigt sich der Grad der Beeinflussung der Einstufung „signifikant“ zu.

Auch das *ought-to L2 self* zeigt in dieser Gruppe ein ähnliches Verhältnis zum aktiven Lernverhalten auf. Am deutlichsten wird Item 2 „Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor“ durch dieses *L2 Motivational Self* verstärkt. Hier wurde ein äußerst hoher Koeffizient von 0,73 berechnet. Da dieses Item von beiden *selves* stark beeinflusst wird, kann man sagen, dass dieses hier abgefragte Verhalten ein allgemeines Kennzeichen eines motivierten Schülers mit einem lebhaften Zukunftsbild bezüglich der Sprachverwendung ist. Einige Items wurden auch im höheren Grade verstärkt als beim *ideal L2 self*, zum Beispiel das Item 7 „Ich arbeite im Unterricht viel mit.“ Hier besteht, was das *ought-to L2 self* angeht, ein signifikantes Verhältnis, während es vom *ideal L2 self* nur bedeutsam beeinflusst wird.

Darüber hinaus ist die Berechnung bezüglich der letzten zwei Items interessant. Während Item 9 „Es ist mir vor allem wichtig, eine gute Note auf dieses Fach zu bekommen“ eine bedeutsame Korrelation zum *ought-to L2 self* mit dem Koeffizienten 0,37 aufzeigt, beträgt das Verhältnis zu Item 10 „Es ist mir vor allem wichtig, die Sprache gut zu können, die Note ist Nebensache.“ nur einen Faktor von 0,16, wird also nicht wesentlich beeinflusst. Hier lässt sich recht deutlich erkennen, dass das *ought-to L2 self* eher eine Leistungszielorientierung (Item 9) auslöst als eine Lernzielorientierung (Item 10). Dies passt sehr gut zu der Beschreibung des *ought-to L2 self*, bei dem nicht der innere Antrieb im Vordergrund steht, sondern der Druck von außen durch Verwandte, Peers usw. (Csizér et al. 2009: 102), woraus die Motivation entsteht, eine Sprache zu lernen. Die erreichten Leistungsziele in Form von beispielsweise Schulnoten oder Zertifikaten sind besser nachweisbar und dadurch besser präsentierbar, was bei dieser Art von Motivation, die von außen beeinflusst wird, eher angestrebt wird. Ermittelt man in einem letzten Schritt den Durchschnittswert der Korrelationskoeffizienten, so kommt man beim *ought-to L2 self* ebenfalls auf einen Wert von 0,47, jedoch liegen, wie oben bereits angeführt, hier höhere Schwankungen vor als beim idealisierten Zukunftsbild.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dieser Gruppe sowohl das *ideal L2 self* als auch das *ought-to L2 self* positiven Einfluss auf das aktive Lernverhalten hat. Das aktive Lernverhalten wird mit der Ausprägung der beiden *L2 Motivational Selves* verstärkt. Dies steht im Einklang mit der Theorie der *possible future selves*. Higgins (1998: 4)

spricht, wie im theoretischen Teil bereits angeführt, von *promotion focus* und *prevention focus*, was bedeutet, dass man sich dem positiven Ich der Zukunft annähern will und negative Vorstellungen zu vermeiden versucht. Genau diese aktiven Lernverhaltensweisen sind Maßnahmen, die den Unterschied zwischen dem gegenwärtigen und dem erwünschten, zukünftigen Ich, sei es das *ideal-* oder das *ought-to L2 self*, zu verringern vermögen. Daher passt die Theorie von Higgins (1998) hier sehr gut zu den vorliegenden Ergebnissen.

Darüber hinaus wurden im Zuge des zweiten Fragebogens weitere Fragen zum Lernverhalten und Lernfortschritt gestellt. Die Schüler der höheren Schulen verbringen zuhause durchschnittlich zwei Stunden wöchentlich mit dem Chinesischlernen. 56% der Befragten benutzen hier zusätzliche, selbst gewählte Materialien, besonders beliebt sind hierbei Apps wie beispielsweise Pleco²⁷, Duolingo²⁸, oder Memrise²⁹ und Youtube-Videos. Man sieht also bei dieser Generation der Chinesischlerner, dass sich hier ein Trend entwickelt, selbstständig mit multimedialen Methoden den Chinesischunterricht zu ergänzen. Dies weist ebenfalls auf ein sehr aktives Lernverhalten hin, um die Differenz zwischen dem gegenwärtigen und dem gewollten, zukünftigen Ich zu verringern (Higgins 1998: 4).

Dazu haben 33% der befragten Schüler durch den Chinesischunterricht neue Interessen entdeckt, wobei hier laut den optional ausformulierten Angaben Politik und Kultur am öftesten vertreten sind. Zum eigenen Lernfortschritt geben 72% der Befragten an, dass sie im Zeitraum von 6 Wochen mehr Chinesisch gelernt haben, als sie erwartet hatten. Im Durchschnitt werden 3,11 der vorgegebenen Themenbereiche beherrscht. Diese Zahl liegt zwar verglichen mit den anderen beiden Gruppen unter dem Durchschnitt, man muss jedoch bedenken, dass Schüler einer höheren Schule jedes Jahr eine Vielzahl an Fächern zu absolvieren haben, sich daher nicht so sehr auf die chinesische Sprache fokussieren können.

5.3.2. Gruppe 2: Sinologie

Bezüglich der Gruppe der Sinologiestudenten, die, wie bereits oben besprochen, schon im ersten Durchgang ein recht hohes *ideal L2 self* und ein mäßig ausgeprägtes *ought-to*

²⁷ Beliebtes elektronisches Chinesisch-Englisch-Wörterbuch, Plug-In für Chinesisch-Deutsch vorhanden. Siehe www.pleco.com.

²⁸ Kostenlose App zum Erlernen von verschiedenen Sprachen, seit 2017 auch für Chinesisch erhältlich. Siehe www.duolingo.com.

²⁹ System zum Lernen von Vokabeln. Erhältlich als App und Webversion. www.memrise.com.

L2 self aufzeigte, kam man im zweiten Durchgang dieser Studie auf das interessante Ergebnis, dass das *ideal L2 self* einen leichten Anstieg und das *ought-to L2 self* einen leichten Abstieg verzeichnete.

Zwei Items rund um das *ideal L2 self* konnten einen deutlichen Anstieg verzeichnen. Zum einen stieg die Befürwortung der Aussage „Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und dort die chinesische Sprache zu benutzen.“ von 4,44 auf 5,04 an, also ein Anstieg um 0,6 Punkte auf der 6-Punkte-Skala. Dies ist verständlich, weil Sinologen am Institut schon recht früh mit Auslandsaufenthalten und deren Vorteile konfrontiert werden. Außerdem setzt man sich im Zuge des Studiums sehr intensiv mit der chinesischen Kultur auseinander, wodurch das Interesse an einem Aufenthalt im chinesischsprachigen Ausland gefördert werden kann. Es erhöht sich also der von Dörnyei (2009: 28) genannte Faktor der Einstellung zur Zielkultur. Zum anderen konnte auch ein Anstieg um 0,49 Punkte bezüglich des Items „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.“ verzeichnet werden. Die Masse und Komplexität der Schriftzeichen scheint zwar abschreckend zu wirken, jedoch sieht man hier, dass die Sinologiestudenten eine positivere Einstellung zeigen. Dies könnte mit den Lehrstrategien im Sprachunterricht zusammenhängen, oder auch mit der vermehrten Auseinandersetzung mit den Schriftzeichen im Allgemeinen, wodurch der gewisse Fremdheitsgrad schwindet. Darüber hinaus wird am Institut ein Repetitorium angeboten, welches sich intensiv mit dem Erlernen der Schriftzeichen beschäftigt, was sicherlich auch keine unwesentliche Rolle spielt.

Alle anderen Items der *ideal L2 self*-Gruppierung konnten keinen deutlichen Anstieg bzw. sogar einen leichten Abstieg verzeichnen. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass diese schon im ersten Fragebogen relativ hoch bewertet worden sind, daher relativ wenig „Platz nach oben“ gegeben ist. Die gerade eben genannten Items zum Leben im chinesischsprachigen Ausland und dem Erlernen der Schriftzeichen wurden im ersten Fragebogen geringer bewertet als die anderen Items, wodurch diese mehr Potenzial hatten, im zweiten Fragebogen einen Anstieg zu erfahren, was im Endeffekt auch zutraf. Betrachtet man die Ergebnisse des zweiten Fragebogens, so lässt sich feststellen, dass sich nun alle Werte bezüglich des *ideal L2 self* mit einem „stimme zu“ klassifiziert werden können, was für eine hohe Ausprägung des *ideal L2 self* bei Sinologiestudenten spricht.

Nimmt man nun die Änderungen des *ought-to L2 self* unter die Lupe, so findet man hier sehr heterogene Ergebnisse vor. Die Zustimmung zu den Aussagen ist in 5 von 8 Items

gesunken. Das Item 26 „Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen, einen Job zu finden.“ hat sogar um 1,09 Punkte auf der Skala verloren, sinkt daher von einem „stimme zu“ zu einem „stimme eher zu“. Auch die Items „Chinesisch ist eine wichtige Wirtschaftssprache geworden, deswegen sollte man es lernen.“ und „Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.“ verzeichneten einen eindeutigen Rückgang in der Bewertung. All diese Items verweisen auf den instrumentellen Faktor des *ought-to L2 self* (Dörnyei 2009: 28) hin, welcher im oberen Teil schon öfter thematisiert wurde. Dieses Ergebnis könnte daran liegen, dass im Allgemeinen oft über die vielversprechenden Chancen von Personen gesprochen wird, die Chinesisch können, jedoch kommen die Studenten im Laufe des Studiums und im Austausch mit Lehrpersonen und Kollegen oft darauf, dass ein gewisses Maß an Konkurrenz besteht und man durch besonders gute Sprachfähigkeiten oder Zusatzqualifikationen aus der Masse herauszustechen hat. Dies wäre eine mögliche Erklärung für diesen Rückgang des *ought-to L2 selves*. Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz wäre, dass die generelle Ausrichtung des Chinesischunterrichts am sinologischen Institut missverstanden wurde und ein größerer Fokus auf die berufliche Ebene erwartet wurde, während es eher darum geht, China zu verstehen.

Hier kann natürlich auch ein gewisser entwicklungsbedingter Faktor eine Rolle für einen Anstieg des *ideal L2 self* und einem Rückgang des *ought-to L2 self* spielen: Gerade im Anfangsstadium des Studiums muss man sich daran gewöhnen, selbstständig Inhalte zu erarbeiten und sein Lernverhalten zu verwalten. Die logische Konsequenz daraus ist, dass intrinsische Motivationen in den Vordergrund rücken, während extrinsische Motivationen, die weniger vorhanden sind als zuvor, an Relevanz verlieren.

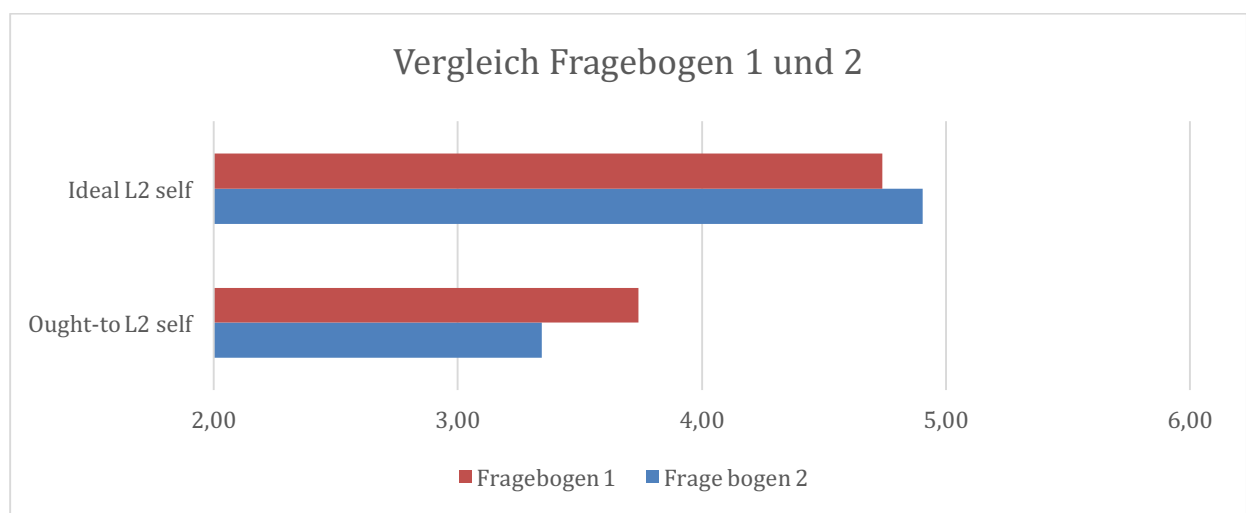


Abbildung 6: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Sinologiestudenten.

Die obige Abbildung verdeutlicht noch einmal die Entwicklung der beiden *L2 Motivational Selves* der Sinologiestudenten über die ersten 6 Wochen. Man sieht hier eindeutig, dass das (schon ursprünglich hohe) *ideal L2 self* leicht zugenommen hat, während das *ought-to L2 self* einen Abstieg verzeichnet. Dies spricht dafür, dass der Sollfaktor zurückgegangen ist und gleichzeitig die idealisierte Vorstellung des Ichs der Zukunft sich weiter ausprägt. Wie schon argumentiert, wäre ein möglicher Grund hierfür die Gewöhnung an den Universitätsbetrieb, der generell mehr auf eigenständiges Lernen und Planen der Studenten setzt als beispielsweise eine höhere Schule.

Die berechnete Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und den Items bezüglich des aktiven Lernverhaltens werfen einige Fragen auf. So zeigt diese nicht wirklich ein eindeutiges Ergebnis.

Betrachtet man zuerst das *ideal L2 self*, so zeigt nur ein Item ein signifikantes Verhältnis mit einem Koeffizienten von 0,60 mit diesem, nämlich „Ich habe vor, das Erlernen der chinesischen Sprache fortzuführen.“ (Item 7). Dies ist allerdings ein gutes Zeichen, da dies besagt, dass die Zukunftsvorstellung der Sinologiestudenten zumindest dazu veranlasst, das Studium weiterzuführen. Bis auf ein weiteres Item, welches eine bedeutsame Korrelation aufweist, scheinen die restlichen Items des *ideal L2 self* – also jene, die für ein selbstgewolltes Zukunftsbild als erfolgreicher Benutzer der chinesischen Sprache stehen – keinen oder nur sehr geringen nachweisbaren Einfluss zu haben.

Ähnliches zeigt sich auch im Ergebnis bezüglich des *ought-to L2 self*. Hier haben drei Items einen Koeffizienten von knapp über 0,3, sind daher als bedeutsam einzustufen. Hierbei handelt es sich um die Aussagen „Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor.“, „Ich wiederhole regelmäßig das, was ich im Unterricht gelernt habe.“ und „Es ist mir vor allem wichtig, eine gute Note auf diese Lehrveranstaltung zu bekommen.“. Die restlichen sieben Items scheinen jedoch nicht wirklich im Verhältnis mit diesem *L2 Motivational Self* zu stehen.

Was hat dieses Ergebnis nun zu bedeuten? Vorerst muss geklärt werden, dass eine geringe Korrelation mit den *L2 Motivational Selves* keineswegs bedeutet, dass bei den Sinologiestudenten kein aktives Lernverhalten vorliegt. Ganz im Gegenteil, betrachtet man rein die Werte, welche die Teilnehmer den einzelnen Items bezüglich des aktiven Lernverhaltens gaben, so sieht man ganz deutlich, dass diese mit einem Durchschnittswert von 4,4 ein eindeutig positives Ergebnis aufzeigen. Geringe Korrelation bedeutet hier lediglich, dass das Verhalten nicht in unmittelbarem

Zusammenhang mit den zukünftigen Identitäten der Studenten steht. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit besteht, dass rein theoretisch jemand mit einem stark ausgeprägten *L2 Motivational Self* ein weniger effektives Lernverhalten aufweisen könnte als jemand, bei dem die *L2 Motivational Selves* nicht so stark ausgeprägt sind. Aus diesem Ergebnis könnte man also konkludieren, dass hier andere motivationale Faktoren vorliegen müssen, die das Lernverhalten in direkterer Weise zu beeinflussen vermögen. Ein limitierender Faktor wäre hier zum Beispiel die Zeit, die jemandem zur Verfügung steht. Viele Studenten gehen einer Arbeit nach oder sind für ein weiteres Fach inskribiert, wodurch sie trotz hoher Motivation nicht dazu in der Lage sind, die angemessene Zeit und Energie für das Sinologiestudium zu investieren. Im Zuge eines anschließenden Interviews wird zu diesem Punkt eine zweite Meinung eingeholt.

Geht man nun auf die Ergebnisse der zusätzlichen Fragen ein, so sticht zuerst der Arbeitsaufwand der Studierenden klar heraus. Die Teilnehmer verbringen im Schnitt 12,7 Stunden pro Woche mit dem Eigenstudium der chinesischen Sprache, was einen sehr hohen Lernaufwand darstellt. Auch dies zeigt – neben den Likert-Items – ganz deutlich, dass die Gruppe der Sinologiestudenten ein sehr strebsames Lernverhalten aufzeigt. 67% geben dazu an, dass sie außerhalb des Unterrichts selbst gewählte Lernmaterialien verwenden. Neben den bereits bei den Schülern angeführten Apps (Memrise, Pleco etc.) und Videos greifen die Sinologiestudenten auch gerne auf Bücher zurück, sowohl fiktionaler Natur als auf reines Lernmaterial.

Der hohe Lernaufwand spiegelt sich auch in der von den Teilnehmern selbst eingeschätzten Sprachkompetenz wieder. So beherrschen die befragten Studenten durchschnittlich 6,25 Themengebiete, was als relativ hoch zu bewerten ist. Zudem geben 67% der Sinologiestudenten an, mehr Chinesisch gelernt zu haben, als sie erwartet haben, 42% haben durch den Unterricht neue Interessen entdeckt, welche vor allem im kulturellen Bereich angesiedelt sind, vorwiegend werden Geschichte, Filme und Literatur genannt.

Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass die Ergebnisse des zweiten Fragebogens, wenn man sich rein die Durchschnittswerte der befragten Items ansieht, das aufweist, was man sich von einem Sinologiestudenten erwarten würde – sehr ausgeprägtes *ideal L2 self*, mäßig ausgeprägtes *ought-to L2 self*, ein sehr strebsames Lernverhalten und schnellen Lernfortschritt. Erst, wenn man die Variablen mit einander in Bezug setzt, also die Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten

untersucht, treten hier unschlüssige Ergebnisse auf. Dies weist darauf hin, dass andere Faktoren, die im Zuge dieser Studie nicht untersucht wurden, das aktive Lernverhalten höchstwahrscheinlich in höherem Maße beeinflussen als die *L2 Motivational Selves*.

5.3.3. Gruppe 3: Online-Lerner

Zu guter Letzt wird auch in der Gruppe der Online-Lerner die Differenz der Bewertungen der Items für die beiden *L2 Motivational Selves* betrachtet. Wirft man zuerst den Blick auf die einzelnen Items des *ideal L2 self*, so lässt sich sagen, dass hier entweder die gleiche Ausprägung wie zum Zeitpunkt des ersten Fragebogens gegeben ist oder ein Anstieg verzeichnet wurde.

Eine recht deutliche Zunahme ist bezüglich der Fähigkeiten, was die chinesische Schrift angeht, erkennbar. So stieg die Bewertung des Items „Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesisch-sprachige Bücher/Artikel/Texte im Internet etc. zu lesen.“ um 0,77 Punkte von einem „stimme zu“ zu einem „stimme vollständig zu“. Hier ist man also zuversichtlicher geworden, was die Lesekompetenzen in der chinesischen Sprache angeht. Auch die aktiven schriftlichen Fähigkeiten, also das Schreiben von Zeichen und Verfassen von Texten, werden nun positiver betrachtet als zuvor und steigen in der 6-Punkte-Skala von 5,00 auf 5,40. Hier kann man wiederum das Phänomen beobachten, dass die Teilnehmer im Zuge des Chinesischunterrichts die Angst vor den chinesischen Schriftzeichen verlieren.

Neben einem weiteren Item bezüglich der auditiven Fähigkeiten bewerteten die Online-Lerner das Item „Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und dort die chinesische Sprache zu benutzen.“ durchschnittlich um einen halben Punkt höher als im ersten Durchgang. Offensichtlich wurde ihnen durch den Sprachunterricht bzw. die Beschäftigung mit der chinesischen Sprache die Möglichkeit schmackhaft gemacht, im chinesischen Sprachraum zu wohnen, um ihre Sprachkenntnisse auszubauen. Dies lässt einerseits auf eine positivere Einstellung der Befragten gegenüber der Zielkultur (Dörnyei 2009: 27) schließen, andererseits lässt sich auch sagen, dass man gewillter ist, höhere *Kosten* auf sich zu nehmen, um die chinesische Sprache zu lernen. Wie bereits oben diskutiert, ist der Aspekt der Kosten ein wichtiger Teil des grundlegenden Motivationsfaktors *Wert* (Wigfield & Eccles 2000: 72). Unter *Kosten* werden nicht nur finanzielle Mittel verstanden, sondern zum Beispiel auch zeitliche und energetische

Aufwände. Die Bereitschaft, seine Sprachkenntnisse in China zu vertiefen, ist ein klarer Indikator für den Anstieg dieses Faktors.

Alle weiteren Items der Gruppe des *ideal L2 self* blieben in der Bewertung konstant und können nur minimale Abweichungen verzeichnen. Jedoch muss hier hinzugefügt werden, dass dem vor allem so ist, weil hier schon im ersten Durchgang sehr hohe Werte angegeben wurden, die kaum noch zu übertreffen sind. So befinden sich alle Items mit geringerer Differenz zum ersten Fragebogen im Bereich „stimme vollkommen zu“, ergo ein Wert von mindestens 5,50. Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf das *ideal L2 self* sagen, dass die Gruppe der Online-Lerner bereits im ersten Durchgang den höchsten Ausprägungsgrad aufwies, welcher sich nach den ersten 6 bis 7 Lernwochen noch weiter steigern konnte³⁰. Betrachtet man die durchschnittlichen Ergebnisse des zweiten Fragebogens, so kann man erkennen, dass innerhalb der acht Items bezüglich des *ideal L2 self* fünf als „stimme vollkommen zu“, drei als „stimme zu“ klassifiziert werden können. Dies spricht für eine äußerst hohe Ausprägung des *ideal L2 self*.

Was das *ought-to L2 self* betrifft, sind die Ergebnisse eine Spur heterogener. Einige Items weisen höhere Werte auf, während andere niedriger als beim ersten Durchgang bewertet wurden. Insgesamt lässt sich eine leichte Senkung verzeichnen. Deutlich heraus sticht das Item 20 „Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Sprache zu lernen.“, dessen Bewertung im Vergleich zum ersten Durchgang um 1,20 Punkte sank. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass für die Teilnehmer der Studie die Wichtigkeit des Chinesischen als Sprache selbst weiter in den Vordergrund gerückt ist und nun weniger rein als „Zusatzqualifikation“ angesehen wird.

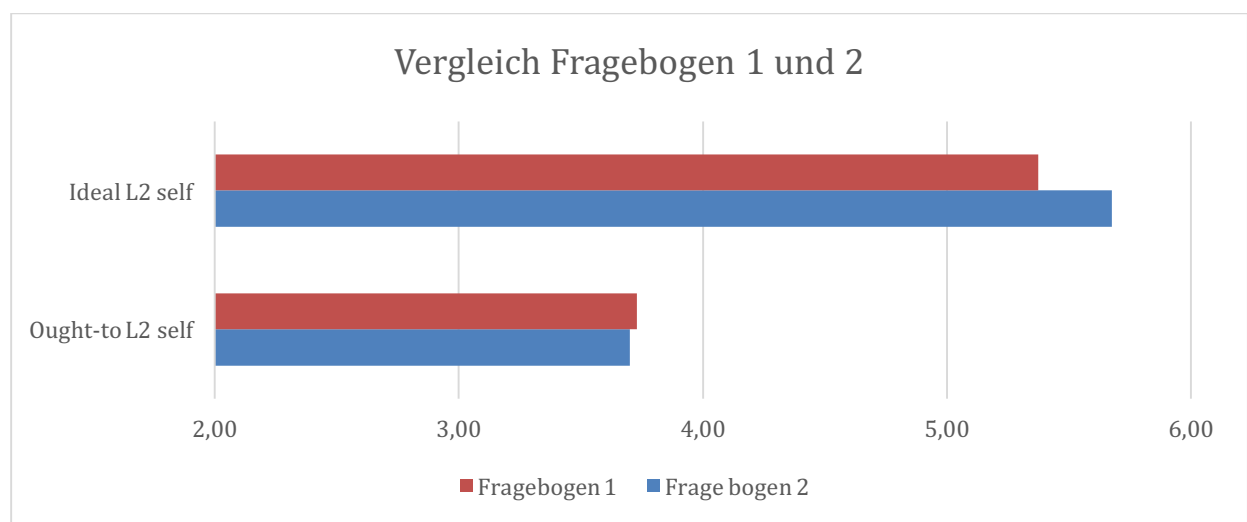


Abbildung 7: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Online-Lerner.

³⁰ Durchschnittlicher Wert für die Item-Gruppe des *ideal L2 self* steigerte sich von 5,38 auf 5,68.

Die obige Abbildung verdeutlicht noch einmal, dass das ursprünglich schon sehr stark ausgeprägte *ideal L2 self* der Online-Lerner im Mittelwert noch weiter ansteigen konnte. Es stieg nach den ersten 6 Lernwochen von 5,38 auf 5,68 an. Dieser äußerst hohe Wert im zweiten Durchgang lässt sich insgesamt als „stimme vollkommen zu“ klassifizieren. Das ursprünglich bereits nicht sehr stark ausgeprägte *ought-to L2 self* blieb im Großen und Ganzen gleich stark ausgeprägt wie im ersten Durchgang.

Untersucht man nun in einem nächsten Schritt die Korrelation zwischen dem aktiven Lernverhalten und den beiden *L2 Motivational Selves*, so machen sich hier einige Unklarheiten erkennbar. Wir betrachten wie gehabt zuerst das *ideal L2 self*. In dieser Item-Gruppe gibt es einerseits Lernverhaltensweisen, die durch das *ideal L2 self* positiv verstärkt werden, als interessanterweise auch Items, die durch dieses self negativ beeinflusst werden. Eine signifikante positive Korrelation besteht zu dem Item „Ich habe vor, das Erlernen der chinesischen Sprache fortzuführen.“, hier wurde ein Koeffizient von 0,69 ermittelt. Darüber hinaus wurde dieses zu 100% mit 6 Punkten beantwortet. Dies bedeutet, dass diese Einstellung hier nicht nur durch das *ideal L2 self* im positiven Sinne beeinflusst wird, sondern auch, dass alle Teilnehmer überaus motiviert sind, den Unterricht fortzuführen. Dies ist besonders für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage von hoher Relevanz. Signifikante positive Korrelationen zeigen sich auch in Bezug auf die Items 9 und 10, welche die *Leistungszielorientierung* und *Lernzielorientierung* (Dresel & Lämmle 2011: 103) der Teilnehmer in Erfahrung bringen sollten. Dies bedeutet, dass in der Gruppe der Online-Lerner beide Zielorientierungen mit der Ausprägung des *ideal L2 self* steigen, was daher Auswirkung auf das Lernen mit dem Ziel der Sprachkompetenz, als auch mit dem Ziel, einen Nachweis für sein Können zu bekommen hat.

Auf der anderen Seite stellen wir fest, dass die Korrelationskoeffizienten mit einigen Items einen negativen Wert aufweisen, was so viel bedeutet, dass das gewisse Lernverhaltensweisen mit der Ausprägung des *ideal L2 self* abnimmt. Dies trifft auf die folgenden Items zu:

„Ich wünschte, ich hätte mehr Zeit, um Chinesisch zu lernen.“ (-0,37)

„Ich versuche stets, das zuvor Gelernte aktiv anzuwenden.“ (-0,34)

„Das Lernen der chinesischen Sprache macht mir immer mehr Spaß.“ (-0,41)

Hierzu muss jedoch gesagt werden, dass alle drei dieser Items mit hohen durchschnittlichen Werten von 5,00 bis 5,80 bewertet wurden, was also bedeutet, dass diese Lernverhaltensweisen zwar im hohen Maße vorhanden sind, jedoch in einem gegensätzlichen Verhältnis zum *ideal L2 self* stehen. Auch hier scheint es, dass die Theorie der *L2 Motivational Selves* nicht vollkommen ausreicht, um alle Faktoren für aktives Lernverhalten abzudecken. Das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter³¹ der Online-Lerner lässt darauf schließen, dass diese bereits eher im Berufsleben stehen und daher trotz hoher Motivation eventuelle Abstriche machen müssen, was Zeit und Energie betrifft, die man dem Sprachenlernen widmen kann. Dies könnte ein Grund für die hier gemessene geringe Korrelation sein. Ein weiterer Punkt, der in Betracht gezogen werden muss, ist, dass die Teilnehmerzahl dieses Fragebogens äußerst gering ist und deswegen starke Schwankungen vorliegen können.

Noch deutlichere negative Korrelationen lassen sich zwischen dem *ought-to L2 self* und dem aktiven Lernverhalten erkennen. Hält man sich wieder an Dörnyei (2007: 223) Klassifikation, so stehen drei der zehn Items in einem signifikanten negativen Korrelationsverhältnis zueinander, vier in einem bedeutsamen negativen Verhältnis, der Rest weist eine schwache Korrelation auf. Eine äußerst deutliche negative Korrelation weist das Item 8 „Das Lernen der chinesischen Sprache macht mir immer mehr Spaß.“ auf, der Korrelationskoeffizient beträgt hier -0,98, was einen extrem hohen Betrag darstellt. Bei dieser Gruppe sieht man daher ziemlich deutlich, dass das *ought-to L2 self*, welches durch äußere Erwartungen generiert wird und das Vermeiden von negativen Folgen zum Ziel hat (Dörnyei 2013: 86), sich negativ auf das aktive Lernverhalten auswirkt. Dies ist bei der Gruppe der Online-Lerner wohl deswegen so deutlich zu sehen, weil hier durch das flexible Planen der Unterrichtsstunden und den Einzelunterricht ein sehr freier Lernstil vorherrscht, welcher durch die eher extrinsischen Faktoren des *ought-to L2 self* unter Umständen negativ beeinflusst wird.

Was des Weiteren den Lernaufwand angeht, so verbringen die Online-Lerner im Schnitt 5,6 Stunden pro Woche damit, außerhalb des Unterrichts Chinesisch zu lernen, was einen recht hohen Wert darstellt, wenn man berücksichtigt, dass diese im Schnitt nur 1,7 Unterrichtsstunden³² pro Woche in Anspruch nahmen. 60% lernen darüber hinaus mit

³¹ Online-Lerner: Durchschnittsalter 24,6 im zweiten Fragebogen.

³² Hier ist „Unterrichtsstunde“ als echte Stunde zu verstehen und nicht als Unterrichtseinheit: 1,7 Stunden entsprechen 102 Minuten.

zusätzlichen, selbst gewählten Materialien. Beliebte sind hier vor allem Apps wie Memrize und HelloChinese³³, sowie Fernsehserien. Ein Trend, multimediale Lernmaterialien zu verwenden, ist hier klar erkennbar, was bei der Gruppe der Online-Lerner auch nicht verwunderlich ist.

Bezüglich des selbst eingeschätzten Sprachlernfortschrittes geben die Teilnehmer im Durchschnitt an, bereits 6,40 Themen zu beherrschen. Dazu geben 40% an, dass sie mehr Chinesisch lernten, als erwartet. Dass hier weniger als die Hälfte der Teilnehmer positiv geantwortet haben, lässt sich dadurch erklären, dass der Motivationsfaktor *Erwartung*, welcher im ersten Fragebogen ermittelt wurde, äußerst hoch (5,54) und daher schwer zu übertreffen war. Nichts desto trotz zeigt die hohe Motivation dieser Gruppe, dass diese Tatsache wohl kaum negativen Einfluss ausübt. Außerdem geben 60% der Online-Lerner an, durch den Chinesischunterricht neue Interessen entdeckt zu haben. Diese sind vor allem im kulturellen Bereich angesiedelt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der zweite Durchgang der Studie zum Ergebnis hat, dass die Online-Lerner auch hier zeigen, dass sie hochmotiviert sind. Die Werte bezüglich des *ideal L2 self* bleiben entweder gleich hoch oder steigen sogar noch weiter an, während das *ought-to L2 self* recht konstant bleibt bzw. einen leichten Abstieg erfährt, was nichts desto trotz für ein aktives Lernverhalten dieser Gruppe sprechen kann, da dieses offensichtlich negativ mit dem *aktiven Lernverhalten* korreliert.

5.4. Fazit Fragebogen 2

Betrachtet man rein die absoluten Zahlen der drei Gruppen, so erkennt man, dass wie im ersten Durchgang die Online-Lerner das am höchsten ausgeprägte *ideal L2 self* besitzen, während das *ought-to L2 self* bei den Schülern am stärksten vorhanden ist. Wie man schon im Ergebnis des ersten Fragebogens sehen konnte, weist das *ideal L2 self* eine eindeutigere Korrelation mit den allgemeinen Faktoren der Motivation, *Erwartung* und *Wert* (Dörnyei 2013; Wigfield & Eccles 2000; Bandura 2001) auf.

³³ Chinesisch-Lern-App, die besonders auf Anfänger abzielt. Siehe <http://www.hellochinese.cc/>

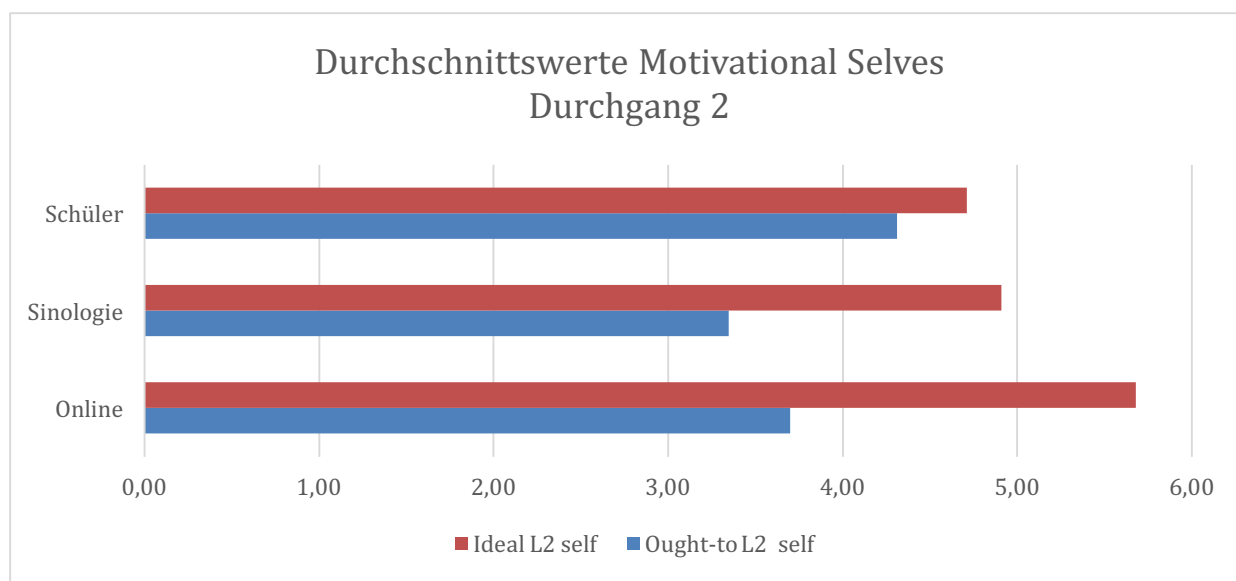


Abbildung 8: Durchschnittswerte der L2 Motivational Selves in Durchgang 2.

Daher könnte man meinen, es sei nicht verwunderlich, dass die Online-Lerner auch im Durchschnitt die höchsten Werte in Bezug auf das aktive Lernverhalten aufzeigen. Hier liegen sie mit einem durchschnittlichen Wert von 5,16 klar vorne, gefolgt von den Schülern (4,58) und knapp dahinter den Sinologiestudenten (4,42).

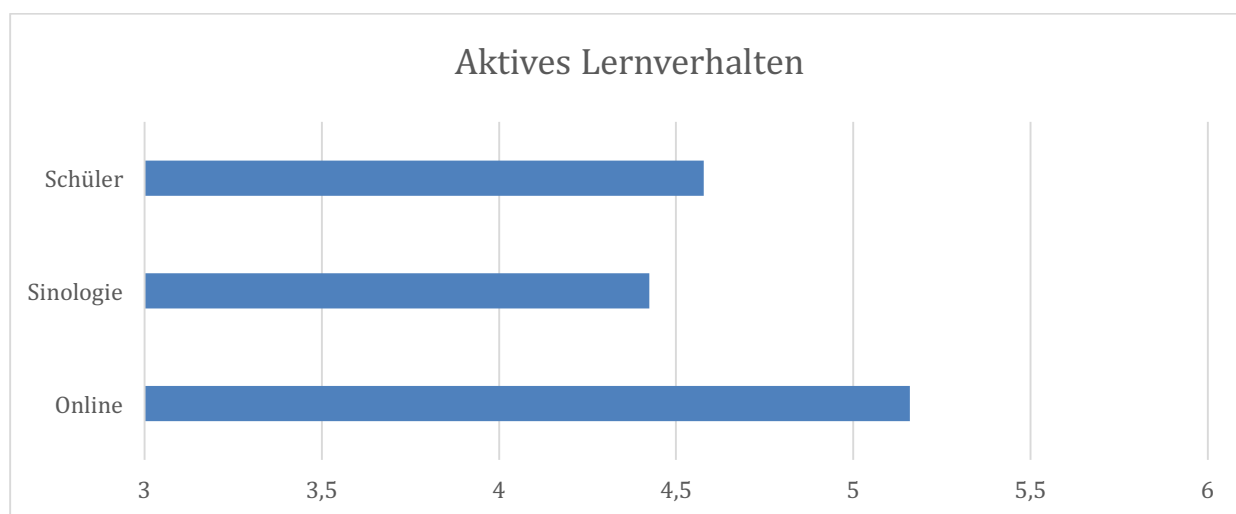


Abbildung 9 : Durchschnittswerte Aktives Lernverhalten.

Was die Lernstunden außerhalb des Unterrichts betrifft, liegen allerdings die Sinologiestudenten mit über 12 Stunden wöchentlich klar voran, während die Schüler der höheren Schulen durchschnittlich nur zwei Stunden zuhause mit dem Lernen der chinesischen Sprache verbringen. Die Online-Lerner absolvierten innerhalb der ersten sechs Lernwochen durchschnittlich 1,7 Unterrichtsstunden und verbrachten im Schnitt 5,6 Stunden im Selbststudium. Wenn man diese zwei Zahlen miteinander in Relation setzt, kommt man auf ein sehr hohes Arbeitspensum der Online-Lerner, wenn es darum geht, selbst zu üben.

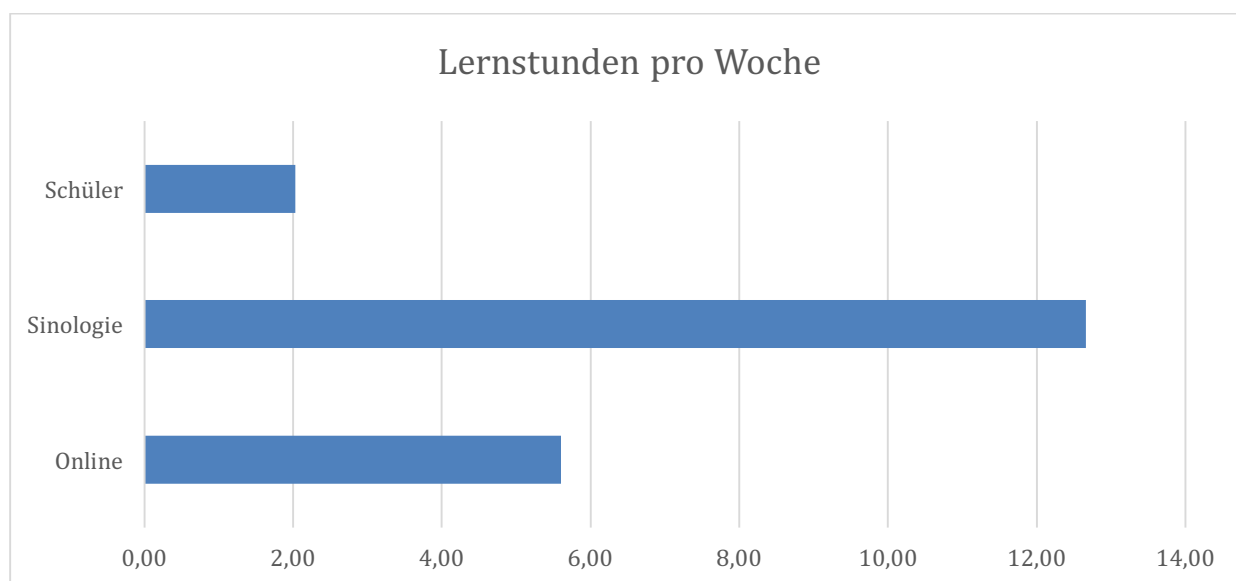


Abbildung 10: Durchschnittswerte Lernstunden pro Woche.

Lernverhalten und Lernaufwand spiegeln sich auch im Sprachniveau wieder, welches im Zuge dieser Studie jedoch nur rudimentär abgefragt wurde, um eine ungefähre Orientierung zu erhalten. Hier liegen die Sinologiestudenten und die Online-Lerner mit durchschnittlich über 6 Themen klar voran, während die Schüler angeben, bereits drei Themen zu beherrschen. Wie gerade eben erwähnt hatten die Sinologiestudenten mehr Kontant- und Übungsstunden als die Online-Studenten, jedoch wird hier die gleiche Anzahl an gekonnten Themengebieten angegeben. Ob dem tatsächlich so ist, kann im Zuge dieser Studie nicht bestätigt werden und benötigt weiterer Forschungsarbeit, die sich konkret mit der Sprachkompetenz der einzelnen Gruppen beschäftigt. Ein Erklärungsansatz wäre aber, dass Sinologiestudenten vorsichtiger sind, was das Bewerten ihrer Kompetenzen angeht, während man bei Online-Studenten schon im ersten Fragebogen gesehen hat, dass hier der *Selbstwert* und die *Selbstwirksamkeit* sehr stark ausgeprägt sind, was in einer extremen Form auch zur Selbstüberschätzung führen könnte. Dies ist natürlich lediglich ein Versuch, dieses Ergebnis zu interpretieren.

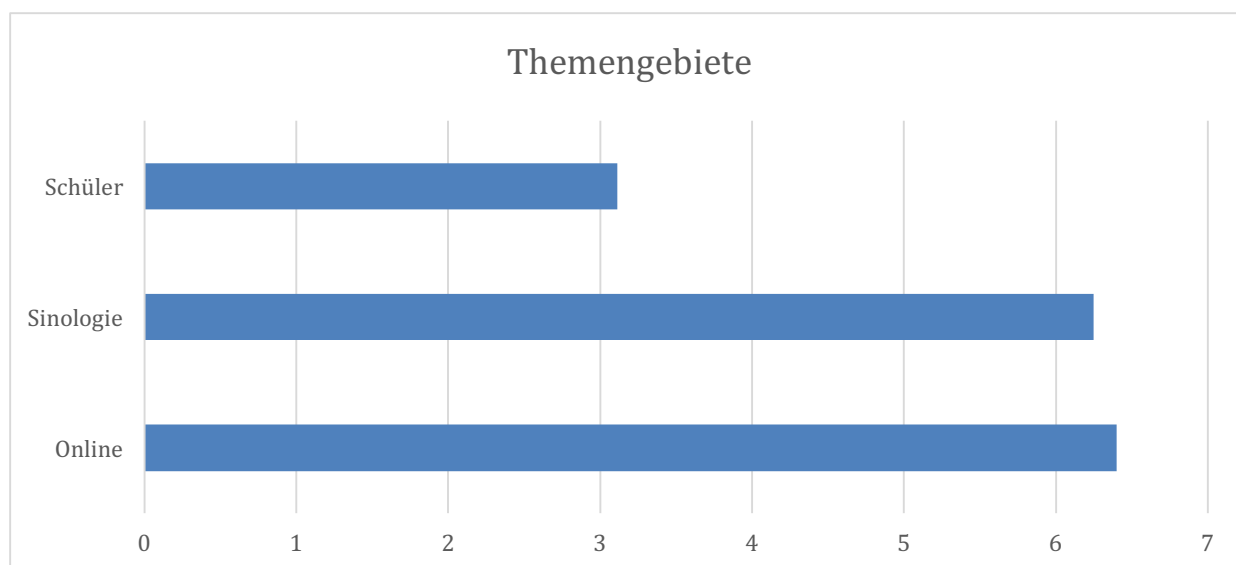


Abbildung 11: Durchschnittswerte Anzahl der Themengebiete.

Die eben vorgestellten Daten sind die absoluten Ergebnisse des zweiten Durchgangs. Stellt man nun einen Vergleich mit dem ersten Fragebogen an, so sieht man bei der Gruppe der Schüler, dass sich hier sowohl die Ausprägung des *ideal L2 self* als auch die des *ought-to L2 self* eindeutig erhöhte. Betrachtet man vor allem das *ideal L2 self*, so kann man feststellen, dass dieses im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen nur mäßig ausgeprägt war. Daher ist es interessant zu sehen, dass es im zweiten Durchgang zwar noch immer an dritter Stelle steht, jedoch einen recht hohen Anstieg erfuhr und nur knapp hinter dem Durchschnittswert der Sinologiestudenten liegt. Auch die Ausprägung des *ought-to L2 self* hat sich bei den Schülern der höheren Schulen eindeutig erhöht, während der diesbezügliche Wert bei den Sinologiestudenten sank und bei den Online-Lernern stagnierte.

Die Sinologiestudenten wiesen schon im ersten Durchgang ein recht hohes *ideal L2 self* auf, welches sich nach den ersten Lernwochen noch weiter steigern konnte, wenn auch weniger drastisch als das der Schüler der höheren Schulen. Jedoch ist hier der absolute Wert noch immer höher ausgeprägt als jener der Schüler. Das *ought-to L2 self* der Sinologiestudenten verzeichnete einen Abstieg. So lässt sich über diese Gruppe sagen, dass die Gesamtmotivation recht stabil geblieben ist, jedoch eine Verschiebung der beiden *L2 Motivational Selves* stattgefunden hat. Durch ein dominanteres *ideal L2 self* und ein weniger dominantes *ought-to L2 self* sind die Studenten nach den ersten Lernwochen noch eindeutiger vom inneren Willen geprägt und weniger von äußeren Faktoren.

Bei den Online-Studenten erhöhten sich die Items des *ideal L2 self* entweder oder blieben auf einem ursprünglich bereits hohen Wert, während das *ought-to L2 self* im Großen und Ganzen konstant blieb. So kann man bezüglich dieser beiden Gruppen sagen, dass die Teilnehmer in den ersten Lernwochen ein höher ausgeprägtes motivierendes Zukunftsbild erlangen konnten. Man kann feststellen, dass die anfangs sehr positiven Zukunftsbilder dieser Teilnehmergruppe aufrechterhalten werden konnten bzw. sogar leicht anstiegen. Wie im ersten Fragebogen weisen die Online-Lerner auch im zweiten Durchgang das am höchsten ausgeprägte *ideal L2 self* unter den drei Gruppen auf, während sich das *ought-to L2 self* weiterhin im mäßigen Bereich befindet.

Die Tatsache, dass sich vor allem die *ideal L2 selves* der Schüler der höheren Schulen im Vergleich zu den anderen Gruppen eindeutig anstiegen, könnte damit erklärt werden, dass sie sich aufgrund des geringeren Durchschnittsalters³⁴ noch wenige konkrete Gedanken über das eigene Zukunftsbild gemacht haben. Daher sind diese offener für diverse Anregungen von außen, wodurch sich ein hohes Potenzial für eine rasante Ausprägung eines *ideal L2 self* ergibt.

Ein Punkt, der sich in allen drei Gruppen gezeigt hat, ist, dass die Teilnehmer eine positivere Einstellung gegenüber dem Erlernen der chinesischen Schriftzeichen aufweisen konnten.

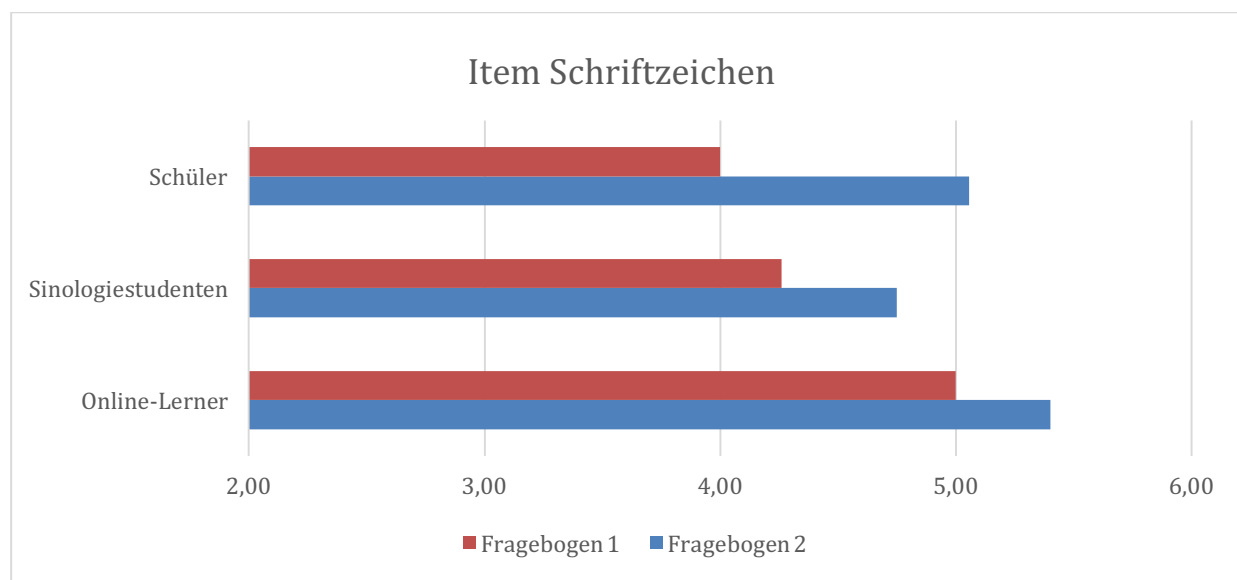


Abbildung 12: Durchschnittswerte für das Item Schriftzeichen, 1. und 2. Durchgang.

In allen drei Gruppen ist hier ein deutlicher Anstieg ersichtlich und spricht dafür, dass man zuversichtlicher ist, beim Erlernen von Schriftzeichen Erfolg zu haben. Dieser Punkt

³⁴ Schüler der höheren Schulen: Durchschnittsalter 14,7 im zweiten Durchgang.

und vor allem die Strategien, Zeichen beizubringen werden in den anschließenden Hintergrundgesprächen mit den verschiedenen Lehrpersonen noch einmal angesprochen.

Die Frage, ob die einzelnen *L2 Motivational Selves* aktives Lernverhalten auslösen, konnte nicht eindeutig beantwortet werden. Während bei den Schülern der höheren Schulen das aktive Lernverhalten sowohl durch das *ideal-*, als auch das *ought-to L2 self* verstärkt wurde, zeigen die Ergebnisse der Sinologiestudenten und Online-Lerner keine Regelmäßigkeit einer bedeutsamen Korrelation auf, abgesehen von dem *ought-to L2 self*, welches bei den Online-Lernern sogar negativ mit dem aktiven Lernverhalten korreliert. Daher scheint das Konzept der *L2 Motivational Selves* nicht universal als Indikator für aktives Lernverhalten gebräuchlich zu sein. Die hohe Korrelation bei den Schülern der höheren Schulen bestätigt, dass hier ein Zusammenhang besteht, jedoch zeigen die heterogenen Werte der anderen beiden Gruppen, dass es hier wohl auch auf weitere Faktoren ankommt, die in dieser Studie nicht untersucht wurden. Wie bereits im Kapitel der Vorstellung der Daten wurde argumentiert, dass hier bei den Sinologiestudenten und den Online-Lernern eine kompliziertere Lage vorliegt, in der es durch fehlende Zeit oder Energie nicht möglich ist, all seine Motivation vollständig in aktives Lernverhalten umzuwandeln. Auch zu diesem Aspekt wird in den anschließenden Interviews eine weitere Meinung eingeholt.

6. Hintergrundgespräche

Nach der Auswertung und Analyse der beiden Fragebögen wurden Interviews mit drei verschiedenen Lehrpersonen, repräsentativ für die jeweiligen Teilnehmergruppen, geführt, um einerseits die gewonnenen Daten zu konsolidieren und andererseits auf Fragen einzugehen, die bei der Analyse offengeblieben sind. Alle Gespräche wurden in chinesischer Sprache geführt. Im ersten, allgemeinen Teil der Interviews wurden Fragen bezüglich der Motivation und der *L2 Motivational Selves* der Lernenden gestellt. Darüber hinaus wurde genauer auf den dritten Aspekt Dörnyeis Theorie, der *L2 learning experience* (Dörnyei 2009; 2013) eingegangen, welcher bei den Fragebögen nur teilweise thematisiert wurde. Diese erste Hälfte war bei allen drei Interviews ident. Der zweite Teil der Hintergrundgespräche bezog sich im Detail auf die speziellen Fragen der einzelnen Gruppen, auf die im Zuge der Datenanalyse keine Antwort gefunden wurde.

Allen Teilnehmerinnen der Interviews wurden zuerst die Studie und deren vorläufige Ergebnisse vorgestellt. Danach wurden die Gespräche mittels eines Smartphones aufgenommen und im Anschluss auf einen Computer transferiert. Da es sich bei den Interviews nicht um die Hauptmethode dieser Arbeit handelt, wurden nur die hier verwendeten direkten Zitate transkribiert, der Rest wird indirekt zitiert. Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine CD mit den Audiodateien der Gespräche. Hierfür wurde eine Genehmigung der Interviewpartner eingeholt.

6.1. Höhere Schulen: Fr. Wang

Frau Wang Xiaoyan blickt auf über 13 Jahre Unterrichtserfahrung zurück und leitet seit 2012 den Chinesischunterricht am akademischen Gymnasium Wien. Durch ihre Lehrtätigkeit konnte sie dazu beitragen, dass immer mehr Schüler der höheren Schulen sich für die chinesische Sprache interessieren und diesem Frei- und Wahlpflichtfach beiwohnen.

Was die Motivationen der Schüler betrifft, gibt Frau Wang an, dass hier neben Zukunftsvorstellungen auch die Gruppendynamik in der Klasse eine wichtige Rolle spielt. Viele nehmen am Unterricht teil, weil deren Freunde dort sind. Dazu hat sie die Erfahrung gemacht, dass viele Schüler durch die gute Atmosphäre im Unterricht selbst motiviert sind, den Chinesischunterricht zu verfolgen. Wie man hier also sieht, ist vor allem der dritte Faktor der *L2 Motivational Selves*-Theorie, nämlich die *L2 learning experience* (Dörnyei 2013: 86) anfänglich ein wichtiger motivationaler Faktor. Daher kann man, was die Anfangs-Motivationen betrifft, noch nicht genauer zwischen

verschiedenen *L2 Motivational Selves* differenzieren. Laut Wang ist die Atmosphäre eine wichtige motivationale Grundlage, da die wenigsten der Schüler eine detaillierte Vorstellung davon haben, was sie später einmal mit Chinesisch anfangen können. Ihr ist es als Lehrperson daher wichtig, den Schülern mitzuteilen, welche Möglichkeiten sie mit der Kenntnis der chinesischen Sprache haben.

Ich sage ihnen zum Beispiel: „Wenn ihr gut Chinesisch könnt, dann könnt ihr dort oder dort arbeiten. Wenn ihr gut Chinesisch könnt, dann habt ihr später diesen und jenen Vorteil, wenn ihr einen Job sucht.

(我告诉他们，比如说“你们学好了中文，将来可以在哪里工作。你们学好了中文对你们将来找工作有什么好处。”)

Neben diesen mündlich vermittelten Zukunftsbildern lädt Frau Wang auch oft Schüler aus höheren Jahrgängen in den Unterricht ein, die bereits mehrere Jahre Chinesisch gelernt haben und als Vorbild dienen sollen.

Wie wir bereits am Ergebnis des ersten Fragebogens gesehen haben, ist die anfängliche Ausprägung der *L2 Motivational Selves* in dieser Gruppe eher niedrig und steigt dann nach den ersten Lernwochen deutlich an. Es lässt sich daher sagen, dass in dieser Gruppe ein wichtiger Faktor für die Bildung der *L2 Motivational Selves* die Zusprache der Lehrperson ist, was auch laut Dörnyei (2009; 2013) eine wesentliche Strategie zur Motivationserhaltung und -steigerung der Lernenden darstellt. Die hier von Frau Wang vorgestellte Begebenheit, welche die Schüler der höheren Schulen zwischen den anderen Gruppen herausstechen lässt, bestätigt auch das Ergebnis der zuvor getätigten Studie. Diese hat nämlich herausgefunden, dass im ersten Durchgang besonders das *ideal L2 self* der Schüler verglichen mit den anderen Gruppen am schwächsten ausgeprägt war. Jedoch konnte im Zuge des zweiten Durchgangs beobachtet werden, dass die Schüler der höheren Schulen einen eindeutigen Zuwachs in allen Items, die das *ideal L2 self* betreffen, verzeichnen konnten. Kurz gesagt bestätigen sowohl das Ergebnis der Studie als auch das anschließende Hintergrundgespräch, dass das anfängliche *ideal L2 self* der Schüler der höheren Schulen nur bedingt ausgeprägt ist und erst in den ersten Lernwochen – vermutlich einerseits durch das oben angesprochene geringe Alter, andererseits dank der Unterrichtsmethode der Lehrperson – stark ansteigt. Wie schon oben argumentiert kann hier aufgrund des geringen Durchschnittsalters noch mehr Einfluss auf die Zukunftsvision der Schüler ausgeübt werden.

Wie bereits oben angesprochen, hat sich herausgestellt, dass der Faktor der *L2 learning experience* innerhalb dieser Gruppe anfänglich eine wichtige Rolle spielt. Ein bedeutender Aspekt ist hier die Atmosphäre im Unterricht, welche Frau Wang als locker, humorvoll, aber trotzdem kontrolliert beschreibt. Sie hebt zudem hervor, dass es wichtig ist, die Unterrichtsmethode an die Situation der Schüler anzupassen. Hier spielt sicher auch das unterschiedliche Alter in den einzelnen Schulstufen eine wichtige Rolle.

In jedem Semester wende ich gemäß der Situation der Schüler, die sich jedes Jahr ändert, andere Methoden an.

(每个学期的教学法都不一样，根据学生的情况，情况也每年不一样。)

Da laut Wang die Atmosphäre im Unterricht und in weiterer Folge die anfängliche Motivation der Schüler stark von der Unterrichtsmethode abhängig ist, versucht sie stets, neue Methoden herauszufinden und diese zu perfektionieren. Durch die Bewahrung dieser positiven Atmosphäre und der Strategie, den Schülern ein optimistisches Zukunftsbild zu verschaffen, ist Frau Wang zuversichtlich, dass die Motivation der Schüler im Laufe des Lernprozesses eher zu- als abnimmt.

Wie bereits in der Analyse der Daten angegeben, ist man davon ausgegangen, dass die Schüler eventuell stärker von ihren Eltern beeinflusst werden, was die Wahl des Wahl-/Freifaches Chinesisch angeht. Diese Annahme wurde jedoch negiert, die Studie hat gezeigt, dass das *ought-to L2 self* nur minimal stärker ausgeprägt ist als bei den beiden anderen Gruppen. Dieses Ergebnis wird auch von Frau Wang bestätigt, laut ihrer Erfahrung sind die meisten Eltern nicht der ausschlaggebende Faktor für die Wahl des Faches Chinesisch.

Eine Erkenntnis des Fragebogens, die durch dieses Interview ebenfalls bestätigt werden konnte, ist jene, dass ein häufiger Grund für das Interesse an der chinesischen Sprache die Besonderheit eben jener ist. Wang gibt an, dass viele ihrer Schüler stolz darauf sind, Chinesisch sprechen zu können.

Wie bereits im Kapitel der Datenanalyse angegeben, haben sich in allen drei Gruppen die Einstellungen gegenüber dem Erlernen der chinesischen Schriftzeichen verbessert. Was war in der Gruppe der Schüler nun der ausschlaggebende Faktor? Wang gibt an, dass sie beim Unterrichten der Schrift versucht, die Sache sehr langsam anzugehen und die Schüler Schritt für Schritt zu ihrem ersten, selbst geschriebenen

Schriftzeichen einführt. Eine Methode, die sie hier oft anwendet, ist den Kindern die Zeichen künstlerisch näherzubringen.

Durch dieses Hintergrundgespräch konnten wir einige Ergebnisse aus der Umfrage bestätigen und erklären, darüber hinaus konnten wir auch neue Erkenntnisse gewinnen. In dieser Gruppe wird die Zukunftsvorstellung vor allem durch die Lehrperson weitergegeben, während ein wichtiger anfänglicher Faktor die *L2 learning experience* ist, welche durch verschiedene, angepasste Methoden aufrechterhalten werden muss. Darüber hinaus wurde bestätigt, dass der Einfluss der Eltern nicht überaus bedeutend für die Wahl des Faches ist, sehr wohl jedoch die Besonderheit der chinesischen Sprache an sich. Anhand von spielerischen Methoden wird den Schülern gezeigt, dass das Erlernen von chinesischen Schriftzeichen durchaus machbar ist.

6.2. Sinologie: Fr. Li

Frau Dr. Li Yan unterrichtet seit 25 Jahren Chinesisch und ist seit 2007 am Institut für Ostasienwissenschaften tätig. Durch ihr Spezialgebiet im Bereich Fremdsprachendidaktik bietet sie darüber hinaus eine Vielzahl an Kursen im Masterstudium „Unterrichtskompetenz Chinesisch“ an. Derzeit ist sie hauptverantwortliche Lektorin für die Chinesischkurse im ersten Jahrgang.

Bezüglich der allgemeinen Motivation der Studierenden, Chinesisch zu lernen, gibt sie drei verschiedene Typen an. Die einen hoffen darauf, in China einen Job zu finden oder durch ihre Chinesischkenntnisse ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern (vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der internalisierten Instrumentalität). Der zweite Typ ist vorwiegend intrinsisch motiviert, interessiert sich für die chinesische Kultur oder hofft, im Studium der chinesischen Sprache eine Herausforderung zu finden (vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der positiven Einstellung zur Zielkultur, dazu hohe *Lernzielorientierung*). Die dritte Gruppe sind vor allem Personen, die aufgrund ihrer Familie oder Freunde und privaten Kontakte die Sprache lernen wollen (je nach Situation *ought-to L2 self* oder *ideal L2 self* mit dem Faktor der internalisierten Instrumentalität).

Diese Aussagen von Frau Dr. Li decken sich gut mit den Ergebnissen der Fragebögen, da, wie schon oben besprochen wurde, in dieser Teilnehmergruppe ein sehr breit gefächertes Spektrum an *L2 Motivational Selves* vorzufinden ist. In allen drei von der

Lektorin vorgestellten Typen spiegeln sich sowohl *ideal L2 selves* als auch *ought-to L2 selves* wider. Selbst bei dem ersten Typ, welcher auf den ersten Blick *ought-to L2 self*-dominant scheint, ist das *ideal L2 self* nicht auszuschließen, da laut Dörnyei (2009: 28) auch internalisierte instrumentelle Motivationen zum *ideal L2 self* zählen. Während beim zweiten Typ wohl das *ideal L2 self* mit dem Faktor der positiven Einstellung gegenüber der Zielkultur (Dörnyei 2009: 27) vorwiegt, sind im dritten Typ wohl beide *L2 Motivational Selves* recht ausgewogen vorhanden. Was die Zukunftsvision angeht, so ist Frau Li der Meinung, dass nur ein kleiner Teil der Studenten von Anfang an eine sehr ausgeprägte Zukunftsvorstellung hat, während der Großteil erst mit der Zeit eben diese ausbildet.

Bezüglich der *L2 learning experience* ist ein wichtiger Punkt die Atmosphäre im Klassenraum. Frau Dr. Li gibt an, stets eine Balance zwischen lockerem Unterricht und dosierter Anforderung an die Schüler zu suchen.

Entspannt, aber doch auch mit einem Bisschen Druck. Ich achte stets darauf, dass die Studenten nicht zu locker werden, jedoch achte ich auch darauf, mentalen Druck zu vermeiden.

(比较轻松, 但是还要有一点压力。我从来不会让学生太轻松, [...] 但是我争取不给他们造成心理负担。)

Darüber hinaus sei es wichtig, dass die Schüler keine Angst davor haben, Fehler zu machen. Frau Li versucht stets, ihren Unterricht lebendig, interessant und auch etwas humorvoll zu gestalten. Daher kann man von einem sehr positiven Lernumfeld sprechen, welches die Motivation der Studenten sicherlich erhöht.

Um weniger motivierte Studenten zu motivieren versucht sie diese, stärker in den Unterricht zu inkludieren, gleichzeitig hebt sie im Unterricht auch oft hervor, dass sich alle gemeinsam dieser Herausforderung, Chinesisch zu lernen, stellen.

Ich sage ihnen von Beginn an: „Das ist eine sehr herausfordernde Sprache, aber ich nehme diese Herausforderung mit euch gemeinsam an. Ich werde euch auf diesem Weg begleiten, wir werden sehen, wer es bis zum Ende schafft.“

(我从一开始跟大家说: “这是一个很有挑战性的语言, 但是我和你们一起来挑战这门语言。我要带着你们, 我们要一起看大家谁能走到最后。”)

Es wurde darüber hinaus gefragt, ob ihre Strategie, die Schüler zu motivieren, Aspekte beinhaltet, welche deren Zukunftsvorstellungen anregen soll. Diese Strategie wird u.a. bei Dörnyei (2009; 2013) zur Bildung eines funktionierenden *ideal L2 self* thematisiert. Frau Li spricht hier öfter von Kommilitonen, die bereits sehr erfolgreich beim Lernen der chinesischen Sprache waren und Stipendien bekamen oder Wettbewerbe gewannen. Andere Zukunftsvisionen werden jedoch eher nicht thematisiert.

Wie bei den anderen beiden Gruppen wurde in der vorliegenden Studie festgestellt, dass die Teilnehmer mit der Zeit eine positivere Einstellung zum Erlernen von Schriftzeichen bilden. Frau Li meint dazu, dass sie gegenüber den Studenten stets hervorhebt, wie wichtig es für das Verständnis der chinesischen Sprache ist, auch die Schriftzeichen zu beherrschen, und dass sie aufgrund des Zeitmangels die Studenten dazu motiviert, mehr Zeit im Eigenstudium dafür zu investieren. Das A und O seien hier vor allem Applikationen für das Handy und den PC. Frau Li ermutigt ihre Studenten, diese neuen Technologien zu nutzen, was sich auch mit dem Ergebnis der Fragebögen deckt, in welchem viele Studierende angegeben haben, derartige Apps zu benutzen. Dies ist wohl ein wichtiger Punkt für die Änderung der Einstellung gegenüber Schriftzeichen und der Grund dafür, warum die Teilnehmer nach 6 Lernwochen angegeben haben, dass sie sich nun eher vorstellen können, in Zukunft Texte auf Chinesisch zu verfassen und zu lesen. Nicht zu vergessen ist jedoch auch, dass am Institut ein Repetitorium angeboten wird, welches die Studenten beim Lernen der Schriftzeichen unterstützen soll. Der Grund für diesen Trend liegt wohl in der Kombination aus beiden Faktoren.

Die finale Frage, welche sich bei der Analyse dieser Gruppe stellte, war jene nach der geringen Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten. Frau Li kann hierzu nur Vermutungen abgeben, meint aber, dass es hier nicht unbedingt auf die Zukunftsvision ankommt, sondern eher, wie es um die persönlichen Gewohnheiten der Studenten steht.

Ich denke, dass die Lernmethode vor allem darauf ankommt, ob man generell gute Lernstrategien hat und welche Lernerfahrungen man bereits gesammelt hat [...] Ob man positiv eingestellt ist oder nicht spielt keine wirkliche Rolle.

(我觉得一个人的学习方法还是在于这个人会不会学习和他以前的学习经验 [...] 他乐不乐观没有太大的关系。)

Des Weiteren gibt sie an, dass die Lage der verschiedenen Studenten sehr unterschiedlich ist. Während manche Sinologie als Hauptstudium gewählt haben, studieren andere mehrere Fächer gleichzeitig oder gehen nebenbei arbeiten. Dies führt dazu, dass manche Studenten weniger zeitliche und geistige Kapazitäten haben, sich dem Studium zu widmen, als andere. Auch der Stellenwert des Studienfaches wird hierdurch stark beeinflusst. Diese zwei von Frau Li angeführten Punkte könnten ausschlaggebend dafür sein, dass sich bei den Sinologiestudenten im Vergleich zu den Schülern an höheren Schulen eine sehr geringe Korrelation zwischen dem *ideal L2 self* und dem aktiven Lernverhalten zeigt.

Zusammengefasst lässt sich zu diesem Interview sagen, dass sich die Beschreibung der Motivationen der Studenten mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie deckt. Nichts desto trotz scheinen die Zukunftsvisionen der Studenten in der Anfangsphase des Studiums nicht zur Gänze ausgeprägt zu sein. Die Atmosphäre im Unterricht ist entspannt, jedoch wird auch einiges von den Studenten verlangt. Der ausschlaggebende Faktor für die Verbesserung der Einstellung gegenüber Schriftzeichen ist laut Li die Nutzung von verschiedenen Apps. Eine fehlende Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten könnte auf die unterschiedlichen Situationen der einzelnen Studenten zurückzuführen zu sein.

6.3. Online: Fr. Guo

Frau Guo Ping hat vor 6 Jahren damit begonnen, online zu unterrichten und ist nun mit über 8000 absolvierten Unterrichtseinheiten die erfahrenste Chinesischlehrerin auf italki. Ihre Schüler umfassen viele verschiedene Nationalitäten und Altersgruppen. Für dieses Interview wurde sie über die Plattform kontaktiert und im Zuge einer personalisierten Chinesisch-Unterrichtsstunde via Skype befragt.

Wie bereits aus der vorliegenden Studie hervorging, sind die befragten online-Lerner eine hochmotivierte Gruppe, die ein stark ausgeprägtes *ideal L2 self* besitzen und auch ein äußerst aktives Lernverhalten aufweisen. Frau Guo differenziert hier sehr genau zwischen den verschiedenen Motivationstypen ihrer Schüler:

1. Eigenes Chinesischniveau zu erhöhen und zu festigen, meistens bei Sinologiestudenten (Vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der internalisierten Instrumentalität)

2. Mit chinesischen Bekannten oder Arbeitskollegen kommunizieren (vorwiegend *ought-to L2 self*)
3. Mit dem chinesischen Partner und dessen Familie kommunizieren (vorwiegend *ought-to L2 self*)
4. Interesse an der chinesischen Kultur (vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der positiven Einstellung zur Zielkultur)
5. Das Vorhaben, den chinesischen Markt zu erschließen (vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der internalisierten Instrumentalität)
6. Kurzfristiges Ziel, z.B. eine Chinareise (vorwiegend *ideal L2 self* mit dem Faktor der internalisierten Instrumentalität)

Hier wurde versucht, anhand des theoretischen Rahmens die haupt- *L2 Motivational Selves* anzugeben, aus welchen diese Motivationen entspringen. Wie schon im theoretischen Teil erwähnt, gibt es selten Reinformen des *ideal*- oder *ought-to L2 self*, so kann es natürlich sein, dass beispielsweise in Punkt 1. auch das *ought-to L2 self* eine wichtige Rolle spielt usw. Die Punkte decken sich größtenteils mit dem Ergebnis der Umfrage, bei welcher jedoch die *ideal L2 selves* der Online-Lerner klarer herausstachen.

Was die Zukunftsvision angeht, so gibt Frau Guo an, dass nur jene mit einem sehr kurzfristigen Ziel, wie zum Beispiel eine Prüfung oder eine bevorstehende Reise, eine sehr detaillierte Vorstellung haben, was auch in einem sehr zielgerichteten Lernverhalten resultiert. Die restlichen Online-Lerner haben zwar ein sehr optimistisches Zukunftsbild, jedoch ist dieses nicht dermaßen detailliert. Sie betont, dass es im Online-Unterricht meistens so abläuft, dass Schüler aufgrund ihres persönlichen Plans für Chinesisch den Unterricht bei ihr nehmen, daher ist es für Frau Guo nicht notwendig, die Vision der Schüler durch motivationale Maßnahmen weiter zu verstärken.

Ihren Unterricht beschreibt Guo als sehr angepasst an die Bedürfnisse ihrer Schüler, dieser kann je nach Forderung streng oder eher locker sein. Dies kommt sicherlich dem Faktor der *L2 learning experience* (Dörnyei 2013: 86) zugute.

Den Motivationstrend ihrer Schüler beschreibt sie mit einer Kurvenform. Die Schüler sind anfangs äußerst motiviert und machen schnelle Fortschritte. Nach etwa zwei bis drei Monaten stoßen die meisten dann auf ein Lernplateau (学习瓶颈期), hier geben die meisten Schüler auf, wenn sie nicht zielgerichtet genug sind und vom Lehrer nicht genügend motiviert werden.

Ein Grund wäre, dass der Schüler nicht zielgerichtet genug ist und zu wenig Selbstdisziplin hat. Ein zweiter wäre, dass der Lehrer zu wenig Verantwortung zeigt.
(第一个[原因]是学生自己的目的性不强, 对自己的约束力不强。第二是老师的责任心也不够。)

Man sieht also, dass besonders dieses Lernplateau eine ausschlaggebende Phase ist, in welcher diejenigen mit unzureichender Motivation das Lernen der chinesischen Sprache wieder aufgeben. Nachdem diese Phase laut Frau Guo erst nach zwei bis drei Monaten eintritt, wurde sie von der vorliegenden Studie nicht erfasst.

In der eben angesprochenen fehlenden Unterstützung bei Lernplateaus sieht Frau Guo die größte Schwäche des Online-Unterrichts:

Ich finde den Online-Unterricht sehr praktisch, andererseits ist er auch viel zu ungezwungen, anders als in der Schule werden den Schülern hier keine Einschränkungen vorgegeben.

(我觉得网路教学非常方便, 但是网络教学太随意了, 不像学校, 不给学生限制。)

Ein Phänomen, welches in allen Gruppen der Studie festgestellt wurde, ist die Neigung dazu, eine positivere Einstellung zum Erlernen von chinesischen Schriftzeichen zu entwickeln. Frau Guo gibt an, im Unterricht relativ wenig Zeit mit dem Unterrichten von Schriftzeichen zu verbringen und stattdessen multimediale Methoden empfiehlt, anhand derer die Schüler außerhalb des Unterrichts üben können. Dies scheint eine Methode zu sein, die sich für den Einstieg in die Welt der chinesischen Schriftzeichen als äußerst hilfreich erweist.

Wie auch bei den Sinologiestudenten stellte sich bei der Gruppe der Online-Lerner die Frage, warum die Ausprägung *der L2 Motivational Selves* nicht stark mit dem aktiven Lernverhalten korreliert. Frau Guo konnte hier nur Vermutungen anstellen, kommt aber schließlich zur Konklusion, dass das Lernverhalten nicht nur mit der Zukunftsvision und der Motivation an sich zusammenhängt, sondern auch, wie es generell um die Lerngewohnheiten der Schüler steht und wie diszipliniert die jeweilige Person ist.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass dieses Interview bestätigt, dass die Online-Lerner von Anfang an eine sehr optimistische Zukunftshaltung vorweisen und aktiv in der Planung des Unterrichts mitwirken, daher ist auch der Faktor der *L2 learning experience* als wichtiges positives Element ihres Sprachlernprozesses anzusehen. Frau

Guo spricht von einer sehr hohen Motivation der Schüler im Anfangsstadium, was erklärt, warum auch der zweite Durchgang des Fragebogens zeigt, dass die Online-Lerner hier weiterhin motiviert bleiben. Das Lernplateau setzt üblicherweise erst nach zwei bis drei Monaten Lernzeit ein. Hier sieht Guo den Trend, dass weniger zielgerichtete Schüler meistens aufgeben. Die „Angst“ vor den Schriftzeichen wird durch multimediale Werkzeuge genommen. Aktives Lernverhalten wird laut Guo nicht nur durch die optimistische Zukunftshaltung ausgelöst, wichtiger seien die generellen Lerngewohnheiten des Schülers. Diese könnten aufgrund der verschiedenen Herkunftsländer der Teilnehmer kulturell bedingt sein.

7. Conclusio

Diese Arbeit hat untersucht, wie sich die *L2 Motivational Selves* der Schüler der höheren Schulen, der Sinologiestudenten und Online-Lerner unterscheiden, wie sich diese nach den ersten sechs Lernwochen verändern und inwiefern diese aktives Lernverhalten beeinflussen. Hierfür wurde eine Umfrage in zwei Durchgängen durchgeführt. Anschließend wurden Hintergrundgespräche geführt, um Ergebnisse zu erklären und offene Fragen zu beantworten. Als theoretischen Rahmen wurde hier das System der *L2 Motivational Selves* verwendet, darüber hinaus wurden auch weitere Konzepte, wie die allgemeine Motivationsformel $M = E \times W$, *intrinsisch – extrinsisch* und *Zielorientierung* verwendet, um die vorliegenden Ergebnisse zu analysieren.

Im ersten Fragebogen wurde die Anfangssituation der drei Teilnehmergruppen erhoben. Hier ging hervor, dass die Online-Lerner ein besonders ausgebildetes *ideal L2 self* besitzen. Auch die Sinologen zeigen hier einen sehr hohen und ausgewogenen Ausprägungsgrad in den diesbezüglichen Items. Das *ideal L2 self* der Schüler der höheren Schulen befindet sich noch im positiven Bereich, ist jedoch schwächer ausgebildet wie in den anderen Gruppen, was man auf das geringe Durchschnittsalter zurückführen könnte. Im Hintergrundgespräch wurde zudem herausgefunden, dass bei den Schülern anfänglich der Faktor der *L2 learning experience* einen wichtigeren Faktor als die *L2 Motivational Selves* darstellt, um die Motivation der Schüler zu gewährleisten. Das *ought-to L2 self* ist in der Anfangsphase in allen Gruppen in etwa gleich stark vorhanden. Zudem wurden die Faktoren *Erwartung* und *Wert* und deren Korrelation mit den *L2 Motivational Selves* gemessen. Das Ergebnis zeigt, dass hier eine bedeutende bis signifikante Korrelation zwischen allen untersuchten Items vorliegt, was eine klare Verbindung der beiden Systeme zeigt.

Der zweite Durchgang hat gezeigt, dass die Schüler der höheren Schulen ihre *L2 Motivational Selves* ausbauen konnten, so stiegen hier alle diesbezüglichen Werte an. Dieses Ergebnis passt zur Beschreibung von Frau Wang, die angibt, dass die Zukunftsvorstellungen der Schüler anfangs nur sehr vage sind und erst durch die aktive Unterstützung der Lehrperson allmählich gebildet werden. Online-Lerner und Sinologiestudenten konnten nur teilweise Anstiege bezüglich ihres *ideal L2 self* verzeichnen, jedoch wiesen diese von Anfang an sehr hohe Werte auf. Ein Punkt, der hier heraussticht, ist, dass alle drei Gruppen nach den ersten sechs Lernwochen eine positivere Einstellung gegenüber dem Erlernen von Schriftzeichen aufzeigen. In den

Interviews geben Li und Guo an, dass dies auf das Verwenden von multimedialen Methoden (Apps, Computerprogramme) zurückgeht, während Wang beim Unterrichten von Schriftzeichen vor allem auf einen spielerisch-künstlerischen Zugang setzt.

Was das Lernverhalten angeht, können hier alle drei Gruppen hohe Ergebnisse vorweisen, wobei die Online-Lerner bei den Likert-Items den höchsten Wert erzielten, während die Sinologiestudenten, was den reinen Lernaufwand betrifft, mit durchschnittlich mehr als 12 Stunden pro Woche klar vorne liegen. Darüber hinaus wurde die Korrelation zwischen den *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten überprüft. Hier wurde festgestellt, dass nur bei den Schülern der höheren Schulen eine eindeutige Verbindung besteht, während bei Sinologiestudenten und Online-Lernern kein eindeutiges Ergebnis vorliegt. In den Hintergrundgesprächen begründen Li und Guo dies einerseits mit der heterogenen Situation ihrer Studenten, andererseits mit den verschiedenen Lerngewohnheiten der einzelnen Teilnehmer, die fest im Verhalten verwurzelt sind und nicht unbedingt auf ihren Zukunftsvorstellungen basieren.

Kurz gesagt lassen sich die Haupterkenntnisse dieser Arbeit auf einige Punkte zusammenfassen. Die Online-Lerner sind in allen wesentlichen Punkten in beiden Durchgängen die motiviertesten Teilnehmer. Sinologiestudenten und Online-Lerner weisen, vor allem was das *ideal L2 self* angeht, eine höhere Anfangsmotivation auf als Schüler, jedoch steigt die Motivation der Schüler nach den ersten sechs Lernwochen deutlich an. Nur bei den Schülern der höheren Schulen herrscht eine klare Verbindung zwischen den *L2 Motivational Selves* und dem aktiven Lernverhalten, während bei Sinologiestudenten und Online-Lerner wohl durch ihre unterschiedlichen Lebenssituationen und Verhaltensmuster eine solch eindeutige Korrelation nicht vorhanden ist. Zu guter Letzt lässt sich feststellen, dass sich in allen drei Gruppen die Einstellung gegenüber dem Erlernen von chinesischen Schriftzeichen verbessert, was auf den Gebrauch von multimedialen Methoden bzw. einer spielerischen Lehrmethode zurückzuführen ist.

Pädagogisch gesehen kann man aus dieser Arbeit mitnehmen, dass es sinnvoll ist, Lernern mit einer schwach ausgeprägten Zukunftsvision eine solche bereitzustellen, wie man am Beispiel des Unterrichts von Frau Wang sehen konnte. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob dies auch bei erwachsenen Lernern wirksam ist, da die befragten Sinologiestudenten und Online-Lerner im Durchschnitt deutlich älter sind als die Schüler der höheren Schulen. Zudem scheint es für das Unterrichten von chinesischen

Schriftzeichen hilfreich zu sein, auf multimediale Methoden, wie zum Beispiel Handy-Apps, zurückzugreifen, mit welchen die Lerner der chinesischen Sprache auch im Selbststudium üben können.

Da die zeitlichen und finanziellen Ressourcen dieser Studie beschränkt waren, konnten teilweise nur sehr kleine Datenmengen eingesammelt und untersucht werden. Dies gilt besonders für die Gruppe der Online-Lerner, bei der es sich als besonders schwierig herausstellte, passende Teilnehmer zu finden, die auch gewillt waren, an der Umfrage teilzunehmen. Es wäre daher für die Zukunft interessant, eine größer angelegte Studie zu diesem Thema durchzuführen. Darüber hinaus ist aus dem Interview mit Frau Guo hervorgegangen, dass sich erst nach zwei bis drei Monaten Lernplateaus bei den Online-Lernern bilden, daher wäre es für zukünftige Studien sinnvoll, das Motivationsverhalten eben jener über einen längeren Zeitraum mehrerer Monate zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: A agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.

Calvo, E. (2015) *Language Learning Motivation: The L2 Motivational Self System and its Relationship with Learning Achievement*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Cao, X. 曹晓蕾 (2016) 可能自我理论和二语动机自我系统视角下的国际视野研究 (Untersuchung des internationalen Blickfeldes aus dem Blickwinkel der Theorie der possible selves und dem System der L2 Motivational Selves). *北京化工大学学报*, 2016 (2), 96-102.

Chan, L. (2014) Effects of an Imaginary Training Strategy on Chinese University Students' Possible Second Language Selves and Learning Experience. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 357-376.

Chen, C. (2017) *I signed up for an Italki account to see why it's a leading platform for online language learning*. Online-Ressource: <http://www.businessinsider.de/italki-how-to-learn-a-new-language-online-2017-9?r=US&IR=T> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Chinazentrum (ohne Datum) *Chinesischkurs Niveau A1*. Online-Ressource: <http://www.chinazentrum.at/chinesisch-a1> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Csizér, K. & Kormos, J. (2009) Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In: Dörnyei Z. & Ushioda E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol, Multilingual Matters, 98-119.

Csizér, K., Magid, M. & Bramley, N. (Hg.) (2014) *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Csizér, K. & Kormos, J. (2014) The Ideal L2 Self, Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning: A Comparison of Different Groups of English Language Learners. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 73-86.

Deci, E. & Ryan, R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum Press.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 47, 173-210.

Dörnyei, Z., Csizér, K. (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23 (4), 421-462.

Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei Z. & Ushioda E. (Hg.) (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei Z. (2009) The L2 motivational self system. In Dörnyei Z. & Ushioda E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.

Dörnyei Z. & Ushioda, E. (2013) *Teaching and Researching Motivation* (3rd Ed.) Harlow: Longman.

Dörnyei Z. & Chan L. (2013) Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles and imagery capacity across two target languages. *Language learning*, 63 (3), 437-462.

Dresel, M. & Lämmle, L. (2011) Motivation. In T. Götz (Hg.) *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. München, UTB Schöningh.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Guo, P. 郭鹏岳 (2012) 二语动机自我系统对汉语学习预期努力影响的实证研究—以非洲中学汉语学生为例. (Empirische Studie über den Einfluss des Systems der L2 Motivational Selves auf die vorgesehene Bemühung beim Chinesisch lernen - Am Beispiel afrikanischer Mittelschüler, die Chinesisch lernen.) *现代语文(语言研究版)*, 10, 123-125.

Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.

Higgins, E.T. (1998) Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.

Islam M, Lamb M. & Chambers G. (2013) The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41 (2), 231-244.

Italki (ohne Datum) über italki. Online-Ressource: <https://www.italki.com/about> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Italki (ohne Datum) Suchfunktion. Online-Ressource: https://www.italki.com/teachers/chinese?teacher_type=0 [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Kim, T.Y. (2009) The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of two Korean students' ESL motivation. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, 274–294.

Kim, T.Y. (2012) The L2 Motivational Self System of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching*, 67, 29–56.

Kim, T. & Kim, Y. (2014) EFL Students' L2 Motivational Self System and Self-Regulation: Focusing on Elementary and Junior High School Students in Korea. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 87–107.

Kimura, Y. (2014) ELT Motivation from a Complex Dynamic Systems Theory Perspective: A Longitudinal Case Study of L2 Teacher Motivation in Beijing. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 310–332.

Lamb, M. (2007) The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41, 757–780.

Lamb, M. (2009) Situating the L2 Self: Two Indonesian School Learners of English. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, 229–247.

Lamb, M. (2012) A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62, 997–1023.

Lewis, B. (ohne Datum) *Review of italki: Find native teachers and free language exchanges to learn a language via Skype*. Online-Ressource: <https://www.fluentin3months.com/italki-review/> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Li, T. 李特慧 (2015) 初级汉语学习者二语动机自我系统分析--以重庆大学为例. (Analyse des Systems der L2 Motivational Selves bei Chinesischlernern der Grundstufe - Am Beispiel der Chongqing-Universität) Masterarbeit, 重庆大学.

Liu, Z. 刘珍 (2012) 大学生二语自我, 焦虑和动机学习行为的结构分析. (Strukturelle Analyse der L2 selves, der Sprachbeklemmtheit und des Motivationsverhaltens von Studenten) *外语界*, 6, 28–37.

Liu, F. 刘凤阁 (2015) “二语动机自我系统”理论模型在中国不同英语学习者群体中的效度分析. (Validitätsanalyse des Modells der „L2 Motivational Selves“ anhand verschiedener Gruppen von chinesischen Englischlernern) *外语教学理论与实践* 2015 (1), 19–23.

Lyons, D. (2014) The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation: A Longitudinal Study of Korean University Students. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 108–130.

MacIntyre, P.D., Mackinnon, S.P. & Clément, R. (2009) The Baby, the Bathwater and the future of Language Learning Motivation Research. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, 43–65.

MacIntyre, P.D., Clemént, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Mackay, J. (2014) Applications and Implications of the L2 Motivational Self System in a Catalan EFL Context. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 377-402.

Magid, M. (2014) A Motivational Programme for Learners of English: An Application of the L2 Motivational Self System. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 333-356.

Magid, M. (2015) The L2 motivational self system from a Chinese perspective: A mixed methods study. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 6 (1), 69-90.

Markus, H. & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Markus, H. & Nurius, P. (1987: 157) Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In Yardley, K. & Honess, T. (Hg.) *Self and Identity: Psychosocial Perspectives*. Chichester, John Wiley and Sons, 157-172.

Markus, H. & Rovulo, A. (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. In Pervin, L.A. (Hg.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 211-241.

Maxwell, C. (2017) *Italki: the human connection*. Online-Ressource: <https://pglsinc.com/2017/07/17/italki-the-human-connection/> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Mezei, G. (2014) The Effect of Motivational Strategies on Self-Related Aspects of Student Motivation and Second Language Learning. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 289-309.

Miyahara, M. (2014) Emerging Self-Identities of Second Language Learners: Emotions and the Experiential Profile of Identity Construction. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 206-231.

Noels, K. (2003) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Hg.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford, Blackwell, 97-136.

Noels, K. et al. (2014) Culture, Autonomy and the Self in Language Learning. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 131-154.

Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities and the language classroom. In Breen, M.P. (Hg.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman.

Norton, B. (2013) Identity, literacy and the multilingual classroom. In May, S. (Hg.) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York, Routledge, 103-122.

Oakes, L. (2013) Foreign Language Learning in a "Monoglot Culture": Motivational Variables amongst Students of French and Spanish at an English University. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 41(1), 178-191.

Oyserman, D. & James, L. (2009) Possible selves: From content to process. In Markman, K. et al. (Hg.) *The handbook of Imagination and Mental Stimulation*. New York, Psychology Press, 373-94.

Papi, M. (2010) The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38 (3), 467-479.

Papi, M. & Teimouri, Y. (2012) Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (3), 287-309.

Pizzolato, J.E. (2006) Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12 (1), 57-69.

Schunk, D. H., Pintrich, P.R. & Meece J. L. (2008) *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Stopa, L. (2009) Imagery and the threatened self: An introduction. In Stopa, L. (Hg.) *Imagery and the threatened self: Perspectives on mental imagery and the self in cognitive therapy*, London, Routledge, 1-14.

Stracke, E. et al. (2014) Investigating Adult Migrant ESL Learner's Language Learning Motivational Profile in Australia: Towards a Bicultural Identity. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 155-170.

Taguchi, T., Magid M. & Papi M. (2009) The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: a comparative study. In Dörnyei Z. & Ushioda E. (Hg.). *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol, Multilingual Matters, 66-97.

Tung, Y. (2016) *Shanghai-based startup italki raises US\$ 3M to help Chinese students find language tutors*. Online-Ressource: <https://e27.co/this-shanghai-based-startup-has-raised-us3m-to-help-chinese-students-find-language-tutors-20160624/> [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Uni Graz (ohne Datum) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen A1*. Online-Ressource: http://languageserver.uni-graz.at/lamm/niveau/lammdeutsch_a1.pdf [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Uni Graz (ohne Datum) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen A2*. Online-Ressource: http://languageserver.uni-graz.at/lamm/niveau/lammdeutsch_a2.pdf [Zuletzt aufgerufen am 19. Feb. 2018]

Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Hg.) *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press.

Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002) Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Hg.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester NY, The University of Rochester Press. 37-63.

Wang, R. 王茹茹 (2016) 中国大学生英语学习可能自我访谈研究. (Untersuchung der Possible Selves von chinesischen Studenten beim Englischlernen anhand von Interviews) *长治学院学报*, 33 (1), 95-98.

Wei, X. 韦晓保 (2013) 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究. (Untersuchung des Verhältnisses zwischen dem System der L2 Motivational Selves und dem selbstregulierten Lernverhalten bei Studenten) *外语与外语教学*, 5, 52-56.

Wei, X. 韦晓保 (2014) 大学生二语课堂目标结构感知, 二语自我和动机行为的关系研究. (Untersuchung des Verhältnisses zwischen der Wahrnehmung von Klassen-Zielstrukturen, L2 selves und dem Motivationsverhalten bei Studenten) *外语与外语教学*, 6, 74-80.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000) Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.

Xu, Z. 徐智鑫 (2012) 二语习得心理研究新视角: 二语动机自我系统. (Neue Perspektive in der Psychologischen Forschung des L2 Spracherwerbs: Das System der L2 Motivational Selves) *南京航空航天大学学报*. 14 (2), 68-72.

Xu, Y. 徐媛媛 (2017) “理想二语自我”与“应该二语自我”关系实证研究. (Empirische Studie zum Verhältnis zwischen dem “ideal L2 self” und dem “ought-to L2 self”) *哈尔滨学院学报*, 38 (6), 93-96.

Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.

Yashima T. (2009) International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei Z. & Ushioda E. (Hg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, 144-163.

Yue, Z. (2014) Chinese University Students' Willingness to Communicate in the L2 Classroom: The Complex and Dynamic Interplay of Self-Concept, Future Self-Guides and the Sociocultural Context. In Csizér (Hg.) *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, Multilingual Matters, 250-267.

Zhan, X. 詹先君 (2015a) 家庭背景对二语自我的影响. (Der Einfluss des Familienhintergrundes auf das L2 self) *现代外语(双月刊)*, 38 (6), 779-789.

Zhan, X. 詹先君 (2015b) 中国情景中的理想二语自我多群组验证.(Prüfung des ideal L2 self im chinesischen Kontext anhand mehrerer Gruppen) *外语教学与研究*, 47 (4), 573-584.

Zhan, X. 詹先君 (2016) 二语自我性别差异研究. (Untersuchung von Geschlechterunterschieden bezüglich des L2 selves) *安徽科技学院学报*, 30 (4), 119-123.

Zhan, X. 詹先君 (2017a) 二语动机自我系统实证研究 2006-2015: 回望与前瞻. (Empirische Untersuchungen zum System der L2 Motivational Selves 2006-2015: Rückblick und Ausblick) *外语学刊*, 196 (3), 108-114.

Zhan, X. 詹先君 (2017b) 理想二语自我: 类型设定与作用检验. (Das ideal L2 self: Kategorisierung und Überprüfung deren Auswirkung) *外语界* 2017 (1), 38-45.

Zhang, J. (2016) A comparison of the L2 motivational self system between Chinese EFL and ESL Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39 (3), 269-287.

Ziegler, A. (1999) Motivation. In Ch. Perleth & A. Ziegler (Hg.) *Pädagogische Psychologie*. Bern, Huber, 103-113.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchschnittswerte Motivational Selves im 1. Durchgang.....	61
Abbildung 2: Durchschnittswerte Erfahrung und Wert im 1. Durchgang	62
Abbildung 3: x-Achse: Ideal L2 self. y-Achse: Wert. Korrelation zwischen dem Ideal L2 self und dem Wert, Sinologiestudenten.	64
Abbildung 4: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Schüler der höheren Schulen.....	68
Abbildung 5: x-Achse: Frage 1. y-Achse: Ideal L2 self. Korrelation zwischen dem Ideal L2 self und Item 1, Schüler der höheren Schulen.....	69
Abbildung 6: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Sinologiestudenten.....	73
Abbildung 7: L2 Motivational Selves 1. und 2. Durchgang im Vergleich, Online-Lerner...	77
Abbildung 8: Durchschnittswerte der L2 Motivational Selves in Durchgang 2.....	81
Abbildung 9 : Durchschnittswerte Aktives Lernverhalten.....	81
Abbildung 10: Durchschnittswerte Lernstunden pro Woche.	82
Abbildung 11: Durchschnittswerte Anzahl der Themengebiete.....	83
Abbildung 12: Durchschnittswerte für das Item Schriftzeichen, 1. und 2. Durchgang.	84

Anhang

Anhang 1: Ergebnisse des 1. Durchganges

(Skala von 1 bis 6. 1 = stimme überhaupt nicht zu; 6 = stimme vollkommen zu)

Item Nr.	Item	Sinologie	Oberstufe	Online
1	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Konversationen auf Chinesisch zu führen.	4,89	4,30	6,00
2	Ich kann mir vorstellen, Chinesisch in meinem zukünftigen Job anzuwenden.	4,78	4,10	5,50
3	Ich kann mir vorstellen, Chinesisch bei einer Reise zu benutzen.	5,52	5,10	5,50
4	Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und die dortige Sprache zu benutzen.	4,44	3,35	4,67
5	Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.	4,67	4,05	6,00
6	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesische Filme/Serien in Originalsprache anzusehen.	4,56	4,05	5,50
7	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesischsprachige Bücher/Artikel/Texte im Internet etc. zu lesen.	4,78	4,40	4,83
8	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch verfassen zu können.	4,26	4,00	5,00
9	Chinesisch ist zu einer wichtigen Wirtschaftssprache aufgestiegen, deswegen sollte man es lernen.	5,26	5,15	5,50
10	Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Fremdsprache zu können.	5,04	5,25	5,00
11	Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Chinesisch lerne.	2,56	3,45	2,83
12	Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	1,81	2,60	2,83
13	Es ist für meinen Beruf notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	3,26	3,05	2,33
14	Ich lerne hauptsächlich Chinesisch, um diesen Kurs zu absolvieren und eine Note/ECTS zu bekommen.	1,93	3,15	2,17
15	Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.	5,07	4,40	4,33
16	Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen einen Job zu finden.	5,00	4,00	4,83
17	Ich tue mir leicht dabei, Sprachen zu lernen.	3,96	4,50	4,83
18	Ich bin zuversichtlich, dass ich Erfolg beim Erlernen der chinesischen Sprache haben werde.	4,59	4,50	5,83

19	Ich bin zuversichtlich, dass ich eines Tages die chinesische Sprache fließend anwenden kann.	4,15	4,00	5,67
20	Ich werde trotz Schwierigkeiten, die beim Lernen der chinesischen Sprache auftreten, nicht aufgeben.	5,15	5,15	5,83
21	Es wäre sehr nützlich für mich, wenn ich Chinesisch sprechen könnte.	4,96	5,05	5,67
22	Es macht mir Freude, die chinesische Sprache zu lernen.	5,00	5,05	5,67
23	Ich will Chinesisch bis zu einem hohen Niveau lernen.	4,85	4,45	5,67
24	Ich bin bereit, Zeit und Energie aufzuwenden, um Chinesisch zu lernen.	5,11	4,55	5,83

Anhang 2: Ergebnisse des 2. Durchganges

(Skala von 1 bis 6. 1 = stimme überhaupt nicht zu; 6 = stimme vollkommen zu)

Item Nr.	Item	Sinologie	Oberstufe	Online
1	Ich wünschte, ich hätte mehr Zeit um Chinesisch zu lernen.	4,96	4,83	5,20
2	Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor.	4,13	3,83	5,00
3	Ich wiederhole regelmäßig das, was ich im Unterricht gelernt habe.	4,29	3,72	4,40
4	Ich versuche stets, das zuvor Gelernte aktiv anzuwenden.	4,38	4,39	5,00
5	Ich versuche auch zusätzlich chinesische Wörter zu lernen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.	3,91	3,72	4,80
6	Ich habe vor, das Erlernen der chinesischen Sprache fortzuführen.	5,42	5,39	6,00
7	Ich arbeite im Unterricht viel mit.	4,29	5,06	5,60
8	Das Lernen der chinesischen Sprache macht mir immer mehr Spaß.	4,46	5,11	5,80
9	Es ist mir vor allem wichtig, eine gute Note auf diese Lehrveranstaltung zu bekommen.	3,75	4,67	3,80
10	Es ist mir vor allem wichtig, die Sprache gut zu können, die Note ist Nebensache.	4,67	5,06	6,00
11	Ich kann mir vorstellen, mich in Zukunft auf Chinesisch zu unterhalten.	4,92	4,94	6,00
12	Ich kann mir vorstellen, Chinesisch in meinem zukünftigen Job anzuwenden.	4,74	4,44	5,40
13	Ich kann mir vorstellen, Chinesisch bei einer Reise zu benutzen.	5,38	5,44	5,80
14	Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China	5,04	4,11	5,20

	zu leben und dort die chinesische Sprache zu benutzen.			
15	Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.	4,83	5,11	6,00
16	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesische Filme/Serien auf Chinesisch anzusehen.	4,88	4,06	6,00
17	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesischsprachige Bücher/Artikel/Texte im Internet etc. zu lesen.	4,71	4,50	5,60
18	Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.	4,75	5,06	5,40
19	Chinesisch eine wichtige Wirtschaftssprache geworden, deswegen sollte man es lernen.	4,58	4,89	5,20
20	Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Sprache zu können.	4,50	5,50	3,80
21	Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Chinesisch lerne.	1,88	3,67	3,80
22	Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	2,21	3,17	2,40
23	Es ist für den Beruf, den ich einmal haben möchte, notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	3,30	3,67	2,40
24	Ich lerne vor allem Chinesisch, um dieses Fach zu absolvieren und eine Note zu bekommen.	2,13	3,94	2,40
25	Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.	4,25	4,83	4,60
26	Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen einen Job zu finden.	3,91	4,83	5,00
27	Themengebiete	6,25	3,11	6,40
28	Lernen Sie zuhause zusätzlich mit Materialien, die nicht im Unterricht verwendet werden? (z.B. Bücher, Apps, Videos etc.)	67%	56%	60%
29	Haben Sie bis jetzt mehr Chinesisch gelernt, als Sie erwartet haben?	67%	72%	40%
30	Wie viele Stunden verbringen Sie pro Woche zuhause mit dem Chinesischlernen?	12,67	2,03	5,60
31	Haben Sie durch den Chinesischunterricht neue Interessen entdeckt?	42%	33%	60%

Anhang 3: Fragebogen 1. Durchgang

Fragebogen Sinologie, 1. Durchgang³⁵

Mit diesem Fragebogen will ich Daten für meine Diplomarbeit erheben, diese werden anonym behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Das ist kein Test, d.h. es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ und Sie müssen auch nicht Ihren Namen angeben. Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Teil 1

In diesem Teil würde ich gerne von Ihnen wissen, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Bitte die zutreffende Zahl einkreisen.

Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1	2	3	4	5	6

1. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Konversationen auf Chinesisch zu führen.	1	2	3	4	5	6
2. Ich kann mir vorstellen, Chinesisch in meinem zukünftigen Job anzuwenden.	1	2	3	4	5	6
3. Ich kann mir vorstellen, Chinesisch bei einer Reise zu benutzen.	1	2	3	4	5	6
4. Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und die dortige Sprache zu benutzen.	1	2	3	4	5	6
5. Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.	1	2	3	4	5	6
6. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesische Filme/Serien in Originalsprache anzusehen.	1	2	3	4	5	6
7. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesisch-sprachige Bücher/Artikel/Texte im Internet etc. zu lesen.	1	2	3	4	5	6
8. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.	1	2	3	4	5	6

³⁵ Der Fragebogen für die Sinologiestudenten wurde hier stellvertretend für alle drei Gruppen gewählt.

9. Chinesisch ist zu einer wichtigen Wirtschaftssprache aufgestiegen, deswegen sollte man es lernen.	1 2 3 4 5 6
10. Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Fremdsprache zu können.	1 2 3 4 5 6
11. Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Chinesisch lerne.	1 2 3 4 5 6
12. Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	1 2 3 4 5 6
13. Es ist für meinen Beruf notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	1 2 3 4 5 6
14. Ich lerne hauptsächlich Chinesisch, um diesen Kurs zu absolvieren und eine Note/ECTS zu bekommen.	1 2 3 4 5 6
15. Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.	1 2 3 4 5 6
16. Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen einen Job zu finden.	1 2 3 4 5 6
17. Ich tue mir leicht dabei, Sprachen zu lernen.	1 2 3 4 5 6
18. Ich bin zuversichtlich, dass ich Erfolg beim Erlernen der chinesischen Sprache haben werde.	1 2 3 4 5 6
19. Ich bin zuversichtlich, dass ich eines Tages die chinesische Sprache fließend anwenden kann.	1 2 3 4 5 6
20. Ich werde trotz Schwierigkeiten, die beim Lernen der chinesischen Sprache auftreten, nicht aufgeben.	1 2 3 4 5 6
21. Es wäre sehr nützlich für mich, wenn ich Chinesisch sprechen könnte.	1 2 3 4 5 6
22. Es macht mir Freude, die chinesische Sprache zu lernen.	1 2 3 4 5 6
23. Ich will Chinesisch bis zu einem hohen Niveau lernen.	1 2 3 4 5 6
24. Ich bin bereit, Zeit und Energie aufzuwenden, um Chinesisch zu lernen.	1 2 3 4 5 6

Teil 2

Im zweiten Teil würde ich gerne mehr über Sie erfahren. Bitte ankreuzen bzw. ausfüllen.

Geschlecht: ☐ Weiblich ☐ Männlich

Alter: _____

Ich bin: ☐ SchülerIn ☐ StudentIn ☐ berufstätig

Muttersprache(n):

Es können mehrere Antworten angekreuzt werden.

☐ Deutsch ☐ Chinesisch, Mandarin

☐ Chinesisch, Dialekt: _____

☐ Andere: _____

Ich lerne Chinesisch, weil:

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Fragebogen Sinologie, 2. Durchgang³⁶

Mit diesem Fragebogen will ich Daten für meine Diplomarbeit erheben, diese werden anonym behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Das ist kein Test, d.h. es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ und Sie müssen auch nicht Ihren Namen angeben. Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Teil 1

In diesem Teil würde ich gerne von Ihnen wissen, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Bitte die zutreffende Zahl einkreisen.

Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1	2	3	4	5	6

1. Ich wünschte, ich hätte mehr Zeit um Chinesisch zu lernen.	1	2	3	4	5	6
2. Ich bereite mich gut auf den Unterricht vor.	1	2	3	4	5	6
3. Ich wiederhole regelmäßig das, was ich im Unterricht gelernt habe.	1	2	3	4	5	6
4. Ich versuche stets, das zuvor Gelernte aktiv anzuwenden.	1	2	3	4	5	6
5. Ich versuche auch zusätzlich chinesische Wörter zu lernen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.	1	2	3	4	5	6
6. Ich habe vor, das Erlernen der chinesischen Sprache fortzuführen.	1	2	3	4	5	6
7. Ich arbeite im Unterricht viel mit.	1	2	3	4	5	6
8. Das Lernen der chinesischen Sprache macht mir immer mehr Spaß.	1	2	3	4	5	6

³⁶ Der Fragebogen für die Sinologiestudenten wurde hier stellvertretend für alle drei Gruppen gewählt.

9. Es ist mir vor allem wichtig, eine gute Note auf diese Lehrveranstaltung zu bekommen.	1 2 3 4 5 6
10. Es ist mir vor allem wichtig, die Sprache gut zu können, die Note ist Nebensache.	1 2 3 4 5 6
11. Ich kann mir vorstellen, mich in Zukunft auf Chinesisch zu unterhalten.	1 2 3 4 5 6
12. Ich kann mir vorstellen, Chinesisch in meinem zukünftigen Job anzuwenden.	1 2 3 4 5 6
13. Ich kann mir vorstellen, Chinesisch bei einer Reise zu benutzen.	1 2 3 4 5 6
14. Ich kann mir vorstellen, eine Zeit lang in China zu leben und dort die chinesische Sprache zu benutzen.	1 2 3 4 5 6
15. Ich kann mir vorstellen, in einem China-Restaurant auf Chinesisch zu bestellen.	1 2 3 4 5 6
16. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesische Filme/Serien auf Chinesisch anzusehen.	1 2 3 4 5 6
17. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft chinesisch-sprachige Bücher/Artikel/Texte im Internet etc. zu lesen.	1 2 3 4 5 6
18. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft Texte auf Chinesisch schreiben zu können.	1 2 3 4 5 6
19. Chinesisch eine wichtige Wirtschaftssprache geworden, deswegen sollte man es lernen.	1 2 3 4 5 6
20. Ich lerne Chinesisch, weil es wichtig für mich ist, eine zusätzliche Sprache zu können.	1 2 3 4 5 6
21. Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Chinesisch lerne.	1 2 3 4 5 6
22. Es ist für mein Privatleben notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	1 2 3 4 5 6
23. Es ist für den Beruf, den ich einmal haben möchte, notwendig, dass ich Chinesisch sprechen kann.	1 2 3 4 5 6
24. Ich lerne vor allem Chinesisch, um dieses Fach zu absolvieren und eine Note zu bekommen.	1 2 3 4 5 6

25. Chinesisch ist eine global wichtige Sprache, deswegen sollte ich es lernen.	1	2	3	4	5	6
26. Wenn ich Chinesisch kann, habe ich bessere Chancen einen Job zu finden.	1	2	3	4	5	6

Teil 2

Ich kann mich schon zu folgenden Themen auf Chinesisch unterhalten:
(mehrfach ankreuzbar)

- ☐ Mich selbst vorstellen
- ☐ sagen wo ich wohne + fragen wo andere Leute wohnen
- ☐ sagen, was ich besitze + andere Leute danach fragen
- ☐ sagen, wen ich kenne + fragen, wen andere Leute kennen
- ☐ sagen, was ich mag und nicht mag
- ☐ sagen, wie es mir geht
- ☐ über meine Familie sprechen
- ☐ im Restaurant
- ☐ Zahlen
- ☐ Uhrzeit
- ☐ Essen und trinken
- ☐ Weg beschreiben
- ☐ Wetter
- ☐ Erlebnis erzählen
- ☐ Gefühle (Freude, Angst etc)
- ☐ einkaufen
- ☐ Beruf
- ☐ Schule
- ☐ Hobbies und Freizeit
- ☐ Krankheit
- ☐ Weiteres: _____
- _____
- _____
- _____

Lernen Sie zuhause zusätzlich mit Materialien, die nicht im Unterricht verwendet werden? (z.B. Bücher, Apps, Videos etc.)

☐ ja: _____

☐ nein

Hast Sie bis jetzt mehr Chinesisch gelernt, als Sie erwartet haben?

☐ ja

☐ nein

Wie viele Stunden verbringen Sie pro Woche zuhause mit dem Chinesischlernen?

Haben Sie durch den Chinesischunterricht neue Interessen entdeckt?

(z.B. chinesische Politik, chinesische Filme, Kaligraphie, Geschichte etc.)

☐ ja: _____

☐ nein

Geschlecht: ☐ Weiblich ☐ Männlich

Alter: _____

Ich bin: ☐ SchülerIn ☐ StudentIn ☐ berufstätig

Muttersprache(n):

☐ Deutsch ☐ Chinesisch, Mandarin

☐ Chinesisch, Dialekt: _____

☐ Andere: _____

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Zusammenfassung / Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Motivation von Chinesischlernern. Es wurden drei verschiedene Gruppen miteinander verglichen: Schüler an höheren Schulen, Sinologiestudenten und Online-Lerner. Basierend auf der Theorie der *L2 Motivational Selves* von Dörnyei et al. (2005; 2009; 2013) und weiteren Motivationstheorien wurden Fragebögen in zwei Durchgängen durchgeführt, um die Motivation am ersten Tag, deren Veränderung nach 6 Wochen und die Auswirkung auf das aktive Lernverhalten zu untersuchen und zu vergleichen. Im Anschluss wurden Hintergrundgespräche geführt, um offen gebliebene Fragen zu behandeln. Das Ergebnis der Analyse zeigte, dass Online-Lerner die höchste Motivation aufzeigen, Sinologiestudenten konstant motiviert bleiben und die Motivation der Schüler der höheren Schulen zwar anfänglich die niedrigsten Werte aufweist, jedoch nach den ersten Lernwochen einen eindeutigen Anstieg erfährt. Eine hohe Korrelation zwischen der Motivation und dem aktiven Lernverhalten ist nur bei den Schülern der höheren Schulen gegeben. Alle drei Gruppen zeigen, dass sie im Laufe der ersten Lernwochen eine positivere Einstellung zum Erlernen von chinesischen Schriftzeichen entwickeln.

This master's thesis examines the motivation of learners of the Chinese language. There were three groups compared: High school students, Sinology students and online students. Based on the *L2 Motivational Selves System* (Dörnyei 2005; 2009; 2013) and other theories concerning motivation, there were two questionnaires conducted at different times to analyze and compare the motivation on the first day, its change after six weeks and its impact on active learning behavior. Subsequently, there were interviews conducted to deal with questions that occurred during the analysis. The result points out that online students show the highest degree of motivation, Sinology students remain motivated constantly and high school students are the less motivated group in the beginning, however their motivation increases clearly after the first weeks of learning the language. A high correlation between motivation and active learning behavior is only existent at the group of high school students. All three groups show a more positive attitude to learning Chinese characters after the first weeks of studying the language.