



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen

Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an
Wiener Volkshochschulen

Verfasserin

Brigitte Bichler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 329, 295

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Angew. Sprachwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Mag. Rudolf de Cillia

Vorwort

Ich bedanke mich besonders bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia, der mich bei der Planung und Entstehung dieser Arbeit betreut und umfangreich unterstützt hat.

Weiters gilt mein Dank all jenen, die die Datenerhebung für die im zweiten Teil dieser Arbeit präsentierten Studie ermöglicht haben.

Ich bedanke mich bei der Fremdsprachenkoordinatorin der VHS Mag.a Inge-Anna Koleff und den Pädagogischen Assistentinnen der VHS Ottakring, Brigittenau und des Polycollege, Mag.a Nicola Kraml, Walpurga Jurkovits und Ulrike Ivanitsch für die Unterstützung bei der Kontaktierung der LeiterInnen der betreffenden Sprachkurse.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Kursleiterinnen und Kursleitern, in deren Kursen ich die Befragung durchführen durfte.

Mein besonderer Dank gilt natürlich den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern für das Ausfüllen der Fragebögen.

Weiters bedanke ich mich bei Stefan Dressler für die Beratung bezüglich der inferenzstatistischen Auswertung der Daten.

INHALT

1. EINLEITUNG	5
2. INDIVIDUELLE UNTERSCHIEDE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	7
2.1. KOGNITIVE FAKTOREN	8
2.1.1. <i>Intelligenz</i>	8
2.1.2. <i>Sprachlerneignung</i>	8
2.1.3. <i>Kognitive Stile</i>	9
2.2. AFFEKTIVE FAKTOREN	10
2.2.1. <i>Persönlichkeitsfaktoren</i>	10
2.2.2. <i>Motivation</i>	11
3. DER SOZIALPSYCHOLOGISCHE ZUGANG	13
3.1. THEORETISCHE GRUNDANNAHMEN	14
3.2. DAS SOZIO-EDUKATIVE MODELL	16
3.2.1. <i>Beschreibung des Modells</i>	16
3.2.1.1. <i>Weiterentwicklungen des Modells</i>	19
3.2.1.2. <i>Die Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)</i>	21
3.3. DER MOTIVATIONSBEGRIFF	22
3.3.1. <i>Die Diskussion integrative vs. instrumentelle Orientierungen</i>	24
4. KOGNITIV-SITUATIVE ANSÄTZE	28
4.1. DISKUSSION UM DIE ERWEITERUNG DES MOTIVATIONSKONSTRUKTS	29
4.2. KOGNITIVE ANSÄTZE	32
4.2.1. <i>Die Selbstbestimmungstheorie</i>	33
4.2.2. <i>Die attributionale Theorie</i>	36
4.3. MOTIVATION IN DER LERNSITUATION	39
6.2.3. <i>Task-Motivation</i>	40
5. DER DYNAMISCHE ASPEKT VON MOTIVATION	44
5.1. DAS PROZESSMODELL VON DÖRNYEI UND OTTÓ	45
5.1.1. <i>Die präaktionale Phase</i>	48
5.1.2. <i>Die aktionale Phase</i>	50
5.1.3. <i>Die postaktionale Phase</i>	52
6. EMPIRISCHE STUDIE ZU MOTIVEN UND MOTIVATION VON LERNERINNEN AN SPRACHKURSEN DER WIENER VOLKSHOCHSCHULEN	54
6.1. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	55
6.2. METHODE	56
6.2.1. <i>Setting</i>	56
6.2.2. <i>Stichprobe</i>	57
6.2.3. <i>Messinstrument</i>	57
6.2.3.1. <i>Fremdsprachenebene</i>	58
6.2.3.2. <i>Lernerebene</i>	60

6.2.3.3.	<i>Lernsituationsebene</i>	60
6.2.3.4.	<i>Häufigkeit des Kontakts</i>	61
6.2.4.	<i>Durchführung der Befragung</i>	61
6.3.	DATENANALYSE	62
6.3.1.	<i>Deskriptive Darstellung der Daten</i>	62
6.3.1.1.	<i>Sozialdaten</i>	62
6.3.1.2.	<i>Häufigkeit des Kontakts</i>	66
6.3.2.	<i>Inferenzstatistische Überprüfung der Hypothesen</i>	67
6.4.	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	72
7.	ABSCHLIEßENDES RESÜMEE	77
	BIBLIOGRAPHIE	83
	ANHANG	89
	FRAGEBOGEN	90
	INFERENZSTATISTISCHE AUSWERTUNG	97
	TABELLEN	97
	ABSTRACT (DEUTSCH)	110
	ABSTRACT (ENGLISCH)	112
	LEBENS LAUF	113

Abkürzungsverzeichnis

BFI	Berufsförderungsinstitut
FS	Fremdsprache
TN	TeilnehmerIn
VHS	Volkshochschule
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitut

1. Einleitung

Thema der vorliegenden Diplomarbeit sind Motive und Motivation zum Lernen von Fremd- oder Zweitsprachen.

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein Prozess, der meist viele Jahre in Anspruch nimmt und von den Lernenden viel Einsatz fordert. In einem solchen langjährigen Prozess, der oft auch von Rückschlägen gekennzeichnet ist, ist Motivation von besonderer Bedeutung. Motive bzw. Motivation sind der Motor, die den Lernprozess überhaupt erst in Gang setzen und am Laufen erhalten.

Mit der Rolle von Motivation beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen beschäftigt sich eine Vielzahl von theoretischen und praxisorientierten Zugängen.

Ziel dieser Arbeit ist zum einen, in einem ersten theoretischen Teil einen Überblick über die wichtigsten dieser theoretischen Zugangsweisen zu geben. Verschiedene einflussreiche Modelle, die unterschiedliche Aspekte von Motivation in den Vordergrund stellen, sollen systematisiert und dargestellt werden.

Zum anderen werden in einem zweiten Teil die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven und Motivation von LernerInnen in Sprachkursen der Wiener Volkshochschulen präsentiert.

Daraus ergibt sich folgende Gliederung:

Das auf die Einleitung folgende Kapitel positioniert Motivation als individuellen Unterschied beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen und geht genauer auf diese individuellen Unterschiede ein.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem v.a. durch Robert Gardner geprägten sozialpsychologischen Zugang. Das für viele Jahre dominante sozio-educative Modell vom Fremdsprachenlernen und seine Weiterentwicklungen im Laufe der Jahre soll beschrieben werden. Es wird auf die zentralen Begriffe *integratives Motiv* und auf die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung und die kontroversielle Diskussion um eine Überlegenheit einer der beiden Orientierungen eingegangen.

Kapitel 4 befasst sich mit kognitiv- situativen Ansätzen. Zunächst wird auf wichtige Artikel, die eine Erweiterung des sozio-edukativen Modells fordern und für eine Neuorientierung der Erforschung von Motivation beim Fremdsprachenlernen argumentieren, eingegangen. Des Weiteren beschäftigt sich das Kapitel mit Ansätzen, die kognitive Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen in den Vordergrund stellen, sowie mit praxisorientierten Zugängen, die Motivation in der Lernsituation untersuchen.

Das letzte Kapitel des Theorieteils befasst sich schließlich mit einem prozessorientierten Modell von Motivation.

Im zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit werden Ergebnisse einer Befragung von LernerInnen in Kursen der Sprachen Englisch, Französisch, Tschechisch, Italienisch und Neugriechisch an der Wiener VHS präsentiert. Zentrales Erkenntnisinteresse der Studie sind die Motive der Lernenden und ihre Unterschiede in Hinblick auf die verschiedenen Zielsprachen.

2. Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenunterricht

Das Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen ist in ein Gefüge verschiedener Faktoren eingebettet (vgl. Edmondson, House 2000², 27).

Dies sind zum einen soziopolitische Faktoren wie der Status der jeweiligen Zielsprache, die Fremdsprachenpolitik des Landes und auch die Rolle, die der Fremdsprachenunterricht in der Ausbildung spielt. Von Bedeutung sind weiters unterrichtsspezifische Faktoren wie die Methode, die im Unterricht angewendet wird, sowie die Organisation des Unterrichts, seine Häufigkeit und vieles andere mehr.

Zum anderen spielen im Lernprozess eine Vielzahl individueller, personenbezogener Faktoren eine wichtige Rolle.

Jede bzw. jeder Lernende bringt unterschiedliche persönliche Voraussetzungen in den Sprachlernprozess mit, die dessen Ergebnis entsprechend beeinflussen. Diese unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen werden unter dem Begriff *individuelle Lernervariablen* oder *individuelle Unterschiede* zusammengefasst. Zu den individuellen Lernervariablen zählen u.a. Sprachbegabung, kognitive Stile und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale. Einer der wichtigsten individuellen Faktoren ist Motivation.

Mit der Erforschung individueller Unterschiede beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen beschäftigt man sich seit den 1960ern und so gehört dieser Bereich zu den am besten erforschten psychologischen Aspekten des Fremdspracherwerbs. Individuelle Unterschiede können den Erfolg des Lernprozesses besonders gut vorhersagen: „IDs¹ have been found to be the most consistent predictors of L2² learning success (...). No other phenomena investigated within SLA³ have come even close to this level of impact.“ (Dörnyei 2005, 2).

Zu den individuellen Lernervariablen zählen zum einen die demographischen Faktoren Alter und Gender, zum anderen kognitive und affektive Faktoren. Auf letztere soll hier näher eingegangen werden.

Das Konzept der individuellen Lernervariablen umfasst mehrere Kernkomponenten, die in kognitive und affektive Komponenten unterteilt werden. Intelligenz, Sprachbegabung und kognitiver Stil werden den kognitiven Faktoren zugerechnet, während Motivation, Einstellung sowie verschiedene Persönlichkeitsfaktoren wie z.B. Extro- und

¹ ID= *Individual Difference*.

² L2= *Second Language*; Im angelsächsischen Sprachraum wird allgemein nicht zwischen *Zweitsprachen* und *Fremdsprachen* unterschieden. Bei *Zweitsprachen* handelt es sich um Sprachen, die im Zielland meist erworben werden, bei *Fremdsprachen* um Sprachen, die in gesteuerten Kontexten gelernt werden.

³ SLA= *Second Language Acquisition*

Introvertiertheit zu den affektiven Faktoren zählen. Verschiedene AutorInnen erweitern diese Liste um weitere Komponenten wie z.B. Lernstrategien (z.B. Ehrmann, Leaver, Oxford 2003). Dörnyei (2005) führt in seiner Publikation über Individuelle Unterschiede ferner Angst, Kreativität, *Willingness to Communicate*, Selbstvertrauen und Lernertheorien auf.

Diese Einteilung in kognitive und affektive Faktoren ist nicht trennscharf. Da es sich bei den einzelnen Faktoren um komplexe Konstrukte handelt, die sich aus mehreren Variablen zusammensetzen, kommt es teils zu Überlappungen zwischen den verschiedenen Variablen.

2.1. Kognitive Faktoren

Im folgenden Abschnitt werden die kognitiven Faktoren Intelligenz, Sprachbegabung und kognitive Stile kurz charakterisiert.

2.1.1. Intelligenz

Intelligenz wird als Fähigkeit „intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen“ (Edmondson, House 2000²,191f) definiert. Studien, die den Zusammenhang von Intelligenz und Sprachlernerfolg untersuchen, kamen zu teils widersprüchlichen Ergebnissen. Generell wird jedoch davon ausgegangen, dass Intelligenz nicht mit dem Grad des Erfolgs in der Fremdsprache korreliert.

2.1.2. Sprachlerneignung

Unter Sprachbegabung oder Sprachlerneignung versteht man ein Bündel kognitiver Eigenschaften, die die Fähigkeit, eine Sprache erfolgreich zu erlernen, ausmachen. Im Gegensatz zum Begriff *Sprachbegabung*, der als Eigenschaft, über die man als Lernende/r verfügt oder nicht, missverstanden werden kann, impliziert der Terminus *Sprachlerneignung*, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, über die jeder bzw. jede in unterschiedlicher Ausprägung verfügt (vgl. Edmondson, House 2000², 193).

Zur Erhebung von Sprachlerneignung wurden verschiedene Tests entwickelt. Der Modern Language Aptitude Test (MLAT; Carroll, Sapon 1959) und die Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB; Pimsleur 1966) waren dabei lange Zeit die am weitesten verbreiteten Testbatterien.

Der MLAT, der für schulischen Sprachunterricht konstruiert und v.a. in den USA eingesetzt wurde, testet folgende vier Fähigkeiten: Phonetisches Encodieren, d.h. Laute zu unterscheiden, sie ihrer schriftlichen Repräsentation zuzuordnen und sie in dieser Verbindung lernen zu können, die Fähigkeit, grammatikalische Funktionen in einem Satz erkennen zu können, die Fähigkeit, Assoziationen zwischen Lauten und deren Bedeutung schnell zu lernen und zu behalten, sowie die Fähigkeit zu induktivem Lernen. Ziel des Tests ist, Voraussagen über den Lernerfolg der SchülerInnen zu treffen.

Zunehmend wird jedoch von dieser Herangehensweise an die Variable Sprachlerneignung Abstand genommen. Die Gründe dafür liegen zum einen in der Nähe des Konzepts zur Auditiven Methode- die Fähigkeiten, die mit dem MLAT getestet werden, sind die, die mit der Auditiven Methode entwickelt werden sollen (vgl. Edmondson, House 2000², 194). Mit dem Aufkommen von kommunikativen Ansätzen trat die Wichtigkeit dieser Fähigkeiten in den Hintergrund. Zum anderen ermöglichen Fortschritte in der Kognitiven Psychologie eine genauere Beschäftigung mit Teilkomponenten der Sprachlerneignung, wie z.B. dem Arbeitsgedächtnis.

2.1.3. Kognitive Stile

Kognitive Stile werden definiert als „(...) an individual's preferred and habitual modes of perceiving, remembering, organizing, processing, and representing information" (Dörnyei 2005, 125). In der Literatur wird diese Bezeichnung oft gleichbedeutend mit *Lernstil* verwendet. Dörnyei (eb.da) betont jedoch, dass es sich bei kognitiven Stilen um eine allgemeine, stabile Disposition mit Informationen umzugehen handelt, während *Lernstil* die Art und Weise bezeichnet, wie an Lernaufgaben herangegangen wird. Lernstile sind darüber hinaus weniger stabil und in größerem Ausmaß von äußeren Einflüssen abhängig.

Ein viel diskutierter kognitiver Stil ist Umfeldabhängigkeit/Umfeldunabhängigkeit. Der Begriff kommt ursprünglich aus der Psychologie und bezieht sich auf die Art und Weise, wie in Bildern eingebettete Figuren wahrgenommen werden. Während umfeldabhängige Menschen Information aus dem visuellen Umfeld benötigen, können

sich umfeldunabhängige vom Umfeld losgelöst auf Details im Bild konzentrieren. Dieses Erkenntnis wird auf verschiedene Aspekte des Verhaltens übertragen. Es werden Rückschlüsse auf die Wahrnehmung von Problemen (holistisch vs. analytisch), Selbsteinschätzung (abhängig vs. unabhängig), soziale Kompetenz usw. gezogen. Übertragen auf den Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen bedeutet das, dass umfeldabhängige Menschen die Sprache ganzheitlich wahrnehmen, während umfeldunabhängige, die die Sprache analytisch wahrnehmen, deskriptive Analysen bevorzugen. Umfeldabhängige Lernende werden in ihren Einstellungen gegenüber der Zielsprachengemeinde von Erfahrungen mit ihren SprecherInnen beeinflusst. Für umfeldunabhängige Lernende sind diese Erfahrungen von geringerer Bedeutung. Weiters bestimmen Reaktionen von SprecherInnen der Zielsprache bzw. von der Lehrperson die Einschätzung des Lernfortschritts umfeldabhängiger Personen. Darüber hinaus sind umfeldabhängige Menschen kommunikativer und stärker dazu bereit, ihre Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden (vgl. Edmondson, House 2000², 199ff).

Das Konzept der kognitiven Stile bzw. der Umfeldabhängigkeit/Umfeldunabhängigkeit ist umstritten. Das liegt zum einen an der Frage, ob die Art und Weise in der Figuren wahrgenommen werden Rückschlüsse über die Herangehensweise an das Lernen von Fremd- und Zweitsprachen zulassen.

2.2. Affektive Faktoren

Affektive Faktoren, die beim Lernen von Fremdsprachen beteiligt sind, sind Motivation und Einstellungen, sowie eine Reihe von Persönlichkeitsfaktoren. In diesem Abschnitt soll zunächst kurz auf Persönlichkeitsmerkmale eingegangen werden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Faktor Extrovertiertheit/Introvertiertheit.

Es folgt eine erste Annäherung an die Begriffe Motiv und Motivation. Die Definitionen der verschiedenen Zugänge werden angerissen.

2.2.1. Persönlichkeitsfaktoren

Zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen haben sich vor allem zwei Modelle durchgesetzt: Das *Big Five*-Modell (z.B. Goldberg 1992) und der *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI; Briggs, Briggs Myers 1991). Das Fünf-Faktoren Modell postuliert fünf

Grunddimensionen der Persönlichkeit. Diese Dimensionen sind Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit, Extroversion/Introversion, Soziale Verträglichkeit und Neurotizismus/emotionale Stabilität. Der von Myers und Briggs entwickelte MBTI geht von den vier Gegensatzpaaren Extroversion/Introversion, Wahrnehmung/Intuition, Denken/Fühlen und Beurteilen/Beobachten aus. Wie Dörnyei (2005, 22f) bemerkt, beeinflussen Persönlichkeitsfaktoren den Sprachlernerfolg nicht direkt. Sie üben Einfluss auf andere Variablen wie Motivation, Einstellungen oder Sprechangst aus, die ihrerseits den Lernerfolg beeinflussen. Ein Persönlichkeitsfaktor, dem in der Sprachlehrforschung besonders viel Beachtung geschenkt wurde, ist Extrovertiertheit/Introvertiertheit. Es kann davon ausgegangen werden, dass je nach Lernaufgabe, Lehrziel und Lernstufe unterschiedliche Ausprägungen dieses Faktors für den Erfolg wünschenswert sind. So schneiden extrovertierte LernerInnen in den Anfangsstadien des Fremdsprachenunterrichts besser ab als introvertierte, während in fortgeschrittenen Stadien bei zunehmender Komplexität und Konzentration auf schriftliche Aufgaben introvertierte Lernende im Vorteil sind (vgl. Edmondson, House 2000², 209).

2.2.2. Motivation

Motivation ist ein vielschichtiges und facettenreiches Konstrukt, was eine einheitliche Definition des Begriffes erschwert.

Das Duden Bedeutungswörterbuch definiert Motive als „Überlegung, Gefühlsregung, Umstand o.ä., durch den sich jmd. bewogen fühlt, etwas Bestimmtes zu tun (...) Sinnv.: Anlass (...)“ (1985², 450). Motivation wird wie folgt definiert:

„(...) Beweggründe, die das Handeln eines Menschen bestimmen.“ (1996²¹, 505)

Im Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen greifen diese Definitionen zu kurz. Eine Reihe weiterer Faktoren spielen eine Rolle.

Verschiedene Ansätze, die sich mit Motivation beim Sprachenlernen beschäftigen, stellen ihrem theoretischen Zugang bzw. ihrem Erkenntnisinteresse entsprechend unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund.

So sieht Gardner, der wichtigste Vertreter des sozialpsychologischen Zugangs Motivation v.a. im Zusammenhang mit Einstellungen, die vom sozialen Umfeld geprägt werden. Ihm zufolge schließt der Begriff Motivation auch immer schon zielgerichtetes Verhalten und Wünsche, dieses Ziel zu erreichen mit ein:

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

Andere Ansätze, die einen kognitiven Zugang vertreten, verstehen unter Motivation „(...) patterns of thinking and belief [that] underlie (...) activity and shape students' engagement in the learning process.“ (Ushioda 2001, 96) Hier steht also im Vordergrund, wie die Lernenden den eigenen Lernprozess, Erfolge und Misserfolge und deren Auswirkungen auf ihre Motivation wahrnehmen und damit Motivation selbst konstruieren.

Eine Definition, die diese Ansätze vereint, findet man bei Dörnyei und Ottó (1998), die Motivation als dynamischen Prozess wahrnehmen: „(...) motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out.“ (65)

Diese hier umrissenen Ansätze- der sozialpsychologische Zugang, kognitive Ansätze sowie prozessorientierte Modelle- sollen im Folgenden dargestellt werden.

3. Der sozialpsychologische Zugang

Mit der wissenschaftlichen Erforschung der Rolle von Motivation beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen beschäftigt sich erstmals die Sozialpsychologie.

Das v.a. im bilingualen Kontext Kanadas tätige Forscherteam um Wallace Lambert und Robert Gardner nimmt neben dem Faktor Sprachlerneignung auch eine motivationale/affektive Einflussgröße an. In zahlreichen empirischen Studien in sowohl zweit- als auch fremdsprachlichen Kontexten (z.B. Gardner 1960; Gardner, Lambert 1972) kann Motivation als eigener Faktor bestätigt werden.

Gardner verankert den Faktor Motivation als Komponente in seinem sozio-educativen Modell (z.B. Gardner 1985). Dieses Modell wurde und wird weiterhin überarbeitet (z.B. Gardner, MacIntyre 1992 und 1993; Gardner 2001) und war für viele Jahre in der Erforschung der Rolle von Motivation beim Sprachenlernen dominant.

Aus sozialpsychologischer Sicht definiert sich Motivation über Einstellungen zu der in Frage kommenden Sprache und ihren SprecherInnen. Da erfolgreiches Sprachenlernen über den Erwerb reines Wissens hinausgeht und mit dem Erwerb von Merkmalen der anderen Sprachgemeinschaft und Kultur verbunden ist, sind diese Einstellungen von großer Bedeutung. Sind Lernende der Zielsprache und ihren SprecherInnen gegenüber positiv eingestellt und besteht der Wunsch zur Interaktion, spricht Gardner von integrativer Orientierung. Sie sind instrumentellen Orientierungen gegenübergestellt, die mit utilitaristischen Gründen zum Sprachenlernen einhergehen. Der von Gardner geprägte sozialpsychologische Zugang ist v.a. für diese Unterscheidung und für den Terminus *integratives Motiv* bekannt geworden.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der sozialpsychologischen Perspektive auf den individuellen Unterschied Motivation und mit dem von Gardner und MitarbeiterInnen entwickelten sozio-educativen Modell.

In Abschnitt 3.1. werden zunächst die Grundannahmen der Sozialpsychologie in Bezug auf den Erwerb von Fremd- und Zweitsprachen charakterisiert.

Unterkapitel 3.2. beschäftigt sich mit dem sozio-educativen Modell. Es wird das sozio-educative Modell und das Zusammenspiel von Motivation mit den übrigen Komponenten des Modells beschrieben. Des Weiteren wird auf Weiterentwicklungen des Modells sowie auf die Attitude/Motivation Test Batterie (AMTB) eingegangen.

Ein weiterer Abschnitt widmet sich der Konzeption von Motivation als Zusammenwirken von Zielen, Einstellungen, Bemühungen und Wünschen. Es wird auf den Begriff der Orientierung und die Unterscheidung zwischen integrativen und instrumentellen Orientierungen eingegangen. Das letzte Unterkapitel beschäftigt sich schließlich mit der Diskussion um die Überlegenheit der integrativen Orientierung.

3.1. Theoretische Grundannahmen

In diesem Abschnitt werden theoretische Grundannahmen, auf denen das sozio-educative Modell basiert, besprochen.

Zunächst wird auf die historische Grundlage des sozio-educativen Modells und die Herkunft des dem Modell zentralen Begriffs der Integrativität eingegangen. Im Anschluss daran wird die sozialpsychologische Sichtweise des Themas Sprachenlernen und Motivation charakterisiert.

Gardner und MitarbeiterInnen nehmen zum Ausgangspunkt für ihre Überlegungen die von Mowrer (1950) aufgestellte Theorie vom Erstspracherwerb. Diese besagt, dass Kinder durch Verstärkung dazu angeregt werden, Verhaltensweisen der Eltern- dazu gehört auch das Sprechen- zu übernehmen. Die Tendenz, die Eltern zu imitieren, basiert auf dem Bestreben der Kinder, Teil der Familie zu werden und wird von Mowrer als Identifikation bezeichnet.

Dieses Konzept wird nun auf den Kontext des Fremd- und Zweitspracherwerbs übertragen. Wie auch im Erstspracherwerb sieht Gardner hier das Ziel in der Integration in die Zielsprachengemeinde, und nicht in der Sprachbeherrschung an sich:

„In both the first- and second-language cases, however, language is means to an end rather than an end in itself, in the sense that languages are typically learned in the process of becoming a member of a particular group, and the sustaining motivation appears to be one of group membership, not of language acquisition per se” (Gardner, Lambert 1972, 12).

Anstelle von Identifikation benützt Gardner im Fremd- und Zweitspracherwerbskontext den Begriff *Integrativität*. Der Terminus *Integrativität* bezeichnet eine Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und die Bereitschaft, Aspekte der Zielgruppe anzunehmen (vgl. Gardner 1985, 149).

Aus sozialpsychologischer Sicht ist Sprache immer auch Repräsentant der Kultur ihrer SprecherInnen. Somit geht Spracherwerb mit dem Erwerb von Merkmalen der anderen

Kultur Hand in Hand. Dieser Aspekt unterscheidet das Lernen von Fremd- oder Zweitsprachen grundlegend vom Lernen in nichtsprachlichen Bereichen, in denen das Erlangen von Fertigkeiten oder Wissen, das dem eigenen kulturellen Hintergrund zuzurechnen ist, im Vordergrund steht:

„ In the acquisition of a second language, the student is faced with the task of not simply learning new information (vocabulary, grammar, pronunciation, etc.) which is part of his *own* culture but rather of *acquiring* symbolic elements of a *different* ethnolinguistic community. The new words are not simply new words for old concepts, the grammar is not simply a new way of ordering words, the new pronunciations are not merely 'different' ways of saying things. They are characteristics of another ethnolinguistic community.“⁴ (Gardner 1979, 193)

In diesem Zusammenhang wird die Relevanz von Einstellungen gegenüber Sprache, Sprachgemeinschaft und Kultur deutlich. Positive Einstellungen sind Voraussetzung für das Entstehen von integrativer Motivation und wirken sich daher förderlich auf den Lernprozess aus.

Einstellungen anderen Sprachen und Kulturen gegenüber werden von der Gesellschaft geprägt. In einer Gesellschaft herrschen bestimmte Vorstellungen darüber vor, welche Sprachen zu beherrschen erstrebenswert oder weniger erstrebenswert ist. Sprachen und ihre SprecherInnen haben so einen bestimmten Stellenwert, welcher sich in den Einstellungen der Menschen widerspiegelt. Im schulischen Kontext kommt dabei den Eltern der Lernenden eine wichtige Rolle zu. Sie üben auf die Bildung der Einstellungen der Kinder Einfluss aus (Gardner 1973).

Für die Sozialpsychologie ist Sprachenlernen also ein Prozess, der nicht in einem luftleeren Raum stattfindet, sondern immer in die soziale und kulturelle Wirklichkeit der Lernenden eingebettet ist und auch Auswirkungen auf diese hat. Von besonderer Bedeutung ist der Begriff Integrativität, der Offenheit gegenüber der Zielsprache und ihren SprecherInnen und die Bereitschaft, sich mit diesen auseinander zusetzen, bedeutet. Einstellungen zur betreffenden Sprache, ihrer Kultur usw. spielen dabei eine bedeutende Rolle.

⁴ Alle Hervorhebungen im Original.

3.2. Das sozio-educative Modell

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Gardners sozio-educativen Modell des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen und veranschaulicht die Rolle von Motivation im Zusammenspiel mit den übrigen Komponenten des Modells.

Zunächst wird das Modell in einer frühen, einflussreichen Version (Gardner 1985) beschrieben und dann auf Weiterentwicklungen (Gardner, MacIntyre 1992; 1993; Gardner 2001) eingegangen. Ferner wird die auf Grundlage des Modells entwickelte Testbatterie zur empirischen Erforschung von Einstellungen und Motivationen (Attitude/Motivation Test Batterie; z.B. Gardner 1985) beschrieben.

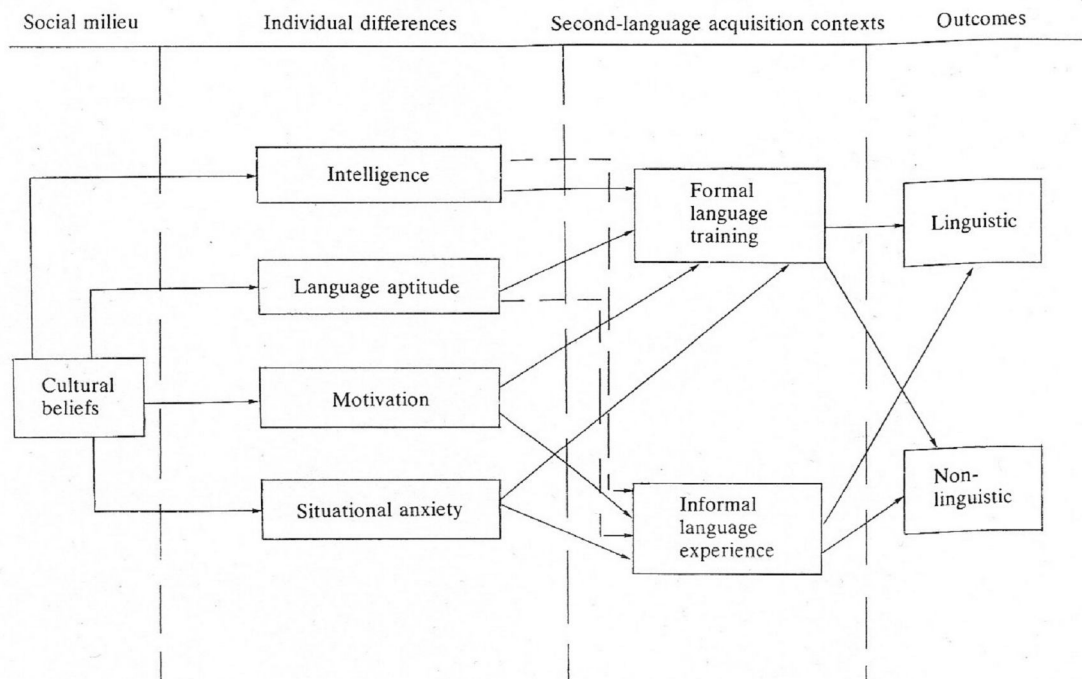
3.2.1. Beschreibung des Modells

Das sozio-educative Modell wurde auf Grundlage von Ergebnissen empirischer Untersuchungen und Diskussionen entwickelt und wird laufend adaptiert und erweitert. Hier wird es zunächst in einer frühen Form (Gardner 1985) beschrieben.

Das Modell dominierte lange die Erforschung der Rolle von Motivation beim Sprachenlernen. Es veranschaulicht, wie Motivation mit anderen individuellen Lernervariablen und schließlich mit Erfolg zusammenhängt.

Dem sozio-educativen Modell zufolge spielen im Spracherwerbsprozess vier mit einander interagierende Komponenten eine Rolle: das soziale Milieu der Lernenden, individuelle Unterschiede, der Kontext, in dem der Erwerb stattfindet, sowie die Ergebnisse des Spracherwerbsprozesses:

Abbildung 1 (Quelle: Gardner 1979, 196)⁵



Das soziale Milieu der LernerInnen prägt ihre kulturellen Überzeugungen (*Cultural Beliefs*) in Bezug auf das Fremdsprachenlernen. Sie reflektieren beispielsweise den Stellenwert, die Fremdsprachenkenntnisse in der Gesellschaft haben, oder die Erwartung, auf welchem Niveau eine Fremdsprache beherrscht werden sollte. So werden in einer Gesellschaft, die Sprachenlernen als schwierig betrachtet, niedrigere Levels an Sprachbeherrschung erzielt als in Gesellschaften, in denen dies nicht der Fall ist. Auf diese Weise beeinflussen kulturelle Überzeugungen bzw. Einstellungen das Ergebnis des Spracherwerbsprozesses.

Gardner nimmt in diesem Modell vier den Erfolg bestimmende individuelle Unterschiede an. Dies sind Intelligenz, Sprachbegabung, Motivation und situationale Angst. Vom Faktor Intelligenz hängt ab, wie schnell Lernaufgaben und Erklärungen im Sprachunterricht verstanden werden. Sprachbegabung wird als die Fähigkeit, verbale und kognitive Fertigkeiten auf die Zielsprache zu übertragen, gesehen.

Der Begriff situationale Angst beschreibt Angst im Zusammenhang mit der Sprachlernsituation und/oder der Sprachverwendung. Ist dieser Faktor ausgeprägt, sind negative Folgen auf die Ergebnisse des Spracherwerbsprozesses die Folge.

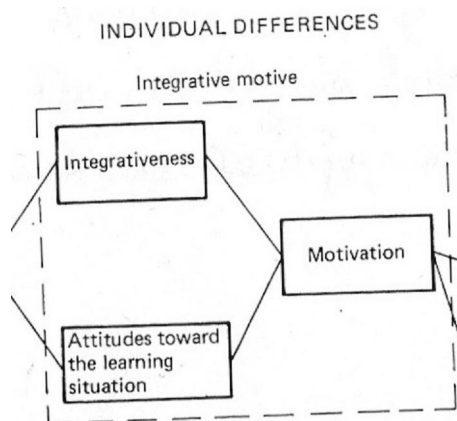
Unter Motivation versteht Gardner den Willen des Einzelnen, die Sprache zu erlernen und die Bemühungen, die unternommen werden, um dieses Ziel zu erreichen, sowie Einstellungen.

⁵ Die übernommene Darstellung ist ident mit der beschriebenen Version des Modells in Gardner 1985.

Einstellungen spielen wie in 3.1. erwähnt eine wichtige Rolle und sind Antezedenzen von Motivation. Somit beeinflussen sie das Ergebnis des Sprachlernprozesses nicht direkt sondern über Motivation vermittelt. In einem jahrelang dauernden Sprachlernprozess ist eine solche attitudinale Basis notwendig, um die Motivation aufrecht zu erhalten. Diese Basis sieht Gardner in Integrativität sowie Einstellungen zur Lernsituation (vgl. Gardner 1985, 153) Diesen Komplex aus Integrativität und Einstellungen sowie Motivation bezeichnet Gardner als integratives Motiv. Der Terminus des *integrativen Motivs* bzw. der *integrativen Motivation* – Gardner verwendet beide Begriffe- ist ein zentrales Konzept dieses Zugangs.

Es wird wie folgt veranschaulicht:

Abbildung 2 (Quelle: Gardner 1985, 153)



Die individuellen Unterschiede beeinflussen, inwieweit der bzw. die Lernende Nutzen aus Spracherwerbssituationen formaler oder informeller Natur zieht. Bei formalen Kontexten handelt es sich um Spracherwerbssituationen, in denen die Lernenden Instruktionen erhalten und das Erlernen der Sprache im Vordergrund steht. In diesen Erwerbskontexten beeinflussen die vier genannten Faktoren den Erfolg direkt.

Als informelle Kontexte werden Situationen bezeichnet, in denen das Sprachenlernen gewissermaßen nebenbei passiert, wie z.B. in einer Konversation mit einer Sprecherin oder einem Sprecher der Zielsprache oder beim Sehen eines Films. Inwieweit solche informellen Spracherwerbskontexte von den Lernenden aktiv angestrebt werden, hängt primär von der Motivation und dem Vorhandensein von situationaler Angst ab. Die Faktoren Intelligenz und Sprachbegabung sind dafür verantwortlich, wie viel von dem erhaltenen Input tatsächlich erworben wird. Sie spielen allerdings in diesen Situationen eine untergeordnete Rolle.

Schließlich beeinflussen all diese genannten Variablen die Ergebnisse des Spracherwerbsprozesses. Gardner unterscheidet in seinem Modell zwischen Ergebnissen linguistischer und nicht-linguistischer Art. Die in der Fremdsprache erlangten Fertigkeiten wie Grammatik- und Vokabelkenntnisse werden unter dem Begriff *linguistische Ergebnisse* zusammengefasst. Nicht-linguistische Ergebnisse sind Werthaltungen und Einstellungen gegenüber der Sprache und ihren SprecherInnen, die sich aus Erfahrungen im Lernprozess entwickelt haben. Sie sind für den weiteren Lernvorgang von großer Bedeutung, da sie ihrerseits wieder die Variable Motivation beeinflussen.

3.2.1.1. Weiterentwicklungen des Modells

Das ForscherInnenteam rund um Gardner hat das sozio-educative Modell immer wieder empirisch überprüft und auf Grundlage der Ergebnisse überarbeitet und verfeinert. Auch an der Diskussion um die Erweiterung des Modells Anfang der 1990er (s. Kapitel 4.1.) beteiligte sich das Team rege, was ebenfalls zur Berücksichtigung neuer Komponenten im Modell führte.

Auf einige dieser Weiterentwicklungen soll in diesem Abschnitt eingegangen werden.

Anfang der 1990er präsentieren Gardner und MacIntyre (1992; 1993) eine überarbeitete Version des sozio-educativen Modells. Sie unterscheidet sich von der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen insofern, als dass das soziale Milieu nicht mehr nur über kulturelle Überzeugungen die individuellen Unterschiede beeinflusst, sondern sich auf allen Ebenen auswirkt. Darüber hinaus werden nunmehr biologische (Alter und Gender) und erfahrungsbedingte (z.B. frühere Lernerfahrungen) Antezedensfaktoren von Motivation angenommen. Weiters geht das Modell von einer größeren Anzahl individueller Unterschiede aus.

So nimmt das Modell neben Intelligenz und Sprachlernfähigkeit Sprachlernstrategien als dritte kognitive Komponente an. Die drei affektiven Komponenten sind Einstellungen zur Sprache, Motivation und Sprechanxiety. Die Einstellungsfaktoren Integrativität und Einstellungen zur Lernsituation sind in dieser Version des Modells als eigene Faktoren konzipiert, die Einfluss auf die Ausprägung der Motivation ausüben. Sie beeinflussen das Resultat des Sprachlernprozesses nicht direkt sondern vermittelt über Motivation.

Die Faktoren Motivation und Sprehangst beeinflussen sich gegenseitig. So bewirken hohe Level von Motivation weniger Sprehangst, während ausgeprägte Sprehangst geringe Motivation zur Folge hat. Zudem beeinflussen die Faktoren Motivation und Sprehangst auch die Verwendung von Lernstrategien. Die anderen Komponenten des Modells sind unverändert. Stärker als 1985 wird der dynamische Aspekt des Modells betont und auch in der graphischen Darstellung sichtbar gemacht.

Die aktuellste Version des sozio-educativen Modells (Gardner 2001) ersetzt die Einflussvariable *soziales Milieu* (Gardner 1985) bzw. *biologische und erfahrungsbedingte Antezedensfaktoren* (Gardner, MacIntyre 1993) durch die allgemeiner gefasste Variable *externe Einflüsse*. Gardner unterscheidet zwei Gruppen externer Einflüsse. So nimmt er Einflussfaktoren an, die in der Geschichte des bzw. der Lernenden begründet liegen (*History*), wie z.B. das soziokulturelle Milieu oder der familiäre Hintergrund. Die andere Komponente sind Einflüsse v.a. durch die Unterrichtenden, die die Lernenden auf verschiedene Weise zu motivieren versuchen (*Motivators*). Diese externen Faktoren beeinflussen den individuellen Unterschied integrative Motivation, vermittelt über die Antezedenzen Integrativität und Einstellungen zur Lernsituation. Die Ausprägung des Faktors Integrativität wird von der Variable *History* beeinflusst, während sich der Einfluss der Motivatoren auf die Einstellungen zur Lernsituation auswirkt. Integrativität und Einstellungen zur Lernsituation werden dabei, wie auch schon in früheren Modellen, als die Motivation unterstützende Faktoren gesehen.

Neben Integrativität und Einstellungen zur Lernsituation nimmt Gardner weitere - z.B. instrumentelle- Faktoren an, die Einfluss auf die Motivation ausüben. Des Weiteren sind nicht-motivationale Faktoren, die im Zusammenhang mit Motivation stehen können, möglich. Dies kann z.B. der Einsatz von Lernstrategien sein.

Die übrigen Komponenten und ihre Wechselwirkungen sind mit älteren Versionen des Modells ident.

3.2.1.2. Die Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)

Ausgehend vom sozio-educativen Modell wurden Operationalisierungen für die empirische Testung abgeleitet.

Für die empirische Erforschung von Einstellungen und Motivation beim Sprachenlernen entwickelte das Team um Gardner die Attitude/Motivation Test Battery (AMTB; z.B. Gardner 1985).

Dieser über 130 Items umfassende Fragebogen operationalisiert die Hauptkomponenten des sozio-educativen Modells *Motivation*, *Integrativität*, *Einstellungen zur Lernsituation*, *Sprechangst* sowie die Kategorie „andere Eigenschaften“. Motivation wird so wie auch im sozio-educativen Modell konzipiert durch die Variablen *Wunsch, die Sprache zu erlernen*, *Motivationale Intensität* und *Einstellungen zum Lernen der betreffenden Sprache* operationalisiert. Integrativität, definiert als positive Einstellungen gegenüber der anderen Sprachengemeinschaft und anderen Kulturen und Sprachen im Allgemeinen, wird durch die Kategorien *Einstellungen zu SprecherInnen der Zielsprache*, *Interesse an Fremdsprachen im Allgemeinen* und *integrative Orientierung* erhoben. Durch Angaben zur Lehrperson und zum Sprachkurs werden Einstellungen zur Lernsituation erhoben. Die Variable Sprechangst wird durch *Sprechangst im Unterricht* bzw. *außerhalb des Unterrichts* operationalisiert. Die Komponente „andere Eigenschaften“ enthält schließlich Fragen zu Faktoren, die im Sprachlernprozess ebenfalls eine Rolle spielen, sich jedoch nicht in eine der genannten Fragenkategorien eingliedern lässt. Es handelt sich um instrumentelle Orientierungen, Unterstützung der Lernenden seitens der Eltern sowie einen Orientierungsindex, der Aufschluss über weitere Orientierungen der Lernenden zum Lernen der betreffenden Sprache geben soll.

Ursprünglich für den Kontext von Jugendlichen, die im bikulturellen Kanada in einem formellen Setting Französisch lernen, entwickelt wurde die AMTB vielfach für andere Settings adaptiert. Sie zeichnet sich durch gute psychometrische Eigenschaften und besonders durch Konstruktvalidität aus.

3.3. Der Motivationsbegriff

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Rolle von Motivation im sozio-educativen Modell und ihr Zusammenspiel mit den anderen Variablen erläutert worden ist, wird nun auf die Konzeption der Variable Motivation eingegangen. Es werden die Begriffe Orientierung und Motivation erklärt.

Abschnitt 3.3.1. geht auf die Diskussion um die Überlegenheit der integrativen gegenüber der instrumentellen Orientierung ein.

Gardner zufolge ist Motivation ein aus vier Komponenten bestehendes Konstrukt. Diese Komponenten sind die Ziele, die sich die Lernenden setzen, die Anstrengung bzw. die Bemühungen (*effort*), die sie zur Erreichung dieser Ziele unternehmen und der Wunsch (*desire*), sie zu erreichen. Des Weiteren sind wie aus den vorigen Kapiteln hervorgeht, auch Einstellungen von Bedeutung (vgl. Gardner 1985, 50). Von motiviertem Verhalten kann nur gesprochen werden, wenn eine Person alle vier Komponenten aufweist.

Menschen haben für das Lernen von Fremd- oder Zweitsprachen bestimmte Gründe. Diese Beweggründe zum Sprachenlernen spiegeln sich in den Zielen der Lernenden wider. Ziele allein sind für motiviertes Verhalten noch nicht ausreichend; sie dienen lediglich als Stimulus für das Entstehen von Motivation.

Es gibt eine Vielzahl von Zielen bzw. Gründen, Sprachen zu lernen, die sich in verschiedene Kategorien zusammenfassen lassen. Für diese Kategorien wurde von Gardner und Lambert (1959) der Terminus *Orientierung* geprägt. Es wird zwischen einer integrativen und einer instrumentellen Orientierung unterschieden. LernerInnen, die integrativ orientiert sind, lernen die Sprache, weil sie positive Einstellungen zur Zielsprachengruppe haben, mehr über diese Gruppe erfahren und mit ihr interagieren wollen (vgl. Gardner 1960, 10). Instrumentell orientierte Lernende hingegen beschäftigen sich mit der Sprache aus utilitaristischen Gründen, z.B. weil sie für den Beruf benötigt wird.

Gardner fokussiert in seinen frühen Studien diese beiden genannten Orientierungen (s. Kapitel 3.3.1.), merkt aber an, dass eine Reihe weiterer Orientierungen denkbar ist. So führt er beispielsweise eine manipulative bzw. machiavellische Orientierung (Gardner 1972) an und zitiert eine in einem u.a. fremdsprachlichen Kontext durchgeführte

Studie von Clément und Kruidenier (1983), aus der *Friendship, Travel, Knowledge* und *Sociocultural Orientations* hervorgehen.

Apelt (1981) führt Gesellschafts-, Eltern-, Nützlichkeits-, Lehrer-, Wissens-Kommunikations- und Geltungsmotive an.

Gardner weist auch darauf hin, dass die Termini integrative bzw. instrumentelle Orientierung nicht als sich ausschließende Gegensatzpaare zu verstehen sind (vgl. Gardner 1985, 12). So kann ein Lerner bzw. eine Lernende gleichzeitig sowohl integrativ als auch instrumentell orientiert sein.

Wie zuvor beschrieben bezieht sich der Begriff Orientierung auf die Ziele der Lernenden. Das Vorliegen einer integrativen oder instrumentellen Orientierung bedeutet noch nicht, dass der oder die Lernende tatsächlich motiviertes Verhalten zeigt. Dazu müssen auch die anderen drei Komponenten Anstrengung, Wille und Einstellungen vorhanden sein.

Gardner unterscheidet streng zwischen Orientierungen und Motiven bzw. Motivation. Motive und Motivation schließen immer schon die oben genannten drei Komponenten Anstrengung/Bemühung, Wunsch und Einstellungen mit ein (vgl. Gardner 1985, 54).

Einstellungen spielen, wie in Abschnitt 3.1. ausgeführt, im sozio-educativen Modell eine bedeutende Rolle. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Spracherwerb mit dem Erwerb von Charakteristika der anderen Kultur einher geht. Von Bedeutung sind Einstellungen zur in Frage kommenden Fremdsprache. Darüber hinaus sind auch Einstellungen zur den SprecherInnen der Zielsprache und zu Sprachen im Allgemeinen relevant. Einfluss üben auch unterrichtsbezogene Einstellungen, beispielsweise zur Lehrperson oder dem Kurs aus. Sie sind wie in Kapitel 3.2.1. erläutert zusammen mit Integrativität Antezedenzen von Motivation.

Die Komponente Anstrengung (*effort*) bezeichnet die Bemühungen, die zum Erreichen der Ziele investiert wird. Sie wird auch als motivationale Intensität bezeichnet. Darunter versteht man z.B. den Aufwand, den der oder die Lernende für das Erledigen von Übungen auf sich nimmt oder die Bereitschaft, Situationen, in denen die Sprache angewendet und verbessert werden kann, aktiv zu suchen und zu nutzen.

Die Komponente Wunsch (*desire*) stellt affektive Aspekte stärker in den Vordergrund. Menschen, bei denen der Wunsch, die Sprache zu erlernen, stark ausgeprägt ist, verbinden mit dem Lernen positive Gefühle und gehen auch mit positiveren Einstellungen an den Lernprozess heran (vgl. Gardner 1985, 53).

3.3.1. Die Diskussion integrative vs. instrumentelle Orientierungen

Die frühen Studien von Gardner und KollegInnen legten eine Überlegenheit integrativ orientierter Lernenden gegenüber instrumentell orientierten nahe. Diese Überlegenheit wurde viel diskutiert und eine Vielzahl von Studien, die diese Hypothese überprüfen sollten, durchgeführt.

Die ersten Studien Gardners und Lamberts (1959) fanden in bilingualen Settings (Französisch in Montreal/Kanada) statt. Es konnte erstmals ein Zusammenhang von Einstellungen zur Zielsprache und den SprecherInnen, Orientierungen, motivationaler Intensität und Erfolg beim Sprachenlernen hergestellt werden.

In einer weiteren Studie (Gardner 1960) konnte abermals ein solcher Zusammenhang von Erfolg mit Einstellungsvariablen und Motivation bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigten u.a. auch, dass sich integrative Motivation positiv auf alle getesteten sprachlichen Fähigkeiten auswirkt. Davon ausgehend wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich besonders in einem langjährigen Sprachlernprozess integrative Orientierungen positiver auswirken als instrumentelle (vgl. Gardner 1960, 13; Gardner, Lambert 1972, 16).

Diese Hypothese sollte in sowohl uni- als auch bikulturellen Gebieten der USA sowie auf den Philippinen überprüft werden (Gardner, Lambert 1972). In Louisiana, Main (beide bikulturell mit französischsprachiger Minderheit), Connecticut (unikulturell) wurden Querschnittstudien durchgeführt. Im Kontext Louisiana konnte gezeigt werden, dass die Motivation der Lernenden auf der Unterstützung der Eltern basiert, besonders in Hinblick auf die Entwicklung instrumenteller Orientierungen. Integrative Orientierungen waren von geringer Bedeutung. In Main war Motivation mit positiven Einstellungen zur Lehrperson verbunden. Im einsprachigen Kontext Connecticut hingegen spielten integrative Orientierungen eine wichtige Rolle. Auf den Philippinen, wo Englisch zweite Nationalsprache sowie Unterrichtssprache ist, konnte eine Relevanz von sowohl instrumentellen als auch integrativen Orientierungen festgestellt werden.

Gardner und Lambert folgern aus diesen Ergebnissen, dass in *fremdsprachlichen* Kontexten integrative Orientierungen von großer Bedeutung für den Erfolg sind, während instrumentelle Orientierungen in geringem Ausmaß relevant sind. In *zweitsprachlichen* Erwerbskontexten sind sowohl integrative als auch instrumentelle Orientierungen für den Erfolg relevant (vgl. Gardner, Lambert 1972 141f).

Der Einschätzung, dass integrative Orientierungen beim Lernen von Fremdsprachen von besonderer Bedeutung ist, widerspricht u.a. eine Studie von Clément und Kruidenier (1983). In fremdsprachlichen Kontexten (Lernen von Spanisch in unikulturellen Settings) konnten keine integrativen Orientierungen nachgewiesen werden. Dies erklären sich die Autoren mit dem Mangel an direktem Kontakt mit der Zielgruppe (vgl. Clément, Kruidenier 1983, 288). Dieser Mangel erschwert die Entwicklung von Einstellungen, was die Ausbildung integrativer Orientierungen verhindert. Anstelle von integrativen Orientierungen stellen sie soziokulturelle Orientierungen fest, die mit Interesse an kulturellen Produkten der Zielgemeinschaft einher gehen (eb.da).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Dörnyei (1990), der aufgrund des fehlenden Kontakts der Lernenden mit SprecherInnen der Zielsprache integrative Orientierung nicht mehr über Einstellungen zur Zielsprachengemeinschaft, sondern über allgemeinere Einstellungen zum Sprachenlernen definiert (vgl. Dörnyei 1990,65).

Solmecke und Boosch (1981), die sich mit affektiven Komponenten der Persönlichkeit Englischlernender in Deutschland auseinander setzen, konnten u.a. feststellen, dass Englisch von den Lernenden immer mehr als lingua franca⁶ denn als Nationalsprache wahrgenommen wird. Folge dessen ist die Relevanz einer integrativen Orientierung im Sinn einer Identifikationsbereitschaft mit den SprecherInnen der Zielsprache und ihrer Kultur zu vernachlässigen (vgl. Solmecke, Boosch 1981,154).

Aus diesen und einer Reihe von anderen Studien geht also hervor, dass die Hypothese der Überlegenheit integrativer Orientierungen in fremdsprachlichen Kontexten nicht haltbar ist. V.a. in Kontexten, in denen es sich um das Lernen von international verwendeten Sprachen handelt und integrative Orientierungen demzufolge von geringer Bedeutung sind, spielen instrumentelle Orientierungen eine große Rolle.

Gardner und MacIntyre (1991) betonen schließlich, dass Orientierungen allein, egal welcher Ausprägung, kaum Erfolg erklären können:

„(...) both integrative and instrumental *motivation* can influence second language learning. This does not mean to imply, however, that integrative and instrumental *orientations* will necessarily influence learning. The important element is the motivation, not the orientation.”⁷ (70)

Gardner lehnt die in der Literatur oft vorgenommene Verkürzung seiner Theorie auf die Schlagworte integrative und instrumentelle Orientierung bzw. Motivation entschieden

⁶ Lingua franca ist eine "Generelle Bezeichnung für eine Vermittlungssprache in multilingualen Sprachgemeinschaften, z.B. Englisch als die global am weitesten verbreitete L. F., Russisch als L.F. in der ehemaligen Sowjetunion, Swahili in Ostafrika, aber auch für schulisch vermittelte ‚Literatursprachen‘ (...)" (Bußmann 2003³, 409).

⁷ Alle Hervorhebungen im Original.

ab (z.B. Gardner, Tremblay 1994). Forschungsschwerpunkt sind nicht die verschiedenen Orientierungen, sondern Motivation bzw. das integrative Motiv, das wie in diesem Kapitel dargelegt, aus Integrativität und Einstellungen zur Lernsituation gespeist wird.

Der hier beschriebene durch die Sozialpsychologie geprägte Ansatz beschäftigt sich erstmals mit der individuellen Lernervariable Motivation und ihrem Einfluss auf den Sprachlernprozess. Auf Basis zahlreicher Studien, in denen Motivation als unabhängiger Faktor bestätigt werden konnte, entwickelten Gardner und KollegInnen das sozio-educative Modell vom Fremdsprachenlernen. Dieses Modell veranschaulicht, in welcher Weise Motivation mit soziokulturellen Faktoren, anderen individuellen Unterschieden wie beispielsweise Sprachlernfähigkeit und Spreichangst und mit Erfolg zusammenhängt und interagiert.

Zentraler Aspekt des Ansatzes ist die Annahme, dass Integrativität, d.h. positive Einstellungen zur Zielsprachengemeinde und –kultur und Interesse zur Interaktion mit ihren SprecherInnen, als Grundlage für das Entstehen und Aufrechterhalten von Motivation dienen und auf diese Weise den Erfolg positiv beeinflussen. Integrativität sowie Einstellungen zur Lernsituation sind als Antezedenzen von Motivation konzipiert. Für dieses Konstrukt wurde von Gardner der Terminus *integratives Motiv* bzw. *integrative Motivation* geprägt.

Bekannt wurde das sozio-educative Modell v.a. auch für die Unterscheidung integrativer und instrumenteller Orientierungen und die kontrovers geführte Diskussion um die Überlegenheit der integrativen Orientierung.

Das Modell Gardners zeichnet sich nicht zuletzt auch durch die ihm eigene Terminologie aus. Der Begriff *Orientierung* bezieht sich auf die Ziele der Lernenden. Der Terminus *Motive* hingegen schließt schon motiviertes Verhalten, welches Gardner als Zusammenspiel von Bemühungen, Wünschen und Einstellungen definiert, ein. In dieser Weise unterscheidet sich die allgemein gebräuchliche Definition von Motiv (s. Kap. 2.2.2.) von der von Gardner verwendeten.

Gardner schuf mit seinem sozio-educativen Modell und der darauf basierenden Attitude/Motivation Test Batterie den theoretischen Rahmen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der im Fremd- und Zweitspracherwerb so wichtigen Komponente Motivation.

Durch das Augenmerk auf soziokulturelle Faktoren konzentriert sich der Ansatz auf die Makroperspektive von Motivation. Motivationsprofile ganzer Sprachgemeinschaften stehen im Vordergrund. Dieser Zugang wurde zunehmend als einseitig und wenig aufschlussreich für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht wahrgenommen. Das

folgende Kapitel setzt sich zunächst mit der Kritik am sozio-educativen Modell und Vorschläge für eine Neuorientierung hin zu praxisnäheren Zugangsweisen auseinander und beschäftigt sich im Anschluss daran mit einigen dieser neuen Ansätzen.

4. Kognitiv-situative Ansätze

Anfang der 1990er entstand eine Diskussion um die Erweiterung des sozio-educativen Modells. Der Ausbau des Modells durch die Integration neuerer Theorien aus Bereichen der Allgemeinen und der Kognitiven Psychologie sowie der Bildungspsychologie wurde gefordert. Ebenso sprach man sich für eine stärkere Berücksichtigung unterrichtsspezifischer Aspekte aus (Crookes, Schmidt 1991; Oxford, Shearin 1994; Dörnyei 1994a; b).

In einem ersten Unterkapitel wird genauer auf diese Diskussion und die Vorschläge der oben erwähnten Artikel zu einer breiteren Herangehensweise an das Thema Sprachlernmotivation eingegangen.

In Abschnitt 4.2. werden zwei für die Sprachlernmotivation relevante Theorien aus der Psychologie besprochen. Es handelt sich dabei um die Selbstbestimmungstheorie (Deci, Ryan 1985), die das Gardner'sche Modell um die Konstrukte der intrinsischen und extrinsischen Motivation erweitert. In einer Reihe empirischer Studien wird der Zusammenhang von Kommunikationsstilen der Lehrenden und intrinsischer und extrinsischer Motivation der Lernenden untersucht (Noels, Clément, Pelletier 1999, Noels 2003).

Die Attributionstheorie Weiners (Weiner 1986) wird von Williams, Burden und KollegInnen (1999; 2001; 2004) in den Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen übertragen. Studien, die sich mit dem Attribuierungsverhalten von Sprachenlernenden sowie dem Entstehen von Attributionen beschäftigen, werden in diesem Kapitel besprochen.

Stellvertretend für eine Reihe von Herangehensweisen, die Motivation in konkreten Unterrichtssituationen untersuchen, beschäftigt sich Kapitel 4.3. mit Task-Motivation.

4.1. Diskussion um die Erweiterung des Motivationskonstrukts

In den frühen 1990ern fand eine rege Diskussion um die Erweiterung des sozio-educativen Modells statt. Auslöser für diese Diskussion waren die Artikel von Crookes und Schmidt (1991), Oxford und Shearin (1994) und Dörnyei (1994a; b), die den sozialpsychologischen Zugang zum Thema Sprachlernmotivation als zu einseitig kritisieren.

Gemeinsamer Kritikpunkt der Autorinnen und Autoren ist zum einen die Praxisferne der durch Gardner geprägten Forschung. Ihr Interesse gilt der Makroperspektive von Motivation, d.h. Motivationsprofilen ganzer Sprachgemeinschaften und deren Bedeutung für die Gesellschaft. Nach Auffassung der AutorInnen kann sie jedoch keine Auskunft über Motivation in der Sprachlernsituation selbst geben. Vor allem die Konzeption von Einstellungen als Antezedens von Motivation sowie der Fokus auf Orientierungen zum Sprachenlernen wird von unterrichtspraktischer Seite als wenig aufschlussreich betrachtet. Crookes und Schmidt (1991) sprechen von

„ (...) invalidity of SL treatments of motivation in terms of their distance from everyday, nontechnical concepts of what it means to be motivated. When teachers say that a student is motivated, they are not usually concerning themselves with the student's reason for studying, but are observing that the student does study, or at least engage in teacher-desired behavior in the classroom and possibly outside it.“ (480).

Das Verständnis von Motivation seitens der Sozialpsychologie deckt sich also nicht mit dem der Unterrichtenden. Deshalb wird eine stärkere Zuwendung zur Praxis des Sprachenlernens und -lehrens gefordert.

Zum anderen kritisieren die Artikel, dass kognitive Aspekte des Lernens im sozio-educativen Modell kaum berücksichtigt werden. Sie sprechen sich für die Integrierung von im Zuge der kognitiven Wende in verschiedenen Bereichen der Psychologie entwickelten neueren Ansätzen aus: „(...) the last fifteen years have brought along a major shift in mainstream psychological and educational psychological theories of motivation, which (...) could and should be reflected in L2 motivation theories as well“ (Dörnyei 1994b, 515).

Weiters wird angesprochen, dass noch Unklarheit darüber besteht, inwiefern sich Motivation in fremd- und zweitsprachlichen Kontexten unterschiedlich auswirkt, und auf die Notwendigkeit weiterer Studien zur Klärung dieser Frage hingewiesen (vgl. Oxford, Shearin 1994, 14f).

Die genannten Aspekte erschweren nach Ansicht der Autorinnen und Autoren ein umfassendes Verständnis von Motivation beim Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen.

Zur Erforschung von Motivation in der Lernsituation schlagen sie eine Reihe von verschiedenen neuen Herangehensweisen vor. Sie sprechen sich für die Integrierung von aus der Psychologie stammenden Motivationstheorien einerseits sowie für eine verstärkte Erforschung situativer Aspekte andererseits aus.

Crookes und Schmidt (1991) stützen sich auf Kellers (1983) Theorie von Motivation in Bildungskontexten, die vier Determinanten von Motivation, nämlich Interesse, Relevanz, Erwartungen und Ergebnisse vorschlägt. Sie beschreiben die Rolle von Motivation und den genannten Determinanten auf vier Ebenen des Sprachenlernens und unterscheiden zwischen dem Mikrolevel, der Unterrichtsebene, der Ebene des Curriculums sowie Lernerfahrungen außerhalb des formalen Sprachunterrichts. Auf dem Mikrolevel ist die Aufmerksamkeit, die der oder die Lernende dem sprachlichen Input entgegenbringt, von zentraler Bedeutung. Aufmerksamkeit und Motivation stehen in engem Zusammenhang.

Auf der Unterrichtsebene wird die Gestaltung der Aktivitäten in der Klasse unter Gesichtspunkten wie dem Verlangen nach Macht und Erfolg sowie die Bedeutung des Anschlussmotivs angesprochen. Weiters wird darauf hingewiesen, dass der Einsatz neuer und unkonventioneller Übungen notwendig ist, um Neugierde und Interesse der Lernenden zu gewährleisten. Auch angemessenes Lehrerfeedback sowie die Wahrnehmung der Lernenden von Erfolg spielen eine Rolle. In diesem Zusammenhang sind auch Kausalattributionen von Bedeutung. Die Gestaltung der Lehrmaterialien, die Abstimmung auf Alter und Herkunft der Lernenden wird als motivationaler Einflussfaktor auf der Unterrichtsebene genannt. Auf der Ebene des Curriculums wird auf die Wichtigkeit von einem auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abgestimmtes Programm sowie das Vermitteln von Lernstrategien hingewiesen. Von großer Bedeutung ist schließlich auch die Verwendung der Sprache außerhalb des Unterrichts.

Ausgehend von dieser Analyse leiten die Autoren Vorschläge für empirische Studien zur genaueren Erforschung der genannten Aspekte ab. Sie befürworten eine größere Methodenvielfalt sowie ein verstärktes Einsetzen qualitativer Methoden.

Oxford und Shearin (1994) greifen in ihrem Artikel auf aus verschiedenen Bereichen der Psychologie stammende Motivationstheorien zurück und sprechen sich für ihre Einbeziehung in die Sprachlernmotivationsforschung aus.

Diese Theorien sind u.a.:

- Bedürfnistheorien, insbesondere *Need-Achievement* Theorien
- Erwartungstheorien (*Expectancy-Value Theories*)
- Gleichheitstheorien (*Equity Theories*)
- Verstärkungstheorien (*Reinforcement Theories*)

Diese Theorien sollen nach Auffassung der Autorinnen für ein umfassenderes Verständnis der Rolle von Motivation in zukünftigen Forschungsprojekten berücksichtigt werden.

Dörnyei (1994a) spricht sich in seinem Artikel in ähnlicher Weise für eine Erweiterung des sozio-edukativen Modells aus. In seinem Modell unterscheidet er zwischen einer Sprachen- und einer Lernerebene sowie einer Ebene der Lernsituation.

Die Sprachebene ist dabei die allgemeinste Ebene. Auf ihr sind die Motive und Orientierungen angesiedelt. Diese können die Wahl der betreffenden Sprache erklären und bestimmen die Ziele, die angestrebt werden. Dörnyei nimmt in Übereinstimmung mit Gardner ein integratives und ein instrumentelles motivationales Subsystem an (vgl. Dörnyei 1994a, 279).

Die zweite Ebene ist die Lernerebene. Auf dieser Ebene spielen kognitive und affektive Komponenten eine wichtige Rolle. Dörnyei geht von zwei Komponenten aus; die eine ist Leistungsmotivation, die andere Selbstbewusstsein. Letztere umfasst die Konzepte Sprechangst, wahrgenommene zielsprachliche Kompetenz, Ursachenzuschreibungen zu vergangenen Ereignissen sowie Selbstwirksamkeit.

Die situationsspezifische Ebene ist die dritte Ebene. Auf dieser Ebene sind gruppenspezifische, lehrerspezifische und klassenspezifische Faktoren wirksam. Bei den gruppenspezifischen Faktoren sind die weiter oben erwähnten von Crookes und Schmidt (1991) in den Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen übertragenen Komponenten Interesse, Relevanz, Erwartungen und Ergebnisse von Bedeutung. Lehrerspezifische Faktoren sind Anschlussmotiv, der Autoritätstyp der Lehrperson sowie die direkte Unterstützung von Motivation in der Klasse. Zu den gruppenspezifischen Faktoren rechnet Dörnyei Zielorientierung, das Bezugssystem für Lob, den Klassenzusammenhalt und die Beschaffenheit des Klassenziels.

Auf dieser Konzeption der drei Ebenen des Fremdsprachenlernens baut der Fragebogen, der für die im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellte Studie entwickelt wurde, auf.

Der Artikel Dörnyeis schlägt weiters auf dieser Dreiteilung basierende Maßnahmen zur besseren Motivierung der Lernenden vor.

In den hier besprochenen Artikeln werden einhellig die Verdienste der durch Gardner und sein Team geprägten Herangehensweise an das Thema Motivation anerkannt. Indem Motivation als eigener Faktor im Komplex des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen verankert und das sozio-edukative Modell sowie die AMTB entwickelt wurden, wurde eine fundierte Grundlage für empirische Studien geschaffen.

Die Autorinnen und Autoren betrachten diese durch die Sozialpsychologie geprägte Zugangsweise jedoch als zu einseitig und zu wenig praxisnah. Dies wird damit begründet, dass das sozio-edukative Modell die Lernsituation und die auf sie einwirkenden Einflussvariablen kaum berücksichtigt. Darüber hinaus fanden die in Folge der kognitiven Wende in der Psychologie entstandenen Motivationstheorien keinen Eingang in das Gardner'sche Modell. Es wird daher eine stärkere Auseinandersetzung mit diesen Aspekten gefordert.

Die nun folgenden Subkapitel beschäftigen sich mit einflussreichen Theorien, die in den Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen übertragen wurden und besonders die kognitiven Aspekte des Sprachenlernens berücksichtigen, sowie mit situativen Ansätzen.

4.2. Kognitive Ansätze

Dieses Kapitel behandelt zwei aus der Allgemeinen Psychologie stammende Theorien, die für den Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen von Bedeutung sind und Implikationen für die Unterrichtspraxis haben.

Unterkapitel 4.2.1. beschäftigt sich mit der Selbstbestimmungstheorie von Motivation (Deci, Ryan 1985), die das Modell Gardners um die Konstrukte der intrinsischen und extrinsischen Motivation erweitert. Empirische Studien, die den Zusammenhang von Kommunikationsstilen der Lehrenden und intrinsischer und extrinsischer Motivation der Lernenden untersuchen (Noels, Clément, Pelletier 1999; Noels 2003), werden besprochen.

Kapitel 4.2.2. setzt sich mit der attributionalen Theorie (Weiner 1986) auseinander, die den Einfluss von Ursachenzuschreibungen zu vergangenen Erfolgen bzw. Misserfolgen auf zukünftiges Handeln beschreibt. Im Kontext der Sprachlehrforschung beschäftigen sich v.a. Williams, Burden und KollegInnen mit diesem Ansatz. Studien (Williams, Burden 1999; Williams, Burden, Al-Baharna 2001; Williams, Burden, Poulet, Maun 2004) zur Entstehung von Attributionen und zum Attributionsverhalten der

Lernenden werden besprochen sowie Implikationen für Interventionen seitens der Lehrenden abgeleitet.

4.2.1. Die Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci, Ryan 1985) geht von einem angeborenen Streben nach selbstbestimmtem, d.h. eigenständigem und freiem Handeln aus. Grundlage für Selbstbestimmung ist die Erfüllung dreier Bedürfnisse. Dies sind die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung.

Es werden drei Typen von Motivation postuliert, die sich im Grad ihrer Selbstbestimmtheit unterscheiden. Es handelt sich dabei um intrinsische und extrinsische Motivation sowie Amotivation.

Im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen beschäftigen sich v.a. Noels und KollegInnen (z.B. Noels, Clément, Pelletier 1999; Noels 2001) mit dem Ansatz der Selbstbestimmungstheorie.

Die folgende Beschreibung der Motivations- bzw. Orientierungstypen stützt sich v.a. auf Noels 2001.

Noels (2001) definiert intrinsische Orientierungen als „reasons for L2 learning that are derived from one's inherent pleasure and interest in the activity.“ (45) Lernen ist mit einem Gefühl von Freude und Genuss verbunden. Deci und Ryan (1985) zufolge sind diese positiven Emotionen Folge der Wahrnehmung, in einer Lernsituation autonom und kompetent zu handeln. Intrinsische Orientierungen sind so mit einem Maximum an Selbstbestimmtheit verbunden. Es wird zwischen drei Unterarten intrinsischer Orientierungen unterschieden (z.B. Vallerand 1997) *Intrinsic-Knowledge* Orientierungen beziehen sich auf das Erlangen von Wissen und das Stillen von Neugierde. *Intrinsic-Accomplishment* Orientierungen sind mit Spaß am Bewältigen schwieriger Aufgaben verbunden. Dabei steht jedoch nicht das Endergebnis, sondern der Prozess im Vordergrund. Die dritte Ausprägung sind *Intrinsic-Stimulation* Orientierungen. Menschen, die in dieser Weise orientiert sind, nehmen Lernen als Vergnügen wahr. So genießen sie beispielsweise das Lesen von Literatur in der Fremdsprache.

Unter extrinsischen Orientierungen versteht man Gründe für Handlungen, die außerhalb der Person liegen und mit Anreizen und Belohnungen verbunden sind. Extrinsische Orientierungen unterscheiden sich im Grad ihrer Internalisierung, d.h. im Ausmaß, in dem sie in das Selbstbild der betreffenden Person integriert sind und diese

die Aktivität als selbstbestimmt wahrnimmt. Vier Abstufungen von extrinsischen Orientierungen sind auf einem Kontinuum angesiedelt. Sie sind nach dem Ausmaß der Steuerung von Außen angeordnet.

Integrierte Regulation ist die am meisten selbstbestimmte Form extrinsischer Motivation. Die angestrebten Ziele sind im Selbstkonzept fest verankert und internalisiert. Aus diesen Gründen ist kaum Steuerung von Außen nötig. Die integrierte Regulation unterscheidet sich insofern von intrinsischer Motivation, als dass die Aktivität nicht auf Grund einer der Tätigkeit inhärenten Freude ausgeführt wird, sondern weil sie als Teil des Selbst akzeptiert und integriert ist (vgl. Noels 2001, 48).

Von identifizierter Regulation spricht man, wenn die Person das betreffende Ziel als persönlich relevant wahrnimmt und Teil des Selbstkonzepts ist. Die Handlung ist akzeptiert und erfolgt demnach autonom.

Von introjizierter Regulation spricht man, wenn die Ziele und Handlungen zwar nicht Teil des Selbstkonzepts sind, ein nicht-Erreichen der Ziele jedoch mit Konsequenzen verbunden ist, die der oder die Lernende als negativ empfindet. Damit ein Scheitern vermieden und das Selbstwertgefühl aufrecht erhalten wird, übt der bzw. die Lernende Druck auf sich selbst aus.

Bei externaler Regulation wird das Handeln zur Gänze von Außen reguliert und durch Belohnung oder Bestrafung gelenkt. Die Handlungsweise ist nicht selbstbestimmt.

Die dritte Art von Motivation bzw. Orientierung ist Amotivation. Von Amotivation spricht man, wenn Lernende keinen Zusammenhang zwischen der betreffenden Aktivität und deren Folgen wahrnehmen. Sie haben so weder intrinsische noch extrinsische Gründe, die Handlung durchzuführen bzw. fortzusetzen (vgl. Noels, Pelletier, Vallerand 2003, 40).

Die Konzepte von intrinsischer und extrinsischer Motivation sind mit Gardners Definition von Orientierungen kompatibel (Gardner 1985; s. Kapitel 3.3.) und können somit auch als Orientierungen gesehen werden.

Wie weiter oben angemerkt müssen die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Integration in ein soziales Gefüge erfüllt sein, damit selbstbestimmtes, d.h. motiviertes und zielführendes Verhalten möglich ist. Für den Kontext des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen ist es wichtig, diese drei Bedürfnisse zu unterstützen, um so optimale Bedingungen für die Entwicklung möglichst selbstbestimmter Formen von Motivation zu ermöglichen. Einfluss auf deren Entstehen haben wichtige Bezugspersonen, besonders die Lehrenden, aber auch Familienmitglieder und SprecherInnen der Zielsprache. Ihr kommunikatives Verhalten kann die Ausprägung der LernerInnenmotivation sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

Noels und Kollegen untersuchten in verschiedenen Studien (Noels, Clément, Pelletier 1999, Noels 2003) u.a. den Einfluss des Kommunikationsstils der Lehrenden auf die intrinsische und extrinsische Motivation der Lernenden. Aus diesen Studien geht hervor, dass Lernende, die ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin als kontrollierend wahrnehmen, weniger motivationale Intensität aufweisen, ihre eigene Sprachkompetenz als niedriger einschätzen und in der Klasse sprechängstlicher sind (Noels, Clément, Pelletier 1999), sowie das Gefühl haben, die Sprache nicht aus eigenem Antrieb zu lernen (Noels 2003). Lernende, denen im Lernprozess keine Entscheidungsrechte eingeräumt werden, haben keinen Spaß am Lernen und empfinden es als nicht für sie persönlich wertvoll (eb.da).

Es konnte bestätigt werden, dass eine Wahrnehmung von Autonomie positive Konsequenzen für das Sprachenlernen hat. Nehmen sich die Lernenden als autonom wahr, haben sie nicht den Eindruck, aufgrund eines inneren oder äußeren Drucks zu lernen (eb.da). Eine aktive Involvierung der Lehrperson, beispielsweise durch Bereithalten von informativem und konstruktivem Feedback, beeinflusst die Selbstwahrnehmung der Lernenden als kompetent. Dies resultiert in Spaß am Lernen und in verschiedene extrinsische Gründe für das Lernen (Noels 2003), sowie in größerer motivationaler Intensität und dem Vorhaben, den Sprachkurs fortzusetzen (Noels, Clément, Pelletier 1999).

Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass der kommunikative Stil der Lehrenden Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Lernenden und in weiterer Folge auf die Ausbildung intrinsischer und extrinsischer Motivation hat, und so deren Lernfortschritt beeinflusst: „By interacting with students in ways that develop their autonomy and competence, teachers may change the student's type of motivation, and thereby contribute to better learning.“ (Noels, Clément, Pelletier 1999, 31)

Um das Gefühl von Autonomie zu stärken, bedeutet das, den Lernenden angemessenes, unterstützendes Feedback zu geben, ihre Eigeninitiative zu fördern und sie in den Entscheidungsprozess über Unterrichtsmaterialien und –aufgaben einzubinden. Damit sich die Lernenden als kompetent wahrnehmen können, ist informatives Feedback, das konstruktive Vorschläge zur Verbesserung sowie Lob für Erreichtes notwendig. Um dem Bedürfnis nach sozialer Einbindung gerecht zu werden, sollten relevante Bezugspersonen in den Lernprozess eingebunden sein und Zeit und Aufmerksamkeit zur Verfügung stellen.

4.2.2. Die attributionale Theorie

Die attributionale Theorie basiert auf der Annahme, dass Menschen Erfolg und Misserfolg auf verschiedene Ursachen zurückführen. Diese Ursachenzuschreibungen haben Auswirkungen nicht nur auf zukünftiges Verhalten generell, sondern auch auf die Motivation. Es wird betont, dass es sich um die von der Person wahrgenommenen Gründe für Gelingen oder Versagen handelt, die sich nicht unbedingt mit den objektiven decken müssen (vgl. Williams, Burden, Poulet, Maun 2004, 20).

Die attributionale Theorie geht auf Fritz Heider (1958) zurück. Bekanntester Vertreter dieser Theorie ist Bernard Weiner, der in seinem ursprünglichen Modell (Weiner 1986) zwei Dimensionen von Attributionen für Erfolg bzw. Misserfolg annimmt. Zum einen handelt es sich hierbei um die Lokation der Ursache, d.h., ob die Ursache internal und damit ein Merkmal der jeweiligen Person ist, oder external, und somit Charakteristikum der Umwelt ist. Internalen Faktoren zugeschriebener Erfolg wird demnach auf Fähigkeiten oder Bemühungen der eigenen Person zurückgeführt. Wird Erfolg external attribuiert, führt die Person ihr Gelingen auf äußere Bedingungen, wie Einfachheit der Aufgabe oder Glück bzw. Zufall zurück. Bei der zweiten Dimension handelt es sich um Stabilität, d.h. um die Wahrnehmung, ob eine Veränderung über die Zeit möglich ist oder nicht. So sind Fähigkeiten stabil, Bemühungen hingegen instabil. Später wurde in das Modell noch eine dritte Dimension aufgenommen. Dies ist die Variable Kontrollierbarkeit. Sie bezieht sich darauf, in wie weit Erfolg bzw. Misserfolg unter Kontrolle der handelnden Person steht. So kann die attributionale Theorie Aussagen darüber treffen, ob eine Person Erfolg oder Misserfolg sich selbst oder äußeren Faktoren zuschreibt, ob die Attribution stabil oder veränderbar ist, sowie ob die Person selbst Änderungen erwirken kann oder nicht. Diese Ursachenzuschreibungen haben Konsequenzen für das weitere Verhalten. Wird Misserfolg beispielsweise der Aufgabenschwierigkeit, d.h. externalen, stabilen und unkontrollierbaren Faktoren zugeschrieben, ist es wahrscheinlich, dass die Person die betreffende Tätigkeit nicht oder nur mit geringer Motivation erneut durchführen wird.

Im Kontext des Lernens und Lehrens von Fremd- oder Zweitsprachen kann die attributionale Theorie Misserfolg erklären und der Lehrperson Hinweise zur Unterstützung einer Entwicklung von Attributionsstilen seitens der Lernenden geben, die eine positive, motivierte Herangehensweise zum Lernen zur Folge haben.

Der Erforschung von Attributionen von Erfolg und Misserfolg nähert man sich im Rahmen der Sprachlehrforschung Großteils mit qualitativen Herangehensweisen.

In ihren Untersuchungen zur Veränderung der Lernerwahrnehmung von Motivation über einen längeren Zeitraum hinweg kommt Ushioda (1996; 1998; 2001) u.a. zu dem Ergebnis, dass motivierte Lernende ihren Erfolg in der Fremdsprache auf interne Faktoren wie Begabung zurückführen. Misserfolg wird instabilen, d.h. veränderbaren Faktoren wie die fehlende Gelegenheit, Zeit im Zielsprachenland zu verbringen, oder ein Zuwenig an Anstrengung zugeschrieben. In beiden Fällen sind diese Attribuierungen positiv für die Motivation im weiteren Lernprozess.

Williams, Burden und KollegInnen (1999; 2001; 2004) untersuchen in ebenfalls qualitativ angelegten Studien die Wahrnehmung von Lernenden von Erfolg und Misserfolg.

In einer Pilotstudie an einer britischen Schule (Williams, Burden 1999) wurden SchülerInnen von zehn bis fünfzehn Jahren in offenen Interviews dazu befragt, was Erfolg bzw. Misserfolg für sie ausmache. Von Interesse war des Weiteren, inwieweit sich Lernende verschiedener Altersgruppen in ihrer Wahrnehmung von Erfolg und Misserfolg unterscheiden und welche Faktoren als Voraussetzung für Erfolg betrachtet werden.

Jüngere Schülerinnen und Schüler sehen als Grund für Erfolg Großteils im Aufpassen im Unterricht, während ältere auch andere Faktoren wie Begabung, Anstrengung, verschiedene äußere Umstände sowie Einfluss von anderen nennen.

Des Weiteren definieren jüngere Erfolg hauptsächlich über Lob von Lehrpersonen und Eltern oder im Vergleich mit den MitschülerInnen, wohingegen ältere Lernende zunehmend Wahrnehmung von Kompetenz entwickeln. Die AutorInnen führen diese Unterschiede zum Teil auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand der TeilnehmerInnen zurück, gehen aber auch davon aus, dass Attributionen sozial konstruiert werden. Die Konzepte von Erfolg und Misserfolg und somit auch die Ursachenzuschreibungen werden durch das soziale Umfeld (LehrerInnen, Eltern, MitschülerInnen) geprägt. Williams und Burden streichen in diesem Kontext die Rolle der Lehrperson heraus

Eine weitere Studie (Williams, Burden, Al-Baharna 2001) mit Englischlernenden in Bahrain beschäftigt sich u.a. mit der Frage, ob die Sozialisierung der Lernenden Einfluss auf die Bildung von Attributionen hat.

Sowohl die SchülerInnen als auch ihre Lehrenden wurden zu ihren Wahrnehmungen von Erfolg und Misserfolg befragt. Es konnte festgestellt werden, dass die Unterrichtenden eher den Selbstwert schützende Attributionen vornehmen, d.h. Erfolg auf interne und Misserfolg auf externe Faktoren zurückführen. So wurde hauptsächlich der Erfolg der Lernenden dem Einsatz passender Lehrmaterialien und

Methoden, Misserfolg hingegen unzureichenden Vorkenntnissen der Lernenden zugeschrieben. Ein solches den Selbstwert schützendes Verhalten konnte zwar auch bei den Lernenden festgestellt werden. Auffallend war jedoch, dass diese Misserfolge zu einem großen Teil internalen Faktoren zugeschrieben, während sie Erfolg selten auf eigene Begabung oder Glück zurückführten. Dies mag im kulturellen durch den Islam geprägten Hintergrund begründet liegen.

Des Weiteren weisen die AutorInnen darauf hin, dass sie mehr als die von Weiner postulierten Attributionen ausmachen konnten. So wurden u.a. Zuschreibungen zur Klassensituation, zum Kontakt mit der Zielsprache, Einsatz von Lernstrategien genannt.

Auch in einer weiteren, umfangreicheren Studie (Williams, Burden, Poulet, Maun 2004) mit 285 SchülerInnen zwischen elf und sechzehn Jahren, die an verschiedenen Schulen in Großbritannien Französisch, Deutsch oder Spanisch lernen, konnten weit mehr Kausalattributionen zu Erfolg bzw. Misserfolg als von Weiner veranschlagt festgestellt werden. Anstrengung, Begabung, das Anwenden von Lernstrategien, Interesse, Anteilnahme des bzw. der Unterrichtenden sowie die Beschaffenheit der jeweiligen Aufgabe sind die am häufigsten genannten Ursachenzuschreibungen. Ähnlich der in Bahrain durchgeführten Untersuchung wurde Glück aber auch Belohnung kaum als Ursache für Gelingen oder Versagen angegeben. Die AutorInnen stellen auf Basis dieser Ergebnisse Weiners Kategorisierung von Attributionen besonders im Kontext des Fremd- bzw. Zweitsprachenlernens in Frage (vgl. Williams, Burden, Poulet, Maun 2004, 26)⁸.

Darüber hinaus ergab die Studie u.a., dass Mädchen und Buben Erfolg hauptsächlich internal attribuieren. Mädchen neigen häufiger dazu, Lernstrategien für gutes Abschneiden verantwortlich machen, während Buben eher die eigenen Anstrengungen als Grund für ihren Erfolg nennen. Misserfolg wurde von Mädchen häufiger als von Buben internal attribuiert. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass männliche Lernende eher den Selbstwert schützendes Verhalten an den Tag legen als weibliche. Des Weiteren ergab die Untersuchung, dass erfolgsorientierte Lernende ihren Erfolg internalen Faktoren wie Anstrengung, die Anwendung von Lernstrategien und Begabung zuschreiben, während misserfolgsorientierte Erfolg auf externale Faktoren wie Leichtigkeit der gestellten Aufgabe oder Hilfe von MitschülerInnen zurückführten.

⁸ Die von Weiner entwickelte Kategorisierung der Attributionen wurde v.a. im Bereich Sport sowie in experimentellen Kontexten erforscht. Die Ergebnisse der hier besprochenen Studien legen nahe, dass diese Einteilung nicht direkt auf den Kontext des Fremd- und Zweitsprachenlernens übertragen werden kann.

Beide Gruppen schrieben Misserfolg hauptsächlich Fehlen von Anstrengung zu. Misserfolgsorientierte Lernende nannten jedoch auch fehlende Begabung sowie fehlendes Interesse als Grund für ihr Scheitern. Misserfolgsorientierte SprachenlernerInnen weisen also ein sehr ungünstiges Attributionsverhalten auf.

Die Ergebnisse der oben zitierten Studien legen nahe, dass das Umfeld der Lernenden, und somit in großem Maße auch die Lehrenden an der Entstehung von Attributionsstilen beteiligt sind. Davon lässt sich ableiten, dass die Unterrichtenden die Entwicklung günstiger Attributionsstile unterstützen und auf diese Weise die Selbstwahrnehmung und das motivationale Denken der Lernenden in eine positive Richtung lenken können. Williams und Burden (1999) merken dazu an:

„The messages that teachers convey in their classrooms, both explicitly and implicitly, about what they consider successful learning to be will profoundly affect their learners' notions of themselves as learners as well as their progress in learning a language.“ (200)

4.3. Motivation in der Lernsituation

Neben der Forderung nach Einbeziehung kognitiver Elemente in die Erforschung von Motivation beim Sprachenlernen sprach man sich wie in 4.1. ausführlich beschrieben auch für die stärkere Erforschung situativer Aspekte des Fremd- bzw. Zweitsprachenlernens aus. Durch die Erforschung von Faktoren, die im Unterricht auf die Lernenden einwirken und ihre Motivation beeinflussen- dazu zählen das Verhalten der Lehrperson, das Unterrichtsmaterial, die Lerngruppe, u.v.m.- erhofft man sich für die Unterrichtspraxis relevante Schlussfolgerungen.

Eine Vielzahl von im Unterricht relevanten Aspekten wurde untersucht. So z.B. gruppenspezifische Faktoren, die in einer Klasse Verhalten und Motivation des Einzelnen maßgeblich beeinflussen (Dörnyei 2003), die Verwendung von Lernstrategien (z.B. Schmidt, Boraie, Kassabgy 1996; Schmidt, Watanabe 2001) und die Bereitschaft, in der Zielsprache zu kommunizieren (*Willingness to Communicate*; z.B. MacIntyre 2002; MacIntyre, Baker, Clément, Donovan 2003). Da eine Behandlung aller dieser Themen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird im nächsten Kapitel näher auf Task-Motivation eingegangen. Tasks (Lernaufgaben) sind die kleinste Einheit im Lernprozess und, wie Dörnyei (2003) anmerkt, „the culmination of the situated approach in L2 motivation research“ (14).

6.2.3. *Task-Motivation*

Tasks werden von Julkunen (2001) folgendermaßen charakterisiert: „A task is something the student has to do: a question asked by the teacher or an exercise to be completed, a problem to be solved, an activity to be performed and to forth.” (35)

Tasks sind also Lernaufgaben verschiedenster Art und damit die Bausteine des Sprachunterrichts. Aus Sicht der Unterrichtenden sind die Art der Aufgabenstellung sowie ihre Präsentation für Interesse und Engagement der Lernenden entscheidend und beeinflussen deren Einstellungen zur Lernsituation maßgeblich (vgl. Dörnyei 2003, 14). Die Beschäftigung mit diesem Aspekt des Lernens von Fremd- oder Zweitsprachen in gesteuerten Kontexten begründet Dörnyei (2002) weiters wie folgt:

„By focusing on tasks, researchers are able to break down the complex, prolonged learning process into discrete segments with well-defined boundaries, thereby creating researchable behavioural units that have a well-definable profile in terms of the L2 input/output and the language processing operations involved.” (137)

Bei der Ausführung einer Lernaufgabe zeigen Lernende motiviertes Verhalten, das Julkunen (2001) zufolge von zwei Komponenten determiniert wird. Er geht von allgemeinen, stabilen sowie situationsspezifischen motivationalen Orientierungen aus, die in Kombination eine Aktionstendenz für die Ausführung des Tasks ergeben. Diese Konzipierung ist mit der auf Gardners und Tremblays (1995) Unterscheidung von *state* und *trait motivation* kompatibel.

Dörnyei (2002) hingegen argumentiert, dass diese Konzeption zu statisch ist, da v.a. während der Ausführung von Aufgaben, die einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen, das motivierte Verhalten von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und demnach nicht, wie das oben beschriebene Konzept impliziert, konstant ist (vgl. 139). In Anlehnung an das Prozessmodell von Motivation (Dörnyei, Ottó 1998), das in Kapitel 5.2. ausführlich behandelt wird, schlägt Dörnyei (2003) einen prozessorientierten Zugang vor, der diesem dynamischen Aspekt der Task-Motivation Rechnung trägt. Dieses *Task Processing System* postuliert drei Mechanismen, die Verarbeitung von Lernaufgaben bestimmen. Unter *Taskausführung (task execution)* versteht man Lernverhalten, das auf die Erfüllung der Aufgabe gerichtet ist und durch einen im gesteuerten Lernkontext meist von der Lehrperson erstellten Aktionsplan geleitet wird. Während dessen ist ein *Bewertungsprozess* im Gange, in dem eine Vielzahl von Stimuli verarbeitet und die aktuelle Leistung mit der angepeilten verglichen wird (*appraisal*). Dritte Komponente des Modells ist die *Handlungskontrolle (action control)*.

Selbstregulierende Mechanismen dienen der Verhinderung eines Stillstands der Handlung o.ä. (vgl. Dörnyei 2003, 15f).

Studien von Dörnyei und Kormos (Dörnyei 2002; Kormos, Dörnyei 2004), in denen Untersuchungsgegenstand die Auswirkung von Motivation auf quantitative und qualitative Aspekte von Leistung in einer kommunikativen, paarweise ausgeführten Aufgabe ist, unterstreichen die Gültigkeit eines solchen dynamischen Modells.

Dörnyei (2002) befasst sich mit dem Einfluss, den die PartnerInnen in einer argumentativen Aufgabe auf das motivationale Verhalten des jeweils anderen ausüben. Verschiedene individuelle Faktoren und die quantitativen Sprachvariablen Anzahl und Länge der Turns wurden erhoben.

Die Turnanzahl sowie die Länge der Äußerungen spiegeln das Engagement bei der Durchführung des Tasks wider. Sie korrelieren positiv mit Einstellungen zum Kurs bzw. zur betreffenden Aufgabe (vgl. Dörnyei 2002, 149).

Es wurden Korrelationen zwischen der Anzahl der Turns sowie deren Länge des bzw. der einen PartnerIn mit den motivationalen Variablen des Gegenübers errechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Leistung des Sprechenden und der motivationalen Haltung des Partners bzw. der Partnerin besteht. Eine positive motivationale Haltung des einen Teilnehmers bzw. der einen Teilnehmerin wirkt sich so positiv auf das Engagement des bzw. der anderen aus. Dörnyei kommt zu dem Schluss, dass Task-Motivation von beiden PartnerInnen während der Ausführung konstruiert wird (vgl. Dörnyei 2002, 153), wobei eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle spielen.

Als follow-up zur oben beschriebenen Studie konzentrieren sich Kormos und Dörnyei (2004) in einer weiteren Analyse der Daten auf qualitative Sprachvariablen wie Fehlerfreiheit, grammatikalische Komplexität, lexikalischen Reichtum sowie die Argumentationsweise. Die Ergebnisse legen nahe, dass diese qualitativen Merkmale der Sprachproduktion des bzw. der einen Teilnehmenden – im Gegensatz zu den quantitativen – kaum von der motivationalen Haltung des Gegenübers beeinflusst werden.

Wie diese Studien zeigen, wird Task-Motivation in einem dynamischen Prozess von den Beteiligten in der Lernsituation konstruiert. Darüber hinaus sind Tasks auch in globalere Kontexte (dem der spezifischen Sprache, des Sprachkurses und der Schule/Institution) eingebettet, die sich ebenfalls in der motivationalen Haltung der Lernenden widerspiegeln (vgl. Dörnyei 2002, 138). Dörnyei (z.B. 2002) zufolge werden diesen vielfältigen Einflüssen in dynamischen, prozessorientierten Modellen wie dem

Task Processing System besser Rechnung getragen als in Modellen, die von statischen Konzepten ausgehen.

Die Beschäftigung mit Motivation in konkreten Lernsituationen führt so zu detaillierteren Einsichten zum motivierten Lernverhalten von Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden:

„Looking at the impact of motivation on concrete learning behaviours in a situated manner will result in a clearer and more elaborate understanding of L2 motivation than the traditional research practice whereby the most common criterion variable was a general achievement of proficiency measure.“ (Dörnyei 2002, 155)

In diesem Kapitel wurden zunächst Artikel besprochen, die eine Neuorientierung der Erforschung von Motivation beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen forderten. Die AutorInnen erkennen die Verdienste des sozialpsychologischen Modells an, sprechen sich jedoch für eine verstärkte Berücksichtigung kognitiver und situativer Aspekte aus.

Es wurde auf aus der Allgemeinen Psychologie stammende Theorien, die in den Kontext des Sprachenlernens übertragen wurden sowie auf entsprechende Studien eingegangen.

Dabei handelte es sich zum einen um die Selbstbestimmungstheorie, die zwischen intrinsischer Motivation und verschiedenen Abstufungen extrinsischer Motivation unterscheidet. Grundannahme ist, dass je stärker eine Handlung als selbstbestimmt wahrgenommen wird, die Lernenden umso motivierter sind. Die hier besprochenen Studien untersuchen, wie sich der Kommunikationsstil der Lehrperson auf die Motivation der Lernenden auswirkt. Werden die Unterrichtenden als kontrollierend und autoritär wahrgenommen hat das durchwegs negative Auswirkungen auf die Wahrnehmung selbstbestimmten Verhaltens seitens der Lernenden und in weiterer Folge auf ihre Motivation.

Rückschlüsse für die Unterrichtspraxis, die von diesen Studien abgeleitet werden, sind, dass Lehrende durch einen antiautoritären Stil die Selbstwahrnehmung und somit auch die Motivation der Lernenden fördern können.

Zum anderen wurde auf die attributionale Theorie eingegangen. Lernende beurteilen das eigene Fortkommen im Lernprozess und scheiben Erfolg und Misserfolg verschiedenen Ursachen zu. Abhängig davon, inwiefern Erfolg bzw. Misserfolg für die Lernenden günstigen Ursachen zugeschrieben werden, werden Konsequenzen für die Motivation im weiteren Lernprozess erwartet.

Die Selbstwahrnehmung der Lernenden als erfolgreich, als in der Lage, durch eigenes Handeln Ergebnisse verbessern zu können, hat Einfluss auf ihre Motivation. In den hier beschriebenen Studie wird u.a. auch die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung von

Attributionsstilen betont. Sie können durch ihre Äußerungen und ihr Verhalten zum Entstehen günstiger Attributionsverhalten beitragen.

Aus der Reihe der situativen Ansätze wurde auf die Task-Motivation eingegangen. Motiviertes Verhalten bei der Ausführung von Lernaufgaben wird dabei analysiert. In einer Studie, in dem die Ausführung einer paarweise durchgeführten kommunikativen Aufgabe untersucht wird, kommt Dörnyei zu dem Schluss, dass Motivation von allen an der Lösung der Aufgabe Beteiligten konstruiert wird. Motivation wird also als dynamischer Prozess wahrgenommen, der in Interaktion mit verschiedenen situationsspezifischen Faktoren, beispielsweise der Lernumgebung, und den Dispositionen der Lernenden entsteht und stetiger Veränderung unterworfen ist.

Mit einer Sichtweise von Motivation, die diesen dynamischen Aspekt in den Vordergrund stellt, beschäftigt sich das nächste Kapitel.

5. Der dynamische Aspekt von Motivation

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit einem Modell, das dem temporären Aspekt von Motivation Rechnung trägt. Zugrunde liegend für diesen Ansatz ist die Überlegung, dass Sprachenlernen ein Vorgang ist, der in den meisten Fällen mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Die Motivation der Lernenden kann über diese lange Zeitspanne hinweg nicht konstant bleiben, sondern ist Veränderungen verschiedener Art unterworfen.

Zunächst sind LernerInnen nicht immer gleich stark motiviert. Ihr Motivationslevel schwankt; es gibt Motivationshochs und –tiefs.

Auch Erfahrungen, die die Lernenden im Laufe des Sprachenlernens machen- sei dies Erfolg bzw. Misserfolg, Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache oder Einstellungen zum Sprachkurs, der Unterrichtsperson oder anderen TeilnehmerInnen u.v.m., haben Einfluss auf ihre Motivation. D.h. man geht davon ab, Motivation und Einstellungen allein als Voraussetzung für Lernerfolg zu betrachten, sondern sieht umgekehrt Lernerfolg und andere Erfahrungen auch als Quelle für Motivation im weiteren Verlauf des Sprachenlernens.

Hier soll Dörnyeis und Ottós 1998 postuliertes prozessorientiertes Modell von Motivation vorgestellt werden.

Die Autoren entwickeln ausgehend von Kuhl und Heckhausens Theorie der Handlungskontrolle (z.B. Heckhausen, Kuhl 1985) ein umfassendes Modell vom Fremdsprachenlernen. Sie konzipieren Sprachenlernen als einen aus drei Phasen bestehenden Prozess. In jeder dieser drei Phasen bestimmen unterschiedliche Einflüsse die Motivation.

5.1. Das Prozessmodell von Dörnyei und Ottó

Das Prozessmodell von Dörnyei und Ottó entstand im Rahmen eines Projekts, das die Entwicklung von motivationalen Strategien für das Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext zum Ziel hatte. Die Autoren empfanden die bereits bestehenden Modelle für diesen Zweck als inadäquat, da sie reduktionistisch angelegt sind und je nach theoretischem Hintergrund andere Aspekte von Motivation betonen.

Darüber hinaus konzentrieren sich die traditionellen Ansätze auf die Frage, wie und warum sich die Lernenden für die Fremdsprache entscheiden. Die Motive und Ziele der Lernenden stehen im Mittelpunkt des Interesses. Die Frage nach Motiven und Zielen tritt im Kontext Schule, in dem die LernerInnen meist wenig bis keine Wahlmöglichkeiten haben und Ziele von Außen bestimmt werden, in den Hintergrund. Aber auch in außerschulischen Kontexten nimmt die Relevanz von motiviertem Verhalten, das durch diese anfangs gesetzten Ziele genährt wird, im oft jahrelang dauernden Lernprozess ab. Mit Fortschritt dieses Prozesses gewinnen andere motivationale Einflüsse an Bedeutung (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 45). Die Autoren wollen in ihrem Modell stärker die Motivation während des Lernvorganges selbst berücksichtigen, als das in bisherigen Theorien der Fall war.

Dörnyei und Ottó betonen den dynamischen Aspekt von Motivation:

„(...) motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time, with the level of effort invested in pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs” (eb.da).

Sie nehmen das Erlernen von Fremdsprachen als dynamischen Prozess wahr, der verschiedene Stadien durchläuft und in dem fortlaufend Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden und Ergebnisse evaluiert werden.

Ein Modell des Fremdsprachenlernens, das die oben angesprochenen drei Punkte berücksichtigt, soll entwickelt werden.

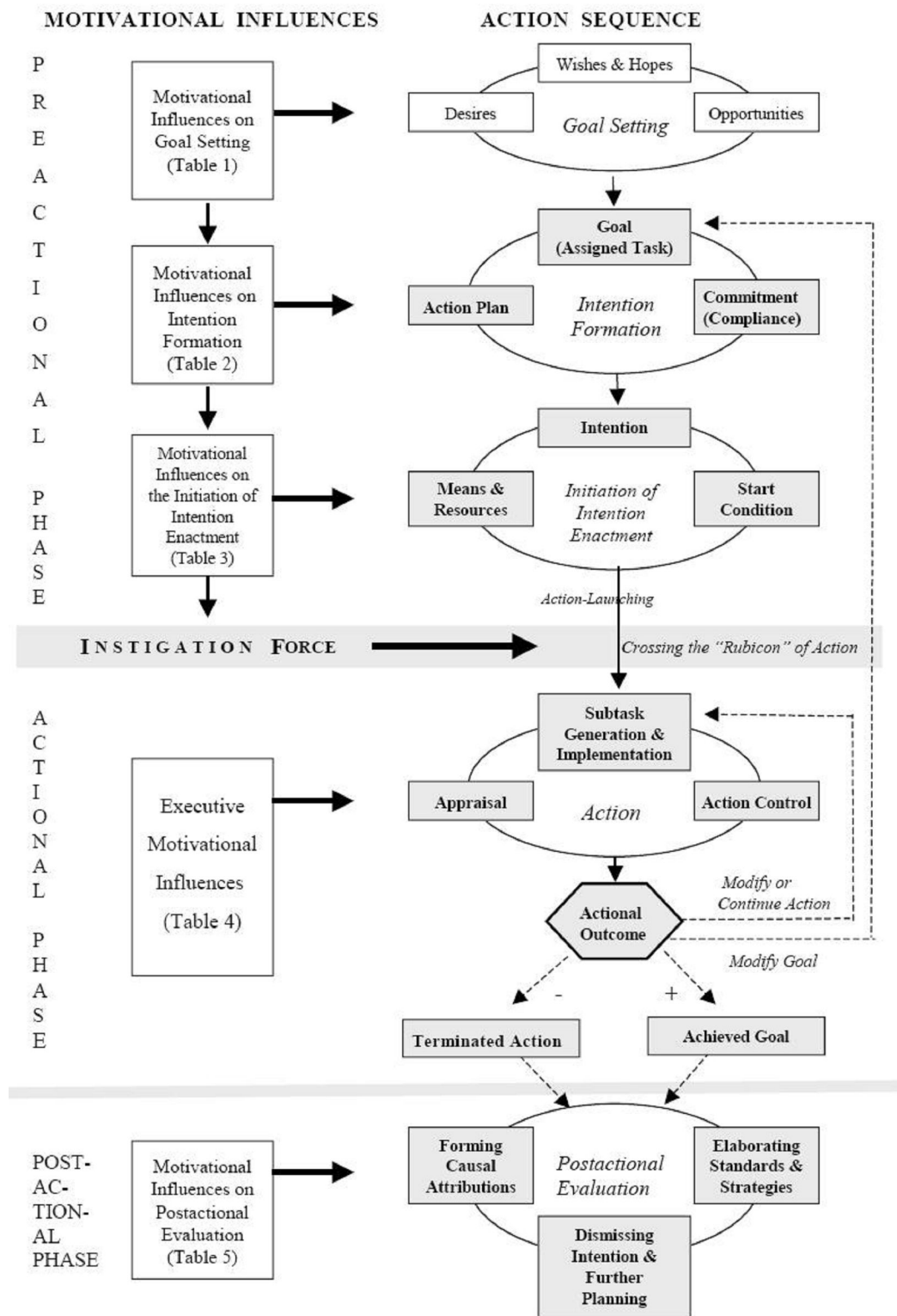
Das von Dörnyei und Ottó erstellte Prozessmodell vom Fremdsprachenlernen basiert auf der Theorie der Handlungskontrolle von Heckhausen und Kuhl (1985) In dieser Theorie wird klar zwischen Selektionsmotivation und Realisierungsmotivation unterschieden. Im ersten Stadium werden Wünsche formuliert und evaluiert und in Ziele und weiter in Intentionen umgewandelt. Man spricht von Selektionsmotivation. Wie weiter oben erwähnt konzentrieren sich die meisten Motivationmodelle auf dieses Stadium. Ist diese Phase erfolgreich abgeschlossen, setzt die Handlung ein. Die

Motivation in dieser Handlungsphase unterscheidet sich grundlegend von der in der ersten Phase. Sie dient nun nicht mehr der Zielsetzung und der Intentionenbildung, sondern dem Aufrechterhalten der Handlung bis zum Erreichen der Ziele. Dörnyei und Ottó betonen die Relevanz der Realisierungsmotivation im langjährigen Prozess des Fremdsprachenlernens (Dörnyei, Ottó 1998, 45)

Das Modell postuliert analog zur Theorie Heckhausen und Kuhls eine Handlungssequenz, die in eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase unterteilt ist. In diesen Phasen sind jeweils unterschiedliche motivationale Einflüsse wirksam. Unter motivationalen Einflüssen versteht man all jene Energiequellen, die die Handlung vorantreiben oder aber auch hemmen. Wenngleich sich diese Einflüsse kumulativ auf alle Phasen auswirken, d.h. Einflussfaktoren der präaktionalen Stufe beeinflussen auch die beiden weiteren Stufen, gibt es dennoch wenige Faktoren, die gleichermaßen auf alle drei Phasen einwirken (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 53).

Es folgt eine schematische Darstellung des Modells:

Abbildung 3 (Quelle: Dörnyei, Ottó 1998, 48)



Die Darstellung verdeutlicht, welche Handlungsabläufe in den jeweiligen Phasen der Handlungssequenz durchgeführt werden und welche Faktoren die Motivation beeinflussen. Auf die einzelnen Phasen und die motivationalen Einflüsse, die in jeder dieser Phasen wirksam sein können, soll in diesem Abschnitt näher eingegangen werden.

5.1.1. Die präaktionale Phase

Die präaktionale Phase als erste Phase der Handlungssequenz setzt sich aus drei Schritten zusammen. Der Prozess des *Festlegens von Zielen* (*Goal Setting*) wird von Wünschen und Hoffnungen, Verlangen und den in der Realität vorhandenen Möglichkeiten bestimmt. Das Resultat dieses ersten Abschnitts ist die Formulierung eines Ziels. Die Autoren des Modells definieren Ziele als erste Repräsentation des erwünschten Ergebnisses (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 49). Sie veranlassen noch nicht die Handlung, die zu ihrer Erreichung notwendig ist.

Motivationale Einflussfaktoren auf dieser Stufe sind subjektive Werte und Normen. Sie spiegeln das Bild des bzw. der Lernenden von der eigenen Person und ihrer Stellung im sozialen Gefüge wider. Diese Normen und Werte werden von Person zu Person unterschiedlich gewichtet und stehen in Wechselwirkung mit dem Anreiz, der von den jeweiligen Zielen ausgeht. Hier spielen intrinsische und extrinsische Motive eine Rolle (s. Kapitel 4.2.1.). Wichtig ist weiters die Stärke (*potency*) der Ziele, d.h. die Einschätzung der Lernenden, ob das Erreichen der Ziele für sie möglich ist und welche Vor- bzw. (kurzfristigen) Nachteile ihnen durch das Verfolgen der Ziele erwachsen. Auch externe Faktoren spielen in dieser Phase eine wichtige Rolle. So werden die Lernenden von der Erwartungshaltung wichtiger Bezugspersonen, sozialen Normen oder auch der geographischen Lage (z.B. Nähe und Erreichbarkeit eines Sprachkurses) u.a. beeinflusst. Von Bedeutung sind schließlich auch Einstellungen zur Sprache und zum Lernen. Diese Einflussgröße entspricht der integrativen Motivation bei Gardner.

Die nächste Stufe der präaktionalen Phase ist das *Bilden von Zielintentionen* (*Intention Formation*). Dazu ist neben den bereits gesetzten Zielen auch das Engagement, für diese Ziele zu arbeiten, nötig. In dieser Phase wird ein Aktionsplan erstellt, in dem Prioritäten gesetzt und die erforderlichen Handlungen in Zwischenschritte unterteilt werden. Er ist selten schon zu Beginn ausgereift und wird meist während des Lernprozesses weiterhin verfeinert und erweitert. Zum Aktionsplan gehört ferner ein

Zeitplan, in dem auch die Bedingungen, unter denen die Handlung beginnen kann, festgelegt werden.

Eine große Anzahl von Einflussgrößen bestimmt, ob ausgehend vom Ziel eine Intention geformt wird (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 53). Auf Grundlage verschiedener mit einander interagierender Faktoren schätzt der oder die Lernende die Wahrscheinlichkeit von Erfolg, d.h. das Erreichen der Ziele, ein. Zu diesen Faktoren zählen Selbstvertrauen, die Einschätzung des Schwierigkeitsgrads des angestrebten Ziels, das Vorhandensein von Unterstützung, Sprechanxiety, die Einschätzung der eigenen Kompetenz, Ausmaß und Qualität von früheren Erfahrungen mit der Fremdsprache sowie Kausalattributionen vorangegangener Lernerfahrungen (s. Kapitel 4.2.2.). Je positiver diese Einschätzung ausfällt, d.h. je wahrscheinlicher das Erreichen des verfolgten Zieles ist, desto größer ist auch die Motivation.

Weitere Faktoren sind die Relevanz des Ziels und das Abwägen vorübergehender negativer Auswirkungen wie der Aufwand von Zeit oder Kraft oder das Verzichtens auf andere Aktivitäten, die man zur Erreichung des Ziels auf sich nimmt.

In dieser Phase spielen auch die Persönlichkeitsmerkmale wie Versagensangst bzw. das Bedürfnis, erfolgreich zu sein (*Need for Achievement*) eine Rolle. Wichtig ist ebenfalls die Wahrnehmung von Selbstbestimmung (s. Kapitel 4.2.1.)

Wichtig sind auch verschiedene Eigenschaften des Ziels. So erhöhen ein genau ausformuliertes Ziel (*goal specificity*) sowie seine Erreichbarkeit in möglichst kurzer Zeit (*goal proximity*) die Leistung. Werden zur gleichen Zeit mehrere Ziele angestrebt, ist von Bedeutung, inwieweit die Ziele mit einander harmonisieren, d.h. ob mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt werden können oder das Verfolgen eines Ziels dem Erreichen eines anderen abträglich ist (*goal harmony/conflict*). Auch das angepeilte Level von Sprachkompetenz (*level of aspiration*) hat Auswirkung auf die Leistung.

Einen großen Einfluss üben auch Vorstellungen der Lernenden vom Ablauf des Fremdsprachenlernprozesses und die Kenntnis von Sprachlernstrategien aus.

Schließlich ist in vielen Fällen ein Anstoß von Außen- sei es durch Zeitdruck oder das Bieten einer guten Gelegenheit- nötig, um Ziele in Intentionen umzuformen.

Der nächste Schritt ist das Bilden einer *Implementierungsintention* (*Initiation of Intention Enactment*) Hier sind das Eintreten der im Aktionsplan festgelegten Bedingung für den Beginn der Handlung sowie die dazu notwendigen Ressourcen erforderlich.

Für den schulischen Kontext, in dem die Lernenden meist nicht selbst ihre Ziele wählen, sprechen Dörnyei und Ottó von *assigned tasks* anstelle von Zielen bzw. von

Einwilligung (*compliance*) zur Ausführung dieser anstelle von Engagement (*commitment*).

In dieser Phase ist von Bedeutung, ob der Lerner handlungs- oder lageorientiert ist. Handlungsorientierte Menschen sind am Handeln, d.h. am Umsetzen ihrer Intentionen interessiert. Lageorientierte Menschen hingegen konzentrieren sich mental auf eine bestimmte eingetretene oder vorgestellte Lage. Ihnen fällt der Übergang zur Handlung oft schwer.

Wichtig ist weiters die wahrgenommene Handlungskontrolle (Ajzen 1988). Sie gibt Auskunft darüber, ob die Lernenden die für das Erreichen des Ziels notwendige Handlung als leicht oder schwierig empfinden.

Ablenkungen und andere Hindernisse, die auftreten, wenn konkurrierende Handlungstendenzen vorhanden sind, beeinflussen das Stadium der Bildung von Implementierungsintentionen negativ. Diese negativen Einflüsse können durch das Bedenken von Konsequenzen, die dem oder der Lernenden durch Nicht-Handeln erwachsen, wett gemacht werden.

All diese in der präaktionalen Phase wirksamen Einflussfaktoren bestimmen die Stärke des Impulses, der die Handlung schließlich in Gang setzt (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 57).

5.1.2. Die aktionale Phase

Das Einsetzen der Handlung ist ein wichtiger Schritt, der eine Veränderung in Art und Weise der Motivation mit sich bringt. Man spricht nun von Realisierungsmotivation. Sie löst die Selektionsmotivation der präaktionalen Phase ab.

In der aktionalen Phase sind Dörnyei und Ottó zufolge drei Prozesse wirksam.

Globalere Aufgaben werden in *Teilaufgaben* gegliedert und ausgeführt. Diese Teilaufgaben sind teilweise schon im Aktionsplan festgelegt oder werden im Laufe des Lernprozesses generiert bzw. gestellt. Das ist der eigentliche Lernprozess.

Gleichzeitig ist ein *Evaluierungsprozess* im Gang, in dem die vielfältigen Stimuli aus Lernumgebung sowie der eigene Lernfortschritt fortlaufend bewertet werden.

Der Prozess der *Handlungskontrolle* schließlich dient dazu, den Lernprozess aufrecht zu erhalten, wenn dessen Fortgang durch konkurrierende Intentionen gefährdet ist. Das Entwickeln entsprechender Strategien ist besonders im schulischen Kontext von großer Bedeutung.

Diese Schritte führen zu einem Ergebnis. Im Idealfall ist dies das Erreichen der anfangs gesetzten Ziele. Ein unerwünschtes Resultat kann zum Abbrechen der

Handlung führen. Zwei Strategien können zum Erreichen des Lernziels bzw. zur Verbesserung des Lernergebnisses führen. Zum einen kann der oder die LernerIn zurück in die Phase der Zielsetzung gehen und die dort gesteckten Ziele reevaluieren und entsprechend umformulieren. Zum anderen können neue Teilaufgaben generiert werden, was idealerweise das Erlangen des gewünschten Resultats zur Folge hat.

Die motivationalen Einflüsse in der aktionalen Phase unterscheiden sich grundlegend von denen in der präaktionalen Phase. Sie beziehen sich Großteils auf das Beurteilungssystem und Folgen der Beurteilung, die Effektivität der Handlungskontrolle, externe Einflüsse sowie Faktoren, die mit dem Lernprozess zusammenhängen (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 57).

Das Beurteilungssystem (*appraisal system*) wird von der selektiven Sensibilität des/der LernerIn gegenüber Umweltaspekten bestimmt. Aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen sowie früheren Lernerfahrungen beurteilen Lernende Aspekte der Lernsituation unterschiedlich.

Von Bedeutung ist auch das von Crookes und Schmidt (1991) vorgeschlagene situationsspezifische Bewertungssystem mit den Faktoren Interesse, Relevanz, Erwartungen und Ergebnisse.

Weiters beeinflusst die Wahrnehmung von Handlung, Ergebnis und Fortschritt die Aktionale Phase. Lernende beurteilen fortlaufend ihre Fortschritte. Wird der Lernprozess als erfolgreich wahrgenommen, wirkt sich dies positiv auf den weiteren Verlauf aus. Besonders günstig ist der Zustand des „Flows“ (s. Csikszentmihalyi 1990), der durch ein Gleichgewicht von Herausforderung und den Fähigkeiten des Individuums gekennzeichnet ist. Auch in dieser Phase spielt das Gefühl von Selbstbestimmtheit eine große Rolle (s. Kapitel 4.2.1.).

Auch Schlüsselfiguren wie die Lehrpersonen und bei Kindern und Jugendlichen die Eltern beeinflussen die wahrgenommene Qualität des Lernprozesses. V.a. die Lehrperson kann diese durch den Grad, mit dem sie selbstbestimmtes Lernen ermöglicht sowie durch ansprechende Gestaltung des Unterrichts, die Präsentation der Aufgaben sowie Feedback bestimmen. Von Bedeutung ist hier auch das Anschlussmotiv, d.h. der Wunsch den Erwartungen der Lernenden, der Unterrichtsperson oder anderer signifikanter Personen zu entsprechen. Wichtig sind auch die Lerngruppe, das Klassenklima und die schulische Umgebung.

Faktoren, die den Lernfortschritt negativ beeinflussen sind Aufgabenkonflikte, konkurrierende Handlungstendenzen, Ablenkung und das Vorhandensein von Handlungsalternativen sowie die Kosten, die mit der Erreichung des Ziels verbunden sind. Ein weiterer Faktor ist die Neigung, das Ziel aus den Augen zu verlieren oder der

Aktivität überdrüssig zu werden. Damit die Motivation und somit die Handlung aufrecht erhalten werden kann, ist die Kenntnis von Strategien zur Selbstregulierung notwendig. Man unterscheidet dabei drei verschiedene Strategien. Das Einsetzen von Lernstrategien erhöht die Leistung und kurbelt so die Motivation an. Zielsetzungsstrategien sind insofern von Bedeutung, als dass Ziele qualitative und quantitative Richtlinien für die Handlung darstellen und diese somit regulieren helfen (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 60). Im langjährigen Prozess des Sprachenlernens ist es sinnvoll, sich überschaubare Teilziele zu setzen. Das Erreichen eines Teilziels ist ein Erfolgserlebnis, das für den weiteren Lernprozess motiviert. Wichtige Strategien zur Aufrechterhaltung von Handlung im unterrichtlichen Kontext sind Corno (1993) zufolge Strategien zur Motivationskontrolle und zur Emotionskontrolle. Zu ersteren zählen Selbstkontrolle und –bestrafung, das Vorstellen vom Erreichen des Ziels usw. Strategien zur Emotionskontrolle sind das Vorstellen der positiven Emotionen beim Erreichen des Ziels, das Verändern der emotionalen Haltung zur Aktivität oder das in Erinnerung Rufen der eigenen Fähigkeiten.

Schlagen diese Strategien fehl kann wie auch in der präaktionalen Phase die Vorstellung der Konsequenzen eines Abbruchs der Handlung genug motivationale Energie liefern, um die Handlung fortzusetzen.

5.1.3. Die postaktionale Phase

Die postaktionale Phase beginnt mit dem Erreichen der Lernziele bzw. dem Abbrechen des Lernprozesses. Auch nach einer längeren Unterbrechung der Aktivität folgt meist ein der postaktionalen Phase eigener Evaluierungsprozess.

In dieser Phase ist die Handlung bereits abgeschlossen und der bzw. die Lernende kann den Lernprozess und dessen Resultat in seinem Gesamtzusammenhang sehen und bewerten. Das Ergebnis wird evaluiert und mit den ursprünglichen Erwartungen verglichen. In einem weiteren Schritt werden Rückschlüsse für weitere Lernvorhaben gezogen.

Der Handlungsprozess wird abgeschlossen, in dem die alten Ziele und Intentionen verworfen werden. Neue Ziele können gesetzt werden und der Handlungsprozess kann von Neuem beginnen.

In der postaktionalen Phase sind vier motivationale Einflussgrößen wirksam.

Erfolg bzw. Misserfolg werden verschiedenen Faktoren zugeschrieben. Diese kausalen Attribuierungen beeinflussen das Verhalten in zukünftigen Lernsituationen (s. Kapitel

4.2.2.). Das Selbstkonzept der Lernenden und damit verbunden Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit, Eigenkompetenz sowie Selbstwert beeinflussen ebenfalls die Evaluation.

Externe Faktoren sind evaluative und attributionale Hinweise. Im schulischen Kontext ist das Feedback des Lehrers von großer Bedeutung.

Um die Handlungssequenz speziell im Falle von nicht zufriedenstellenden Ergebnissen abschließen zu können, ist von Bedeutung, ob der oder die LernerIn lage- oder handlungsorientiert ist. Handlungsorientierten Menschen fällt es leichter, sich auf neue Ziele zu konzentrieren.

Dörnyei und Ottó bemerken, dass die einzelnen Handlungssequenzen meist nicht so klar abgetrennt wie im Modell beschrieben ablaufen. So kann eine neue Handlung schon initiiert werden, während das Ergebnis der zuvor abgeschlossenen noch evaluiert wird. Dies wirft die Frage auf, ob es eine reine präaktionale Phase gibt, oder ob sich präaktionale und aktionale Phase überlappen (vgl. Dörnyei, Ottó 1998, 63).

Weiters wird angemerkt, dass beim Sprachenlernen meist eine Vielzahl von Zielen verfolgt wird. Dabei ist unklar, wie über- und untergeordnete Ziele interagieren und wie sich diese Interaktion im Prozessmodell erfassen lässt.

Auch wenn die zuvor angesprochenen Fragestellungen in dieser Version des Modells nicht berücksichtigt werden, handelt es sich um ein umfangreiches und erschöpfendes Modell des Fremdsprachenlernens und der motivationalen Einflüsse auf diesen Prozess.

Dörnyei und Ottó betonen den dynamischen Charakter von Motivation und entwickeln ein prozessorientiertes Modell, das drei Stadien des Lernprozesses unterscheidet. In diesen drei Stadien wird die Motivation von jeweils unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. In einer ersten, präaktionalen Phase spricht man von Selektionsmotivation. Die motivationalen Einflüsse wirken auf den Zielsetzungsprozess, die Bildung von Intentionen und schließlich auf deren Implementierung ein. In der aktionalen Phase, d.h. während des eigentlichen Lernprozesses sind andere motivationale Einflüsse von Bedeutung. Sie zielen darauf ab, die Motivation auch in einem langjährigen Lernprozess aufrecht zu erhalten. In der letzten Phase, der postaktionalen Phase, wird das Ergebnis evaluiert.

6. Empirische Studie zu Motiven und Motivation von LernerInnen an Sprachkursen der Wiener Volkshochschulen

Im zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit wird eine Studie zu Motiven und Motivationen von LernerInnen in Sprachkursen der Wiener Volkshochschulen beschrieben. Die Datenerhebung mittels Fragebogen fand in Anfängerkursen der Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Tschechisch und Neugriechisch statt. Die Daten wurden anschließend einer deskriptiven und inferentiellen statistischen Analyse unterzogen. Aufbau und Ergebnisse dieser Studie sollen hier vorgestellt werden.

Wie aus dem theoretischen Teil hervorgeht, ist Motivation ein sehr vielschichtiges Konstrukt, was eine Eingrenzung des Forschungsgegenstands notwendig macht.

In dieser Studie liegt der Fokus auf den Motiven, aus denen sich die Lernenden zum Besuch des jeweiligen Sprachkurses entschieden haben. Dabei steht die Frage, wie sich die Lernenden der verschiedenen Sprachen hinsichtlich ihrer Motive zum Lernen unterscheiden, im Vordergrund.

Von Interesse sind auch Zusammenhänge von Motiven und Gender sowie Alter.

Gemäß der Definition Gardners von Motivation (s. Kap. 3.3.) werden ferner Einstellungen zum Sprachenlernen sowie die motivationale Intensität der Lernenden erhoben.

Von den in Folge der Diskussion um Berücksichtigung kognitiver Aspekte sowie situationsspezifischer Faktoren vorgeschlagenen Variablen (s. Kap. 4.1.) wurden Leistungsmotivation, Selbstbewusstsein und lerngruppenspezifische Faktoren sowie zur Art und Häufigkeit des Kontakts zur Zielsprache berücksichtigt.

6.1. Fragestellungen und Hypothesen

Zentrale Fragestellung der Untersuchung ist, wie sich die Lernenden der fünf Sprachen in Hinblick auf die Motive, aus denen sie sich für das Lernen der jeweiligen Sprache entschieden haben, unterscheiden.

Weiters stellt sich die Frage, ob innerhalb der Lernenden einer Sprache Tendenzen für das Vorherrschen eines oder mehrerer Motive zu erkennen sind.

Die Diskussion um die Überlegenheit des integrativen Motivs bzw. – in der Terminologie Gardners – der integrativen Orientierung gegenüber der instrumentellen Orientierung fand v.a. in der frühen, durch den sozialpsychologischen Zugang geprägten Phase der Erforschung von Motivation beim Sprachenlernen statt (s. Kapitel 3.3.1.). Dieses Thema trat mit der Neuorientierung der Motivationsforschung hin zu kognitiven und situativen Aspekten des Lernens von Fremdsprachen in den Hintergrund. Im Zusammenhang des zunehmenden Gebrauchs des Englischen als international verwendete Sprache bzw. lingua franca wirft Riemer (2003, vgl. 73) die Frage auf, ob die Unterscheidung der beiden Orientierungstypen und eine Überlegenheit der instrumentellen Orientierung in diesem Kontext nicht doch relevant sind: „(...) insbesondere diese [instrumentelle *Anmerkung der Vf.*] Orientierung wäre ein erwartbarer Reflex der weltweiten Bedeutung des Englischen in der Ausbildung von Lernerdispositionen.“ (Riemer 2003, 73f).

In der Studie soll untersucht werden, ob Englischlernende bedingt durch die Funktion des Englischen als „Weltsprache“ stärker instrumentell motiviert sind als Lernende von Sprachen, die stärker den Charakter von Nationalsprachen behalten haben.

Umgekehrt stellt sich die Frage, ob für die Sprachen, die stärker als Englisch als Nationalsprachen wahrgenommen werden, integrative Orientierungen, die mit Interesse an der Zielsprachengemeinschaft einher gehen, eine Rolle spielen.

Ausgehend von der Eigenschaft des Englischen als lingua franca und der Einschätzung, dass Kenntnisse dieser Sprache immer wichtiger sind, wird der Frage nachgegangen, ob für Englischlernende extrinsische Motive, d.h. Motivationsgründe, die von Außen kommen, wie Erwartungen z.B. Vorgesetzter, von größerer Bedeutung sind als für die Lernenden anderer Sprachen.

Des Weiteren stellt sich die Frage, in welchen Zusammenhang die hier angesprochenen Motive bzw. Orientierungen mit den Variablen Alter und Gender stehen.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese I) *Engischlernende sind bedingt durch die Funktion des Englischen als lingua franca instrumentell und extrinsisch orientiert.*

Hypothese II) *Lernende der „Nationalsprachen“ Italienisch, Tschechisch und Neugriechisch sind überwiegend integrativ und intrinsisch orientiert.*

Hypothese III) *Ältere TeilnehmerInnen und Frauen sind integrativ motiviert.*

Hypothese IV) *Männer sind instrumentell motiviert.*

6.2. Methode

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein quantitatives Forschungsdesign entworfen. Methode, Ablauf der Untersuchung und Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

6.2.1. Setting

Die Datenerhebung fand in Sprachkursen der Wiener Volkshochschulen statt.

Wie aus einer repräsentativen Erhebung zum Thema Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt Sprachenlernen (Filla 2003) hervorgeht, sind die Österreichischen VHS im Bereich des außerschulischen und außeruniversitären Sprachenlernens führend.⁹ Die VHS zeichnen sich durch ihre flächendeckende Infrastruktur und ihr niederschwelliges Kursangebot aus.

Auf den Wiener VHS wird eine Vielzahl von Sprachen auf verschiedenen Niveaus¹⁰ für unterschiedliche Zielgruppen angeboten. So finden sich im Angebot Sprachkurse speziell für Kinder, Eltern in Karenz und SeniorInnen, aber auch Konversationskurse oder berufsorientierte Kurse.

⁹ Mit 31% der Sprachenlernenden liegen die VHS auf dem ersten Platz vor dem WIFI, privaten Instituten und dem BFI (vgl. Filla 2003, 17)

¹⁰ Zur Einteilung der Niveaus der Sprachkurse orientieren sich die VHS am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

6.2.2. Stichprobe

Die Datenerhebung wurde in Anfängerkursen der Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Tschechisch und Griechisch durchgeführt. Es handelt sich dabei um allgemeinsprachliche Kurse. Jeweils zwei der Kurse waren speziell für Mütter in Karenz und für SeniorInnen konzipiert.

Da die Motive zum Erlernen einer Sprache sowie auch die anderen erhobenen Faktoren sich im Laufe des Erwerbsprozesses verändern können, wurde eine Eingrenzung der Erhebung auf Kurse des Niveaus A1 und A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorgenommen. Es handelt sich dabei um Anfänger bis leicht fortgeschrittene Lernende. Die VHS nehmen eine Differenzierung der Kurse in A1, A1+, A1++ und A2 vor (vgl. <http://www.vhs.at/einstufung.html>¹¹). Die erhobenen Daten decken also die ersten vier Semester des Sprachlernprozesses ab. Eine Stichprobengröße von 100 bis 150 ProbandInnen angestrebt. Es konnten schließlich in insgesamt 24 Sprachkursen 132 TeilnehmerInnen befragt werden.

6.2.3. Messinstrument

Die Datenerhebung fand mittels Fragebogens statt. Da es keine standardisierten Fragebögen zur Erhebung von motivationalen Faktoren beim Fremdsprachenlernen gibt, wurde für diese Studie ein eigener Fragebogen entwickelt. Die Items wurden nach Gardner (1985), Clément, Kruidenier (1983), Dörnyei (1990), Clément, Dörnyei, Noels (1994)¹², Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996) und Schlak, Banze, Kilinc, Kirchner, Yilmaz (2002) adaptiert.

Der Fragebogen enthält hauptsächlich geschlossene Fragen im Likert-Skalen Format. Die ProbandInnen sollten auf einer vierteiligen Skala markieren, inwieweit die jeweilige Aussage für sie zutrifft bzw. zu welchem Grad sie einer Aussage zustimmen. Vier Antwortmöglichkeiten von *ich stimme zu* bzw. *trifft zu*, *ich stimme eher zu*, *ich stimme eher nicht zu* bis *ich stimme nicht zu* standen zur Auswahl.

Die Entscheidung für eine vierteilige Skala liegt darin begründet, dass es keine mittlere und somit keine neutrale Antwortmöglichkeit gibt und die ProbandInnen daher Stellung beziehen müssen.

¹¹ Letzter Zugriff 24.9. 2008.

¹² Für Dörnyei (1990) und Clément, Dörnyei, Noels (1994) sind die verwendeten Fragebögen in Dörnyei (2001) abgedruckt.

Für jede Fragenkategorie wurden drei bzw. vier Items konstruiert, die auf verschiedene Aspekte abzielen.

Die Konstruktion der Skalen bzw. der Items war inhaltlich und nicht statistisch orientiert.

Der Fragebogen basiert auf dem von Dörnyei (1994a) entwickelten Modell, in dem zwischen einer Fremdsprachenebene, einer Lernerebene und der Ebene der Lernsituation unterschieden wird (s. Kapitel 4.1.).

6.2.3.1. Fremdsprachenebene

Die Items, die der Fremdsprachenebene zuzuordnen sind, beziehen sich auf die verschiedenen Motive bzw. Orientierungen zum Sprachenlernen.

Instrumentelle Orientierungen, d.h. utilitaristische Gründe zum Lernen der Sprache werden mit den Items 1, 7 und 21 abgefragt (*Ich lerne die Sprache, weil ich sie in meinem beruflichen Alltag brauche/ ich mir dadurch beruflichen Fortschritt erhoffe/ es für meine Ausbildung bzw. Weiterbildung wichtig ist*).

Unter **integrativer Orientierung** versteht man den Wunsch, mit der Zielsprachengemeinde zu interagieren und den SprecherInnen näher zu kommen. Items 6, 16, 26 und 29 zielen auf diese Art von Orientierung ab (*Ich lerne die Sprache, weil ich die SprecherInnen der Zielsprache sympathisch finde/ es mir hilft, die Lebensweise der Zielsprachengemeinde besser zu verstehen/ ich plane, für einen längeren Zeitraum ins betreffende Ausland zu gehen/ich mich der Zielsprachengemeinde dadurch näher fühle*).

Da die Existenz einer integrativen Orientierung beim Lernen von Fremdsprachen umstritten ist (s. Kap. 3.3.1.) wurden auch *Friendship, Knowledge, Travel* und *Sociocultural Orientations* abgefragt.

Unter **Friendship Orientation** werden motivationale Gründe verstanden, die mit freundschaftlichen Beziehungen zur Zielsprachengemeinschaft verbunden sind. Die Items 4, 9 und 19 sind dieser Orientierung zuzuordnen (*Ich lerne die Sprache, weil ich Freunde und Freundinnen habe, für die die Sprache Muttersprache ist/ ich Kontakte zu Bekannten, die die Zielsprache sprechen aufrecht erhalten möchte/ ich mehr Sprecher und SprecherInnen der Sprache kennenlernen möchte*).

Motivationsgründe, die mit dem Gebrauch der Fremdsprache im Rahmen von Reisen zu tun haben, werden unter dem Begriff **Travel Orientations** zusammengefasst. Items

2, 15, 27 fragen nach dieser Orientierung (*Ich lerne die Sprache, weil sie mir als Tourist/als Touristin helfen wird, mich besser zu verständigen/ ich in das Land bzw. in die Länder, in dem bzw. in denen die Sprache gesprochen wird reisen möchte/ ich sie auf Reisen benötige*).

Knowledge Orientations sind Orientierungen, die mit Wissen, Wissenserweiterung und Interesse verbunden sind. Items 3, 8, 17 und 18 zielen auf diese Orientierung ab (*Ich lerne die Sprache, weil für mich Kenntnisse in dieser Sprache zu einer guten Bildung dazu gehören/ es mir ermöglicht, mein Weltbild zu erweitern/ich meine Sprachkenntnisse erweitern bzw. auffrischen möchte/ ich die Sprache interessant finde*).

Unter **Sociocultural Orientations** versteht man motivationale Gründe, die mit der kulturellen Produktion des Ziellandes verbunden sind. Für Fremdsprachenlernende stellt sie oft neben dem Sprachkurs die einzige Quelle für Kontakt mit der Zielsprache dar. Zu dieser Orientierung finden sich die Items 5, 13, 22 und 25 (*Ich lerne die Sprache, weil ich gerne Literatur in dieser Sprache lesen möchte/ ich mir gerne Filme in der Zielsprache anschauen möchte/ ich Liedtexte in der Sprache verstehen möchte/ mich die Zielsprachenkultur interessiert*).

Weiters sind Fragen, die auf intrinsische und extrinsische Motive zum Lernen der Sprache abzielen, enthalten.

Auf **intrinsische** Motive zielen Items 11, 14 und 23 ab (*Ich lerne die Sprache, weil es mir Spaß macht/ mir der Tonfall der Sprache so gut gefällt/ ich Sprachenlernen spannend finde*).

Nach **extrinsischen** Motiven fragen Items 20, 24 und 28 (*Ich lerne die Sprache, weil es von mir erwartet wird/ es in meinem Beruf verlangt wird/ es in meinem Freundes- und Bekanntenkreis als wichtig angesehen wird, die Sprache zu können*).

Mit ebenfalls der Lernerebene zugeordneten allgemeineren Einstellungen zum Fremdsprachenlernen befassen sich Items 30 (*Wenn ich längere Zeit ins Ausland gehen würde, würde ich die Landessprache lernen, auch wenn ich mit Englisch weiterkomme*), 32 (*Ich würde gerne noch weitere Sprachen beherrschen*) und 38 (*Ich finde es wichtig, Fremdsprachen zu können*) in Abschnitt II des Fragebogens.

6.2.3.2. Lernerebene

Für die Lernerebene wurden Items zu Leistungsmotivation (*Need for Achievement*) und Selbstbewusstsein erstellt. Weiters wurden Items zur Erhebung von motivationaler Intensität inkludiert.

Leistungsmotivation wird als das Bestreben, gute Leistungen zu erbringen, Erfolge zu erzielen und Spaß an Herausforderungen zu haben definiert (vgl. Dörnyei 1994a). Im Fragebogen sind dieser Komponente die Items 12 (Abschnitt I des Fragebogens; *Ich lerne die Sprache, weil es für mich eine interessante Herausforderung ist*), 33 (*Mir ist es nicht so wichtig, die Zielsprache perfekt zu beherrschen*), 34 (*Was das Sprachenlernen anbelangt, bin ich sehr ehrgeizig*) und 41 (*Ich möchte meine Sprachkenntnisse im Kurs verbessern*) gewidmet.

Selbstbewusstsein wird hier durch die Abwesenheit von Sprechangst (*Language Anxiety*) erfasst. Items 35 (*In Gegenwart von SprecherInnen der Zielsprache fühle ich mich wohl und beteilige mich gerne an ihren Gesprächen*), 37 (*Wenn ich im Kurs in der Zielsprache sprechen soll, fühle ich mich unsicher*), 40 (*Wenn mich jemand auf der Straße in der Zielsprache ansprechen würde, wäre ich verunsichert*) und 44 (*Ich fühle mich beim Sprechen in der Sprache unsicher*) zielen auf diese Variable ab.

Motivationale Intensität, d.h. die Anstrengung, die unternommen wird, um ein Ziel zu erreichen, wird mit den Items 31 (*Nach diesem Kurs möchte ich noch weitere Sprachkurse besuchen*), 36 (*Ich investiere zusätzlich zum Kurs viel Zeit ins Erlernen der Sprache*), 42 (*Abgesehen vom Kurs beschäftige ich mich sonst nicht aktiv mit der Sprache*) sowie 43 (*Ich möchte jede Gelegenheit nutzen, meine Sprachkenntnisse anzuwenden*) erhoben.

6.2.3.3. Lernsituationsebene

Auf Ebene der Lernsituation liegt der Fokus auf gruppenspezifischen Komponenten, insbesondere auf der Wahrnehmung des Kurses als Ort des Zusammenkommens und als Chance, neue Menschen kennenzulernen, wie dies v.a. bei älteren KursteilnehmerInnen der Fall sein könnte.

Items 10 (Abschnitt I; *Ich lerne die Sprache, weil ich im Kurs neue Leute kennenlernen möchte*), 39 (*Ich sehe den Sprachkurs als ein Treffen netter Menschen, die in entspannter Atmosphäre zusammen lernen*) und 45 (*Ich finde, dass wir im Kurs eine angenehme Gruppe sind*) erfragen diese Komponente.

6.2.3.4. Häufigkeit des Kontakts

Abschnitt III des Fragebogens erhebt Daten zu Art und Häufigkeit des Kontakts der Lernenden mit der Zielsprache. Die Lernenden werden gebeten, anzugeben, wie oft sie Kontakt mit der Zielsprache über *Sprecher und SprecherInnen der Zielsprache, Fernsehen, Radio, Internet, Bücher, Zeitung, Zeitschriften, Kino, Videos/DVDs und Theaterstücke* haben.

Antwortmöglichkeiten sind *täglich, mehrmals die Woche, einmal die Woche, mehrmals im Monat, einmal im Monat, selten* und *nie*.

In Abschnitt IV werden schließlich Sozialdaten erbeten sowie nach weiteren Sprachen, die schon einmal gelernt wurden, gefragt.

6.2.4. Durchführung der Befragung

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde zunächst die Fremdsprachenkoordinatorin des Verbands Wiener Volksbildung, Frau Mag.a. Koleff kontaktiert und vom Forschungsvorhaben informiert. Sie erklärte sich freundlicherweise dazu bereit, die Fachgruppenleiter und –leiterinnen der in Frage kommenden Fremdsprachen bezüglich der Anfrage zur Datenerhebung in den Kursen zu kontaktieren. Des Weiteren wurden die Pädagogischen AssistentInnen sämtlicher Zweigstellen der Wiener Volkshochschulen angeschrieben. Auf diese Weise konnte der Kontakt zu KursleiterInnen hergestellt und Termine zur Datenerhebung vereinbart werden.

Die Befragung der KursteilnehmerInnen fand von Dezember 2006 bis April 2007 statt. Dieser relativ lange Zeitraum ergab sich aus durch diverse Ferien bedingte kursfreie Zeit sowie durch den Beginn des neuen Semesters und der damit verbundenen Neuorganisation der Kurse. Außerdem lag die durchschnittliche KursteilnehmerInnenzahl mit 5-6 TN niedriger als erwartet, so dass die Befragung in mehreren Kursen als ursprünglich geplant durchgeführt wurde.

Die Datenerhebung fand in insgesamt 24 Sprachkursen an den VHS Ottakring, Brigittenau, Liesing, Hietzing, Alsergrund und Urania sowie am Polycollege statt.

Der vierseitige Fragebogen wurde zu Beginn oder am Ende der Stunde an die TN ausgeteilt und vor Ort ausgefüllt. Dies nahm meist nicht mehr als 10 Minuten in Anspruch. In einigen Fällen wurden die Fragebögen zu Hause ausgefüllt und in der nächsten Kurseinheit abgegeben.

6.3. Datenanalyse

Die Antworten wurden codiert (4= *ich stimme zu*; 1= *ich stimme nicht zu*) und einer deskriptiven sowie einer inferentiellen statistischen Analyse unterzogen.

In einem deskriptiven Teil werden die Sozialdaten Gender, Alter, Bildungsstand, Beruf, Muttersprachen sowie weitere gelernte Fremdsprachen und Daten zu Art und Häufigkeit des Kontakts zur Zielsprache präsentiert.

Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse der inferenzstatistischen Überprüfung der zuvor aufgestellten Hypothesen.

6.3.1. Deskriptive Darstellung der Daten

6.3.1.1. Sozialdaten

Gender

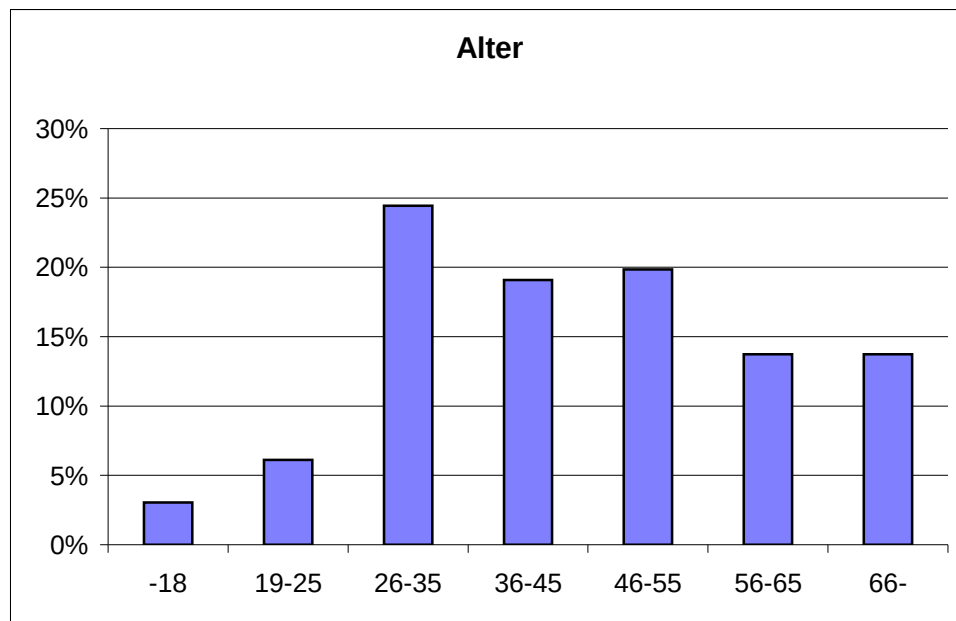
Von den insgesamt 132 befragten TN waren 69,7% Frauen und 30,3% Männer.

Nach Sprachen aufgeteilt ergibt das für Englisch 82,6% Frauen und 17,4% Männer (bei n=23), für Französisch 54,5% Frauen und 45,5% Männer (n=22), für Italienisch 80% Frauen und 20% Männer (bei n=15), für Tschechisch 43,8% Frauen und 56,2% Männer (bei n=32) und für Griechisch 87,5% Frauen und 12,5% Männer (bei n=40).

Alter

Die am stärksten vertretene Altersgruppe sind die 26-35-Jährigen mit 24,4% (n=131). Darauf folgen die 46-55-Jährigen (19,8%) und die 36-45-Jährigen (ca. 19%). Die Gruppe der TN zwischen 56 und 65 Jahren und jener, die älter als 66 Jahre sind, sind mit je 13,7% gleich häufig vertreten. 6,1% der Lernenden sind zwischen 19 und 25 Jahren. Mit 3% sind die TN bis 18 Jahren die am wenigsten oft vertretene Altersgruppe.

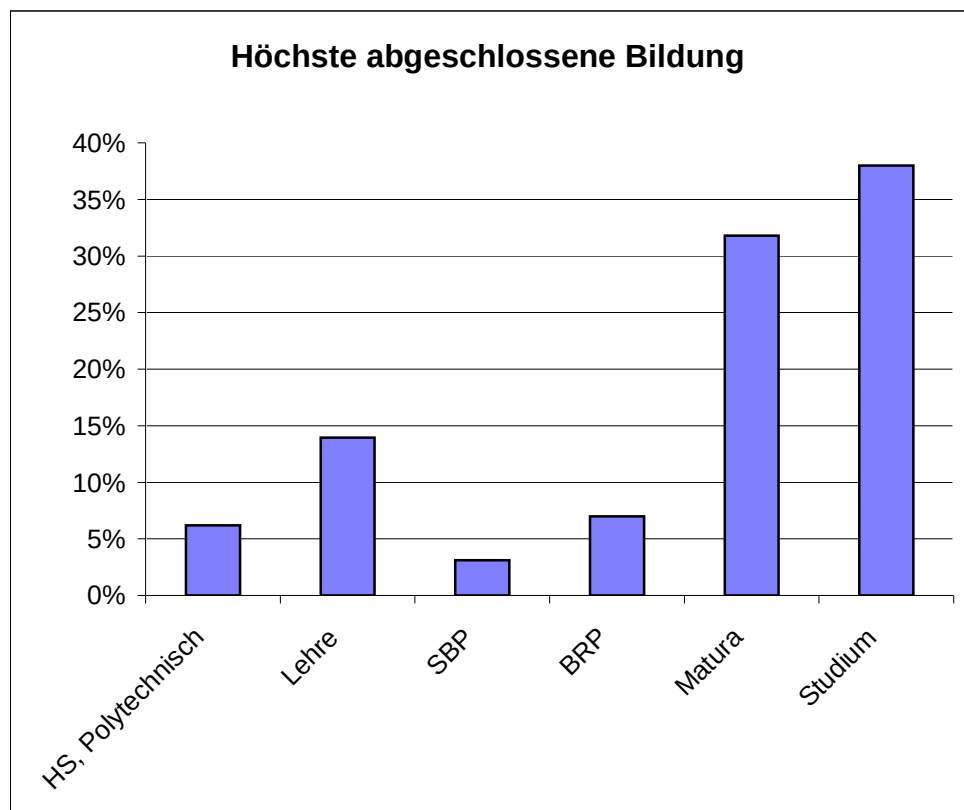
Abbildung 4



Höchste abgeschlossene Bildung

Mit fast 38% (bei n=129) sind die TN mit abgeschlossenem Studium die am häufigsten vertretene Gruppe. Darauf folgen mit 31,8% die TN mit Matura. Fast 14% der TN haben eine Lehre abgeschlossen und 6,2% haben die Hauptschule oder einen Polytechnischen Lehrgang besucht. Berufsreifeprüfung (BRP) und Studienberechtigungsprüfung (SBP) haben fast 7% bzw. 3% der Befragten abgelegt.

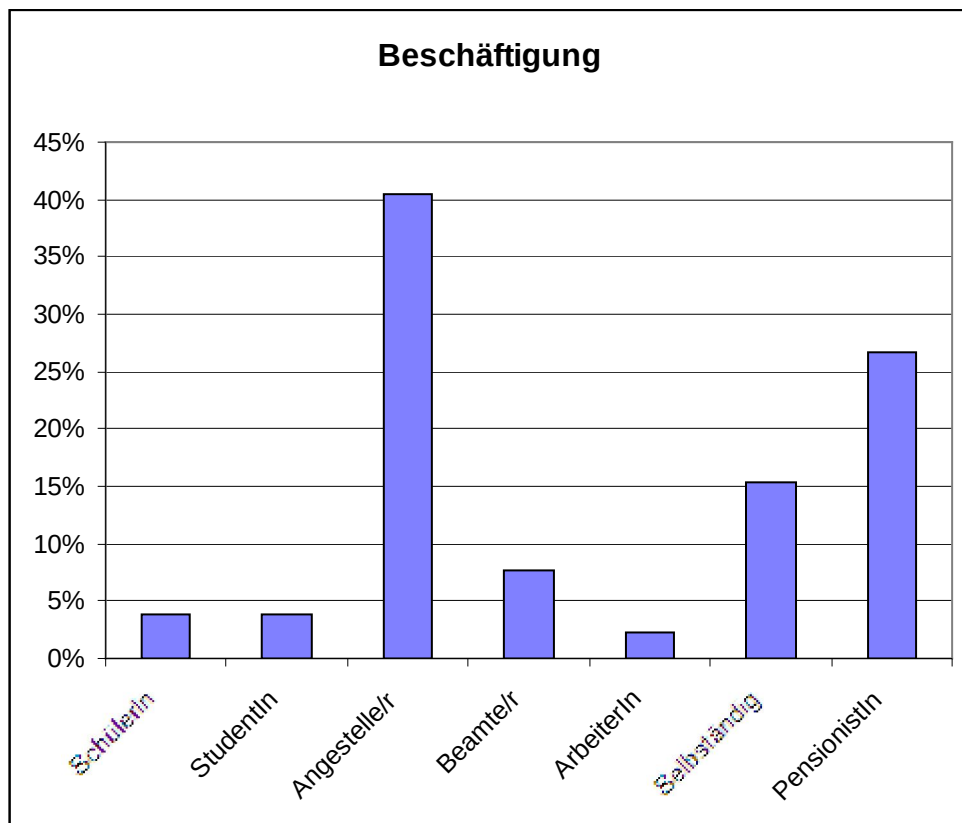
Abbildung 5



Beschäftigung/Beruf

Die mit Abstand am häufigsten vertretene Berufsgruppe ist mit 40,5% (n=131) die der Angestellten. An zweiter Stelle stehen die PensionistInnen mit 26,7%. 15,3% der Befragten sind selbstständig. Darauf folgen die BeamtInnen mit 7,6%. SchülerInnen und StudentInnen sind mit je 3,8% in geringem Ausmaß vertreten. An letzter Stelle stehen mit 2,3% die ArbeiterInnen. Keine/r der TN gab an, arbeitslos zu sein.

Abbildung 6



Muttersprache(n)

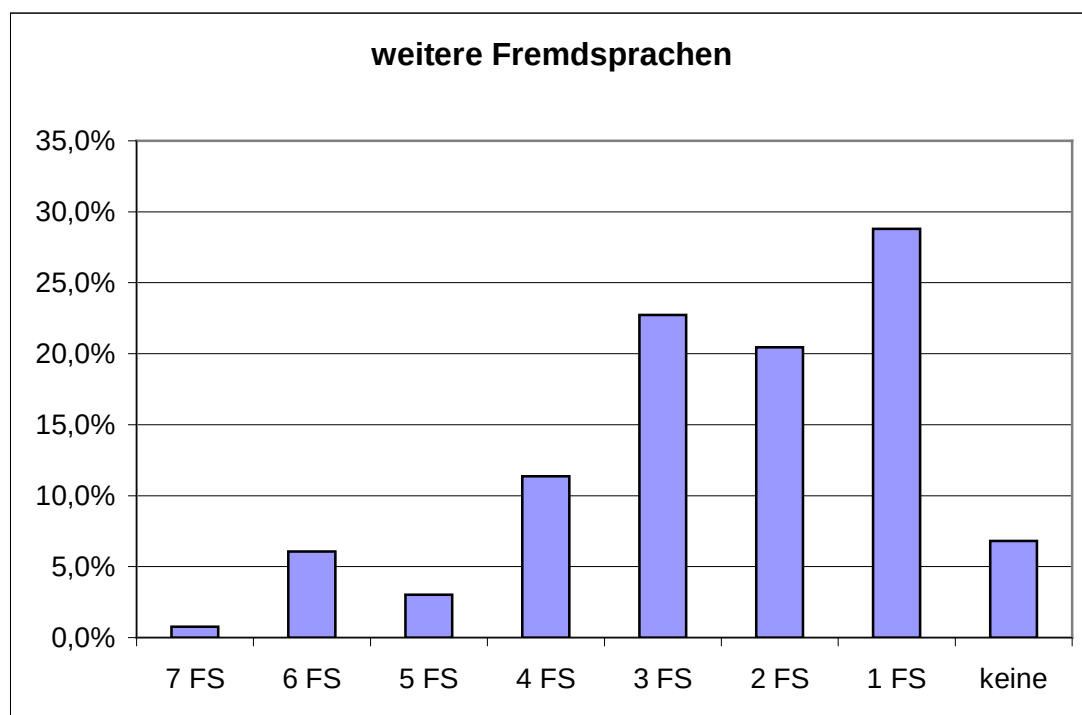
88,6% (n=132) der Befragten geben an, Deutsch als Muttersprache zu haben. Drei Personen geben mit den Sprachenpaaren Deutsch-Ungarisch, Deutsch-Kroatisch und Indonesisch-Niederländisch zwei Muttersprachen an. Für 3 TN sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Muttersprache, für 2 Ungarisch. Afrikaans, Bulgarisch, Englisch, Polnisch, Russisch, Slowenisch und Tschechisch sind für je eine Person Muttersprache.

Fremdsprachen

Mit 28,8% (n=132) haben die meisten der Befragten neben der aktuell im Sprachkurs erlernten Fremdsprache noch eine weitere Sprache gelernt. Zwei weitere Sprachen wurden von 20,5% gelernt, drei von 22,7%. 11,4% der TeilnehmerInnen gaben an, vier Sprachen gelernt zu haben. 3% haben fünf weitere Sprachen gelernt; 6,1% sechs. 0,8% der TeilnehmerInnen haben acht Sprachen erlernt. 6,8% der Befragten gaben an, außer der Kurssprache keine weiteren Sprachen gelernt zu haben.

Englisch war mit 79% die weitaus am häufigsten genannte Fremdsprache.

Abbildung 7



6.3.1.2. Häufigkeit des Kontakts

Die KursteilnehmerInnen wurden nach Art und Häufigkeit des Kontakts mit der Zielsprache befragt. Antwortmöglichkeiten waren *nie*, *selten*, *einmal im Monat*, *mehrmals im Monat*, *einmal die Woche*, *mehrmals die Woche* und *täglich*.

27,3% (n=132) der Befragten gab an, einmal die Woche Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache zu haben. 8,3% haben mehrmals die Woche Kontakt, 6,8% einmal im Monat. Täglichen Kontakt haben 6,1% der Befragten. 5,3% gaben an, mehrmals im Monat Kontakt mit Muttersprachlern zu haben. Die übrigen Teilnehmer gaben seltenen bzw. gar keinen Kontakt an.

Die Kontaktform, die am zweithäufigsten genannt wurde, ist das Internet. Insgesamt 29,5% der TeilnehmerInnen gab die Antwortmöglichkeiten *einmal im Monat* bis *täglich* an.

25% der Befragten gab an, *mehrmals im Monat* bis *täglich* in der Zielsprache Radio zu hören.

20,5% bzw. 19,7% nannten zielsprachige Fernsehsendungen bzw. Bücher als Kontaktquelle, die sie *mehrmals die Woche* bis *mehrmals im Monat* benützen.

Zeitungen und Zeitschriften werden von 15,9% bzw. 15,2% der TeilnehmerInnen *einmal im Monat* bis *mehrmals die Woche* gelesen.

Fast 13% gaben an, regelmäßig Videos und DVDs in der Zielsprache zu sehen.

Der Besuch von Kino und Theater ist mit 6,8% bzw. 4,5% der Befragten, die meist die Antwortmöglichkeit *einmal im Monat* angaben, als Quelle zu Kontakt mit der Fremdsprache zu vernachlässigen.

6.3.2. Inferenzstatistische Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der in 6.1. aufgestellten Hypothesen wurde abhängig von den spezifischen Fragen Kontingenztafeln oder Rangkorrelationen bezüglich der Zusammenhänge berechnet und zur Inspektion der Unterschiede Kontingenztafeln, Rangvarianzanalysen oder U-Tests vorgenommen.

Das α -Niveau wurde gemäß der gängigen Praxis mit 5% festgelegt und die berechneten Resultate mit diesem auf eine überzufällige Abweichung verglichen.

Es wurde das Statistikprogramm SPSS verwendet¹³.

Hypothese I: *Engischlernende sind instrumentell und extrinsisch orientiert*

Zur Testung der Hypothese wurde zunächst aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung und der Stichprobenanzahl $k > 2$ ein Kruskal-Wallis Test gerechnet.

Die empirischen Werte sprechen mit $\chi^2 (df=4) = 27,140$ und der Wahrscheinlichkeit $p < ,001$ für die instrumentelle Orientierung, mit $\chi^2 (df=4) = 26,730$ und $p < ,001$ für die extrinsische Orientierung sowie mit $\chi^2 (df=4) = 30,397$ und $p < ,001$ für instrumentelle und extrinsische Orientierung zusammen für höchst signifikante Unterschiede der Engischlernenden zu den übrigen Gruppen.

¹³ Die Tabellen mit den empirischen Werten befinden sich im Anhang.

Um zu ermitteln, zu welchen Sprachgruppen dieser signifikante Unterschied besteht, wurden Mann-Whitney Tests durchgeführt.

Englischlernende haben in allen Variablenausprägungen höhere Rangplätze (instr=41,00; extr=42,63; instr_extr=42,67; n=23) als die Griechischlernenden (instr=26,83; extr=25,89; instr_extr=25,86). Diese Unterschiede besitzen die folgenden empirischen Testwerte: $z = -3,986$; $z = -3,582$ und $z = -3,532$ mit den Wahrscheinlichkeiten $p = ,002$, $p < ,001$ und $p < ,001$. Die Nullhypothese kann aufgrund dieser Ergebnisse verworfen werden; die Unterschiede zwischen Englisch- und Griechischlernenden sind somit höchst signifikant.

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bei den Italienisch- und Tschechischlernenden:

Auch gegenüber den Italienischlernenden (instr=12,87; extr=11,23 und instr_extr=11,00; n=15) besitzen die Englischlernenden (instr=23,83; extr=24,89 und instr_extr=25,04; n=23) höhere mittlere Rangplätze bei den empirischen Testwerten $z = -3,149$; $z = -3,815$ und $z = -3,875$ mit den Wahrscheinlichkeiten $p = ,002$, $p < ,001$ und $p < ,001$.

Ebenso haben die Englischlernenden höhere mittlere Rangplätze (instr=34,09; extr=38,13 und instr_extr=36,85; n=23) als die Tschechischlernenden (instr=23,63; extr=20,72 und instr_extr=21,64; n=32). Die Unterschiede haben die Testwerte $z = -2,529$; $z = -4,094$ und $z = -3,524$ bei $p = ,011$, $p < ,001$ und $p < ,001$.

Bei den Variablen instrumentelle Orientierung und instrumentelle und extrinsische Orientierung haben die Englischlernenden (instr=23,78; instr_extr=26,00; n=23) nur geringfügig höhere mittlere Rangplätze als die Französischlernenden (instr=22,18; instr_extr=19,86; n=22). Diese Unterschiede sind mit den empirischen Testwerten $z = -,413$ und $z = -1,574$ bei den Wahrscheinlichkeiten $p = ,680$ und $p = ,115$ nicht signifikant. Die Unterschiede bei der Variable extrinsische Orientierung sind mit $z = -2,764$ und $p = ,006$ sind dagegen signifikant.

Hypothese II: *Italienisch- und Griechischlernende sind integrativ und intrinsisch orientiert*

Da die Normalverteilung innerhalb der Gruppen nicht gegeben ist und die Anzahl der Stichproben $k > 2$ ist wurde zur Überprüfung der Hypothese der Kruskal-Wallis Test angewendet.

Die Griechischlernenden haben in allen Variablenausprägungen die höchsten mittleren Rangplätze (integ=88,30; intrins=75,47 und integ_intrins=86,11; n=40). Die übrigen Gruppen weisen die folgenden mittleren Rangwerte auf: Italienisch integ=69,23;

intrins=71,27 und integ_intrins=70,67; n=15, Tschechisch integ=62,16; intrins=63,94 und integ_intrins=61,97; n=32, Französisch integ=58,09; intrins=71,93, integ_intrins=62,57; n=22 und Englisch integ=40,89; intrins=46,15; integ_intrins=39,74; n=23.

Diese Unterschiede konnten für die Variablen integrative Orientierung und integrative und intrinsische Orientierung mit den empirischen Werten χ^2 (df=4) = 25,144 und χ^2 (df=4) = 22,774 mit den Wahrscheinlichkeiten $p < ,001$ als statistisch höchst signifikant bzw. für die Variable intrinsische Orientierung mit den Werten

χ^2 (df=4) = 9,823 und der Wahrscheinlichkeit $p = ,044$ als knapp signifikant bestätigt werden.

Um zu ermitteln, mit welchen Gruppen ein signifikanter Unterschied besteht, wurden Mann-Whitney Tests durchgeführt.

Die Unterschiede zwischen Griechischlernenden (mittlere Rangplätze integ=30,53, intrins=28,43 und integ_intrins=29,99; n=40) und Italienischlernenden (mittlere Rangplätze integ=21,27; intrins=26,87 und integ_intrins=22,70; n=15) sind mit den empirischen Werten $z = -1,923$; $z = -,328$ und $z = -1,510$ und den Wahrscheinlichkeiten $p = ,055$; $p = ,743$ und $p = ,131$ nicht signifikant.

Die Unterschiede der Ausprägungen der Variablen integrative Orientierung und integrative und intrinsische Orientierung von Griechischlernenden (mittlere Rangplätze integ= 43,75 und integ_intrins 43,16 bzw. integ=36,14 und integ_intrins=35,14; n=40) und Tschechischlernenden (mittlere Rangplätze integ= 27,44 und integ_intrins=28,17; n=32) sowie Französischlernenden (mittlere Rangplätze integ=23,07 und integ_intrins=24,89; n=22) sind mit den empirischen Werten $z = -3,313$ und $z = -3,036$ mit den Wahrscheinlichkeiten $p = ,001$ und $p = ,002$ für Tschechischlernende bzw. $z = -2,745$ und $z = -2,150$ mit $p = ,006$ und $p = ,032$ für Französischlernende signifikant.

Im Gegensatz dazu sind die Unterschiede der Variable intrinsische Orientierung (mittlere Rangwerte für Griechisch intr=39,55 bzw. intr=32,11; n=40; Tschechisch intr=32,69, n=32; Französisch intr=30,39; n=23) mit den Werten $z = -1,408$ und $p = ,159$ für Tschechisch und $z = -,368$ und $p = ,713$ für Französisch nicht signifikant.

Griechischlernende haben durchgehend höhere mittlere Rangplätze (integr=39,39; intrins=36,89 und integ_intrins=39,33; n=40) als Englischlernende (integr=19,15; intrins=23,50 und integ_intrins=19,26; n=23). Diese Unterschiede haben die empirischen Testwerte $z = -4,241$; $z = -2,829$ und $z = -4,195$ mit den Wahrscheinlichkeiten $p < ,001$; $p = ,005$ und $p < ,001$ und sind damit höchst signifikant.

Zum Vergleich der Italienischlernenden mit den andern Sprachgruppen wurden ebenfalls Signifikanztest durchgeführt.

Signifikante Unterschiede ergaben sich hinsichtlich der integrativen Orientierung und der integrativen und intrinsischen Orientierung zwischen Italienischlernenden (mittlere Rangplätze integ=25,07; integ_intrins=25,20; n=15) und Englischlernenden (integ=15,87; integ_intrins=15,78; n=23) mit den empirischen Werten $z = -2,514$ und $z = -2,569$ bei den Wahrscheinlichkeiten $p = ,012$ und $p = ,010$. Für die Variable intrinsische Orientierung konnten mit $z = -1,900$ mit der Wahrscheinlichkeit $p = ,057$ knapp keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Die Unterschiede der Ausprägung der Variablen von Italienischlernenden (mittlere Rangplätze integr=25,87; intrins=25,80 und integ_intrins=26,20; n=15) und Tschechischlernenden (mittlere Rangplätze integr= 23,13; intrins=23,16 und integ_intrins=22,97) sind mit $z = -,649$; $z = -,626$ und $z = -,756$ bei den Wahrscheinlichkeiten $p = ,516$; $p = ,531$ und $p = ,449$ nicht signifikant.

Ebenso nicht signifikant sind die Unterschiede von Italienischlernenden (mittlere Rangplätze integr=21,03; intrins=18,90 und integ_intrins=20,57; n=15) und Französischlernenden (mittlere Rangplätze integr=17,61; intrins=19,07 und integ_intrins=17,93) mit den empirischen Werten $z = -0,951$; $z = -0,47$ und $z = -,731$ mit den Wahrscheinlichkeiten $p = ,342$, $p = ,962$ und $p = ,465$.

Hypothese III: *Frauen und ältere TeilnehmerInnen sind integrativ und intrinsisch orientiert*

Um Unterschiede zwischen Frauen und Männern und den Alterskohorten zu überprüfen, wurden aufgrund der erfüllten Voraussetzungen zweifache Varianzanalysen für unabhängige Stichproben berechnet.

Das korrigierte Gesamtmodell für die abhängige Variable integrative Orientierung spricht mit einem $F(12) = ,922$ bei der Wahrscheinlichkeit $p = ,527$ für keine signifikanten Effekte der Variablen Gender und Alter und deren Wechselwirkung.

Die isolierten Einflüsse der einzelnen Variablen sind mit den folgenden empirischen Werten $F(6) = 1,014$ mit $p = ,420$ für die Variable Alter und $F(1) = ,153$ mit $p = ,696$ für die Variable Gender ebenfalls nicht signifikant. Das selbe gilt auch für die Effekte der Wechselwirkung zwischen den beiden unabhängigen Variablen mit den Werten $F(5) = 1,326$ mit $p = ,258$.

Für die Variable intrinsische Orientierung ergab der Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen mit dem empirischen Wert $F(df1=12; df2=119) = 1,878$ und der Wahrscheinlichkeit $p = ,044$ ein knapp signifikantes Resultat. Obwohl für eine zweifache Varianzanalyse die Homogenität der getesteten Gruppen Voraussetzung ist, wurde

dennoch zur genaueren Überprüfung des Resultats eine solche durchgeführt. Das korrigierte Gesamtmodell ergab mit $F(=12)=1,141$ und $p=,334$ keine signifikanten Effekte der getesteten Variablen und deren Wechselwirkung. Auch die empirischen Werte der einzelnen Variablen (Alter: $F(6)=,306$ und $p=,933$; Gender: $F(1)=1,360$ und $p=,246$ und deren Wechselwirkung mit $F(5)=2,112$ und $p=,069$) sprechen für keine signifikanten Effekte.

Schließlich wurde auch eine Varianzanalyse für die Variable integrative und intrinsische Orientierung gerechnet. Das korrigierte Gesamtmodell spricht mit einem $F(12)=,958$ mit der Wahrscheinlichkeit $p=,493$ für keine signifikanten Effekte der Variablen Geschlecht und Alter und deren Wechselwirkung.

Die Prüfung der einzelnen Variablen ergaben mit den Werten $F(6)=,755$ und $p=,607$ für Alter und $F(1)=,063$ und $p=,802$ für Gender ebenfalls keine signifikanten Einflüsse. Auch die Effekte von Wechselwirkungen der beiden Variablen sind mit den empirischen Werten $F(5)=1,807$ und $p=,116$ nicht signifikant.

Hypothese IV: Männer sind instrumentell motiviert

Um Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen TN zu überprüfen, wurde aufgrund der verletzten Voraussetzungen für den t-Test bei unabhängigen Stichproben der U-Test nach Mann-Whitney berechnet.

Männer besitzen niedrigere mittlere Rangplätze (63,76; $n=40$) als die Frauen (67,69; $n=92$). Dies würde rein deskriptiv für eine schwächere Ausprägung der instrumentellen Orientierungen bei den männlichen Teilnehmern sprechen. Dieser Unterschied ist mit den folgenden empirischen Testwerten jedoch nicht signifikant: $z= -,569$ mit der Wahrscheinlichkeit $p=,569$.

6.4. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der inferenzstatistischen Überprüfung der Hypothesen zusammengefasst und diskutiert werden.

Die Überprüfung der Hypothese I (*Engischlernende sind stärker instrumentell und extrinsisch orientiert*) zeigt, dass Englischlernende signifikant öfter als die Lernenden der anderen untersuchten Sprachen angeben, instrumentell und extrinsisch orientiert zu sein.

Aus der genaueren Analyse geht hervor, dass in Hinblick auf die Variable instrumentelle Orientierung diese signifikanten Unterschiede zu den Lernenden der Sprachen Griechisch, Italienisch und Tschechisch, nicht aber zu denen des Französischen bestehen.

Die Hypothese, dass Englischlernende häufiger instrumentell orientiert sind, kann so bestätigt werden. Für diese Studie durch Motivationsgründe, die im Zusammenhang mit beruflichem Fortschritt und dem Gebrauch der Sprache in Aus- und Weiterbildung stehen, operationalisiert mag das Vorherrschen der instrumentellen Orientierung in Verbindung mit der Funktion des Englischen als „Weltsprache“ stehen. Auch für Französisch, ebenfalls eine globale Sprache, wenn auch nicht mehr im Ausmaß des Englischen, konnte eine starke Ausprägung der instrumentellen Orientierung nachgewiesen werden.

Extrinsische Motive, die hier mit von Außen kommendem Druck und Erwartungen anderer operationalisiert wurden, waren v.a. für die Gruppe der Englischlernenden von Bedeutung.

Aus der Analyse geht hervor, dass Englischlernende signifikant häufiger angeben, extrinsisch orientiert zu sein als die Lernenden aller anderen Sprachen. Eine Übereinstimmung der Lernenden des Englischen und des Französischen konnte im Unterschied zur Variable instrumentelle Orientierung nicht festgestellt werden.

Dies mag darin begründet liegen, dass Englischkenntnisse stärker als Kenntnisse des Französischen oder der anderen untersuchten Sprachen Voraussetzung in Beruf und Alltag sind, und daher von den Lernenden des Englischen der Druck von Außen bzw. diverse Erwartungshaltungen als größer wahrgenommen werden.

In Hinblick auf das Auftreten instrumenteller und extrinsischer Motive zusammen konnte festgestellt werden, dass sich die Englischlernenden wieder durch ein signifikant häufigeres Auftreten der Variable von den Lernenden des Griechischen, des

Italienischen und des Tschechischen signifikant unterscheiden, nicht aber von den Lernenden des Französischen.

Die Hypothese, dass Englischlernende instrumentell und extrinsisch orientiert sind, kann also bestätigt werden. Die Unterschiede zu den Lernenden der anderen untersuchten Sprachen sind signifikant. Ausnahme stellt dabei die Variable instrumentelle Orientierung bei den Französischlernenden dar.

Hypothese II besagt, dass Italienisch- und Griechischlernende integrativ und intrinsisch orientiert sind. Diese Aussage stützt sich auf die Annahme, dass bei Sprachen, die im Gegensatz zu Englisch stärker den Charakter einer Nationalsprache aufweisen, integrative Orientierungen eine größere Rolle spielen (vgl. Solmecke, Boosch 1981,154). Integrative Orientierungen gehen mit Interesse für die Zielsprachengemeinschaft und deren Kultur einher.

Gleichzeitig wird angenommen, dass Druck und Erwartungshaltungen anderer für die Lernenden dieser Sprachen von geringerer Bedeutung sind und sie die Sprachen aus eigenem Antrieb und aus Gefallen an der Sprache, d.h. aus intrinsischen Motiven lernen.

Die inferenzstatistische Überprüfung dieser Hypothese bestätigt signifikante Unterschiede der Variablen integrative und intrinsische Orientierung sowie deren gemeinsames Auftreten für die Gruppe der Griechischlernenden.

Betreffend die Variable integrative Orientierung konnten signifikante Unterschiede zu den Lernenden der Sprachen Tschechisch, Englisch und Französisch festgestellt werden. Die Unterschiede zu den Italienischlernenden waren hingegen nicht signifikant.

Eine weitere Analyse zeigt auch die Unterschiede der Italienischlernenden in Vergleich zu den Lernenden der anderen Sprachen in Hinblick auf die integrative Orientierung. Während die Englischlernenden sich signifikant von den Italienischlernenden unterscheiden, konnten bei den Lernenden des Tschechischen und des Französischen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Die Annahme, dass Griechisch- und Italienischlernende häufiger intrinsische Motive als die Lernenden der anderen Sprachen angeben, konnte zunächst nur in Hinblick auf die Griechischlernenden im Vergleich zur Gruppe der Englischlernenden bestätigt werden. Die Lernenden der Sprachen Italienisch, Tschechisch und Französisch unterschieden sich in Hinsicht auf die intrinsischen Orientierungen nicht signifikant von den Griechischlernenden.

Eine genauere Analyse der Werte der Italienischlernenden hinsichtlich der intrinsischen Orientierung ergab keine signifikanten Unterschiede zu den Lernenden der anderen Sprachen. Bei den Englischlernenden war dieser Unterschied allerdings nur knapp nicht signifikant.

Hypothese II kann aufgrund dieser Ergebnisse nur in Bezug auf die Griechischlernenden bestätigt werden.

Auch wenn die Italiensichlernenden sich nicht signifikant von den Lernenden des Griechischen unterscheiden, verhalten sie sich im Vergleich mit den anderen untersuchten Sprachen doch anders als die Griechischlernenden. Dies gilt v.a. bezüglich der integrativen Orientierung.

In Hinblick auf die intrinsische Orientierung verhalten sich die beiden Sprachen ähnlich. Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass für die Lernenden der Sprachen Griechisch, Italienisch, Tschechisch und Französisch und mit Einschränkungen auch Englisch intrinsische Orientierung von großer Bedeutung sind.

Hypothese III besagt, dass Frauen sowie ältere TeilnehmerInnen integrativ und intrinsisch orientiert sind.

Eine Varianzanalyse mit integrativer Orientierung als abhängige Variable legt keine signifikanten Effekte der Variablen Gender und Alter sowie deren Wechselwirkung nahe.

Trotz der knapp signifikanten Ergebnisse für die Variable intrinsische Orientierung sprechen detailliertere Tests für keine signifikanten Effekte von Gender, Alter und deren Wechselwirkung.

Das selbe Muster ergibt auch der Test beider Variablen zusammen.

Die Hypothese muss somit verworfen werden.

Hypothese IV (*Männer sind instrumentell orientiert*) muss ebenfalls verworfen werden. Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen KursteilnehmerInnen sind in Hinblick auf die Variable instrumentelle Orientierung nicht signifikant.

Die hier präsentierte Studie konzentrierte sich auf die Motive der Lernenden der fünf untersuchten Fremdsprachen. Im Fokus standen dabei die „traditionellen“ integrativen und instrumentellen Orientierungen sowie intrinsische und extrinsische Motive. Ziel war, Unterschiede zwischen den Sprachen in Hinsicht auf die Motive, die die KursteilnehmerInnen zum Lernen der betreffenden Sprache bewegten, zu untersuchen.

Im Zusammenhang mit der Funktion des Englischen als lingua franca, d.h. als international verwendete Verkehrssprache, die in vielen Fällen losgelöst von ihrer „national-kulturellen“ (Solmecke, Boosch 1981, 152) Identität gesehen wird, werden Kenntnisse dieser Sprache in allen Bereichen des Lebens zunehmend wichtiger. Man nimmt an, dass in diesem Zusammenhang integrative Orientierungen, d.h. motivationale Gründe für das Lernen einer Sprache, die mit Interesse an der Zielgemeinschaft und deren Kultur einher gehen, an Bedeutung verlieren, während instrumentelle Orientierungen, also utilitaristische Gründe zum Lernen, relevanter werden (vgl. Riemer 2003,73f).

Gleichzeitig wird die Vermutung aufgestellt, dass Englischkenntnisse in verschiedenen Bereichen, beispielsweise im Beruf oder im Rahmen von Ausbildung und Weiterbildung als Voraussetzung gesehen werden, und dadurch der Druck von Außen auf die Lernenden sowie Erwartungshaltungen das Entstehen von extrinsischen Orientierungen begünstigen.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde die Hypothese aufgestellt, dass Englischlernende instrumentell und extrinsisch, Lernende von international weniger bedeutenden Sprachen –hier Griechisch und Italienisch- hingegen integrativ und intrinsisch orientiert sind.

Hypothese I (*Englischlernende sind instrumentell und extrinsisch orientiert*) konnte auf Grundlage der für diese Studie erhobenen Daten bestätigt werden. Einzig die Lernenden der Sprache Französisch unterschieden sich hinsichtlich der integrativen Orientierung nur geringfügig von den Englischlernenden. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass auch Französisch eine international verwendete Sprache ist, und dadurch ebenfalls für Beruf und Bildung relevant ist.

Hypothese II (*Italienisch- und Griechischlernende sind integrativ und intrinsisch orientiert*) kann nur in Bezug auf die Griechischlernenden bestätigt werden. Die Italienischlernenden verhalten sich im Vergleich zu den Lernenden der anderen Sprachen v.a. hinsichtlich der integrativen Orientierung anders als die Griechischlernenden.

In Hinblick auf die intrinsische Orientierung kann festgestellt werden, dass diese bei allen Sprachgruppen eine große Rolle spielt. Dies ist in einem Kontext wie dem der VHS, in dem sich die TeilnehmerInnen freiwillig für einen Kurs einschreiben, zu erwarten.

Bei den übrigen Fragestellungen steht der Einfluss von Gender und Alter auf integrative, intrinsische und instrumentelle Orientierungen im Fokus. Die Hypothesen, dass Frauen sowie ältere TeilnehmerInnen integrativ und intrinsisch und Männer

instrumentell orientiert sind, können aufgrund der Ergebnisse der statistischen Überprüfung nicht aufrecht erhalten werden.

Fragestellungen und Hypothesen dieser Studie beschäftigen sich lediglich mit einem kleinen Ausschnitt dessen, was Motivation ausmacht. So konzentrieren sie sich auf die Motive zum Lernen von Fremdsprachen, d.h. auf die Gründe, aus denen sich die Lernenden für den Besuch eines bestimmten Sprachkurses entscheiden.

Entsprechend dem Modell Dörnyeis von Motivation beim Sprachenlernen (Dörnyei 1994a), das drei im Lernprozess relevanten Ebenen annimmt, lag das Erkenntnisinteresse dieser Studie auf der Sprachebene.

Ausgangspunkt für eine weiterführende Datenanalyse könnten ebenfalls vom Fragebogen abgedeckten Variablen Leistungsmotivation, Selbstbewusstsein, Motivationale Intensität und gruppenspezifische Faktoren sein, die der Lernerebene und der Ebene der Lernsituation zuzuordnen sind.

7. Abschließendes Resümee

Ziel dieser Arbeit war zunächst, die verschiedenen Zugänge zur Erforschung von Motivation beim Lernen von Fremd- und Zweitsprachen zu charakterisieren und einen Überblick über wichtige Ansätze zu geben.

Bevor auf die verschiedenen Konzepte von Motivation eingegangen wurde, gab Kapitel 2 eine Übersicht über individuelle Lernervariablen, zu denen auch Motivation zählt. Es wird auf wichtige kognitive Faktoren wie Intelligenz, Sprachlernfähigkeit und Lernstile sowie auf affektive Faktoren, zu denen Motivation zuzurechnen ist, eingegangen. Die verschiedenen Zugänge und Definitionen von Motivation, die jeweils verschiedene Aspekte in den Vordergrund rücken, wurden angerissen.

Kapitel 3 setzt sich mit dem sozialpsychologischen Zugang auseinander.

Gardner und KollegInnen beschäftigten sich erstmals mit Motivation als Einflussvariable auf das Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Auf Grundlage zahlreicher Studien wird Motivation als eigener Faktor im sozio-edukativen Modell vom Fremdsprachenlernen verankert. Das Modell veranschaulicht das Zusammenspiel von externen, v.a. soziokulturellen Faktoren, individuellen Lernervariablen, verschiedenen Lernkontexten und Erfolg. Für viele Jahre in der Erforschung von Motivation beim Fremd- und Zweitsprachenlernen dominant wurde es mehrfach überarbeitet und ausgebaut. Einige dieser Weiterentwicklungen des Modells wurden beschrieben.

Eine besondere Rolle spielen die Einstellungen zu Zielsprache, -kultur und den SprecherInnen. Sie beeinflussen den dem Modell zentralen Begriff der Integrativität.

Unter Integrativität versteht man die Bereitschaft der Lernenden zur Interaktion mit SprecherInnen der Zielsprachengemeinde und Interesse und Offenheit für Zielsprache und -kultur. Zusammen mit Einstellungen zur Lernsituation ist Integrativität Antezedens von Motivation. Dieses Konstrukt bezeichnet Gardner mit dem Terminus *integratives Motiv* bzw. *integrative Motivation*. Es ist ein wesentlicher Forschungsschwerpunkt des Teams rund um Gardner.

Für das Modell charakteristisch ist auch die Unterscheidung integrativer und instrumenteller Orientierungen. Die zunächst von Gardner und KollegInnen angenommene Überlegenheit integrativer Orientierungen wurde kontrovers diskutiert und konnte schlussendlich nicht bestätigt werden.

In den 1990ern gerät die durch das sozio-educative Modell geprägte Herangehensweise zur Erforschung der Rolle von Motivation immer mehr unter Kritik. In Kapitel 4 wurde zunächst auf die Diskussion um eine Erweiterung des Motivationskonstrukts unter verstärkter Beachtung kognitiver und situativer Aspekte eingegangen. Kritikpunkte waren v.a. die Praxisferne der sozialpsychologischen Herangehensweise, die keine Rückschlüsse oder Handlungsempfehlungen für den fremdsprachlichen Unterricht erlaubt und motiviertes Verhalten in der Lernsituation nicht erklären kann. Eine Berücksichtigung von aus der Psychologie stammenden Motivationstheorien sowie eine stärkere Zuwendung zu Motivation in der konkreten Lernsituation wird gefordert.

Von den psychologischen Motivationstheorien wurden in dieser Arbeit die Selbstbestimmungstheorie und die attributionale Theorie herausgegriffen und Studien beschrieben, die die Relevanz dieser Theorien im Kontext des Lernens und Lehrens fremder Sprachen verdeutlichen.

Für die Selbstbestimmungstheorie ist die Unterscheidung von intrinsischer und verschiedener Abstufungen extrinsischer Motivation, die sich in ihrem Grad der Selbstregulierung unterscheiden, grundlegend. Es wird davon ausgegangen, dass Lernende stärker motiviert sind, wenn sie ihr Handeln als selbstbestimmt empfinden. Die hier beschriebenen Studien untersuchen den Einfluss des Kommunikationsstils des bzw. der Unterrichtenden auf die Motivation der Lernenden. Es konnte festgestellt werden, dass Lernende, deren Lehrer bzw. Lehrerin einen autoritären, kontrollierenden Stil aufwiesen, u.a. weniger motivationale Intensität zeigten, ihre Sprachkompetenz niedriger einschätzten und allgemein nicht aus eigenem Antrieb lernten. Aufgrund dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass der kommunikative Stil der Lehrenden ihre SchülerInnen beeinflusst, in dem er die Wahrnehmung von Selbstbestimmung unterstützt oder verhindert, und damit Auswirkungen auf die Ausbildung intrinsischer oder extrinsischer Motivation hat.

Es werden verschiedene Empfehlungen für den Unterricht abgeleitet.

Weiters wurde die attributionale Theorie behandelt. Kausalattributionen erklären Erfolg und Misserfolg in Leistungskontexten aus subjektiver Sicht. Diese subjektiv konstruierten Erklärungen einer Person für ihr Gelingen oder Versagen sind von großer Bedeutung, da sie Grundlage für die Motivation bei zukünftigem Handeln sind.

Die Ergebnisse der hier zitierten Studien zeigen, dass Attributionen durch den kulturellen sowie den sozialen Hintergrund der Lernenden geprägt werden. Dies impliziert, dass auch Lehrende durch ihren Unterricht Einfluss auf die Entwicklung von Attributionsstilen ausüben. So beeinflusst beispielsweise ihre Definition von Lernerfolg,

z.B. als sprachliche und kommunikative Kompetenz die Wahrnehmung der Lernenden in einer anderen Weise als eine Definition von Erfolg über gute Noten.

Beim Übertragen von aus der Psychologie stammenden Motivationstheorien in den Kontext des Lernens und Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen ist zu berücksichtigen, dass möglicherweise Adaptierungen notwendig sind. So konnten beispielsweise in den hier beschriebenen Studien zu Ursachenzuschreibungen beim Sprachenlernen weit mehr als die von der attributionalen Theorie veranschlagten Attributionskategorien festgestellt werden.

Von den situativen Ansätzen wurde die *Task-Motivation* herausgegriffen und näher dargestellt. Durch den Fokus auf motiviertes Lernverhalten während der Ausführung von Lernaufgaben können detaillierte Aussagen über Motivation in der spezifischen Lernsituation gemacht werden. Es wird dabei betont, dass Motivation, indem sie von den Lernenden selbst während der Beschäftigung mit dem Task konstruiert wird, dynamisch ist. Beeinflusst wird die Motivation darüber hinaus durch eine Reihe situationaler Faktoren, wie die Präsentation der Aufgabe, die Lernumgebung u.v.m..

Kapitel 5 beschäftigte sich mit einem prozessorientierten Modell von Motivation, dass den dynamischen Aspekt von Motivation in den Vordergrund stellt.

Dörnyei und Ottó haben mit dem Prozessmodell von Motivation ein umfangreiches, globales Modell vom Fremdsprachenlernen entwickelt. Sie beschreiben es als „synthesis that attempts to integrate propositions and models from several sources into a more comprehensive scheme“ (Dörnyei, Ottó 1998, 64). Das Modell beruht auf der Unterscheidung von Selektions- und Realisierungsmotivation und der Unterteilung des Lernprozesses in drei Stadien. In diesen Stadien beeinflussen verschiedene Faktoren die Motivation. In der ersten Phase spricht man von Selektionsmotivation. Die motivationalen Einflüsse wirken auf den Zielsetzungsprozess, die Bildung von Intentionen und schließlich auf deren Implementierung ein.

Während der Ausführung der Handlung sind gänzlich andere motivationale Einflüsse von Bedeutung. Sie sind darauf gerichtet, die Motivation in einem oft langjährigen Lernprozess aufrecht zu erhalten. Für diese Phase wurde der Terminus Realisierungsmotivation geprägt. In der letzten Phase wird schließlich das erreichte Ergebnis evaluiert und bewertet.

Im zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit wurden die Ergebnisse einer Befragung zu Motiven und Motivation von LernerInnen in Sprachkursen der Wiener Volkshochschule präsentiert.

Für die Untersuchung wurde ein quantitatives Forschungsdesign entwickelt. Die Datenerhebung fand mittels Fragebogen in insgesamt 24 Anfängerkursen der Sprachen Englisch, Französisch, Tschechisch, Italienisch und Griechisch statt.

Zentrales Erkenntnisinteresse der Studie waren die Motive der Lernenden und wie sich diese in Hinblick auf die gewählte Sprache unterscheiden.

So wurde die Hypothese aufgestellt, dass für Englischlernende bedingt durch die Funktion der Sprache als *lingua franca* instrumentelle Orientierungen von großer Bedeutung sind, während Lernende von international weniger bedeutenden Sprachen –hier Italienisch und Griechisch- integrativ orientiert sind.

Da Englischkenntnisse in vielen Bereichen wie in Beruf und Ausbildung wesentlich sind, wird angenommen, dass dies in erhöhtem Druck auf die Lernenden resultiert, was wiederum das Entstehen extrinsischer Motive begünstigt. Umgekehrt wird die Hypothese aufgestellt, dass Italienisch- und Griechischlernende intrinsisch motiviert sind.

In Hinblick auf Gender und Alter der TeilnehmerInnen wurden die Hypothesen, dass Frauen sowie ältere TeilnehmerInnen integrativ und intrinsisch orientiert sind, während bei Männern instrumentelle Orientierungen vorherrschen, untersucht.

Aus der inferenzstatistischen Überprüfung der Hypothesen ging hervor, dass die Annahme, Englischlernende seien instrumentell und extrinsisch orientiert, bestätigt werden kann. Einzig die Lernenden der Sprache Französisch unterschieden sich hinsichtlich der instrumentellen Orientierung geringfügig von den Englischlernenden. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass auch Französisch eine international verwendete Sprache ist, und dadurch ebenfalls für Beruf und Bildung relevant ist.

Die Hypothese, dass Italienisch- und Griechischlernende integrativ und intrinsisch orientiert sind, kann nur in Bezug auf die Griechischlernenden bestätigt werden.

Die Italienischlernenden unterscheiden sich in Hinblick auf die untersuchten Variablen zwar nicht signifikant von den Griechischlernenden. Im Vergleich mit den Lernenden der anderen Sprachen verhalten sie sich jedoch v.a. hinsichtlich der integrativen Orientierung anders als die Griechischlernenden.

Die intrinsische Orientierung spielt bei allen Sprachgruppen eine wichtige Rolle.

In Hinblick auf die Hypothesen, dass Frauen und ältere TeilnehmerInnen integrativ und intrinsisch bzw. Männer instrumentell orientiert sind, ergab die inferenzstatistische

Analyse durchwegs keine signifikanten Effekte der Variablen Gender und Alter bzw. deren Wechselwirkungen. Die Hypothesen konnten also nicht bestätigt werden.

In dieser Arbeit wurden verschiedene Zugangsweisen zur Erforschung von Motivation im Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen dargestellt.

Die hier beschriebenen Modelle beleuchten je nach theoretischem Hintergrund und damit verbunden dem Erkenntnisinteresse unterschiedliche Aspekte von Motivation.

So definiert die Sozialpsychologie, die Fremdsprachen immer auch als Repräsentant der entsprechenden Zielkultur sieht, Motivation v.a. in Zusammenhang mit Einstellungen zu Sprache und Kultur. Im Fokus des sozialpsychologischen Zugangs stehen Motivationsprofile ganzer Gemeinschaften und die Rückschlüsse, die man aus ihnen für die Gesellschaft ziehen kann.

Die Selbstbestimmungstheorie und die attributionale Theorie stellen hingegen kognitive Aspekte in den Vordergrund. Ihnen zufolge bestimmt die Wahrnehmung des Lernprozesses sowie Erfahrungen die Motivation der Lernenden und somit deren Handeln.

Die situativen Ansätze wenden sich der Erforschung von Motivation in der Lernsituation zu und erhoffen sich dadurch Rückschlüsse für die unterrichtliche Praxis.

Das Prozessmodell von Dörnyei und Ottó (1998) betont den dynamischen Aspekt von Motivation. In drei verschiedenen Phasen wirkt eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren auf die Motivation ein und beeinflussen diese. Das Modell berücksichtigt soziokulturelle, kognitive, situative und dynamische Aspekte von Motivation und vereint diese in einem globalen Modell.

Der im theoretischen Teil dieser Arbeit gegebene Überblick ist gleichzeitig auch ein historischer Abriss wichtiger Zugänge zur Erforschung von Motivation im Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen von den 1950ern bis heute, der sich schwerpunktmäßig auf die englischsprachige Literatur stützt.

Erkenntnisinteresse der empirischen Studie waren die Motive von Lernenden in Sprachkursen der Wiener Volkshochschulen. Es wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Lernenden verschiedener Sprachen in Hinblick auf die Relevanz integrativer, instrumenteller, intrinsischer und extrinsischer Motive bzw. Orientierungen voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse wurden im Kontext des Status des Englischen als globale Sprache besprochen. In einem solchen Zusammenhang wurde die

Bedeutung instrumenteller Orientierungen betont, welche auch in dieser Studie bestätigt werden konnte.

Freilich sind Motive nur ein Ausschnitt dessen, was Motivation ausmacht.

Motivation ist eine Variable, die gerade im Kontext des Lernens von Fremd- und Zweitsprachen viele Facetten hat. Als individueller Unterschied, der am stärksten durch äußere Faktoren wie z.B. die Lehrperson oder die Gestaltung des Unterrichts beeinflussbar ist, kann die wissenschaftliche Beschäftigung mit Motivation wertvolle Anregungen für die Unterrichtspraxis geben.

Bibliographie

ALCON Eva, CODINA Victoria (Hrsg.) (1998), Current Issues in English Language Methodology. Caselló de la Plana: Universitat Jaume I, D. L.

APELT Walter (1981), Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie

BRIGGS Katharine, BRIGGS MEYRS Isabel (1991), Myers-Briggs Typen-Indicator. Weinheim: Beltz

BUSSMANN Hadumod (2002), Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner

CARROLL John B., SAPON Stanley M. (1959), Modern Language Aptitude Test. New York: Psychological Corporation

CLEMENT Richard, KRUIDENIER Bastian G. (1983), "Orientations and Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu and their Target Language on their Emergence" In: Language Learning 33, 273- 291

CORNO Lyn (1993), "The best-laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research. In: Educational Researcher 22, 14-22

CROOKES Graham, SCHMIDT Richard (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda" In: Language Learning 41, 469-512

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly (1990), Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper&Row

DECI Edward L., RYAN Richard M. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum

DÖRNYEI Zoltán (1990), "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning" In: Language Learning 40, 46-78

DÖRNYEI Zoltán (1994a), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom." In: The Modern Language Journal 78, 273- 284

DÖRNYEI Zoltán (1994b), "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!" In: The Modern Language Journal 78, 515-513

DÖRNYEI Zoltán (2001), Teaching and Researching Motivation. Harlow: Pearson Education

DÖRNYEI Zoltán (2002), "The Motivational Basis of Language Learning Tasks" In: ROBINSON Peter (Hrsg.), Individual Differences and Instructed Language Learning. Amsterdam: John Benjamin, 137-157

DÖRNYEI Zoltán (2003), "Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Application." In: Language Learning 53, 3-32

DÖRNYEI Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum

DÖRNYEI Zoltán, MURPHEY Tim (2003), *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

DÖRNYEI Zoltán, OTTO István (1998), "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation." In: *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69

DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.) (2001), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press

EDMONDSON Willis J., HOUSE Juliane (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke, 2. Auflage

EHRMANN Madeline E., LEAVER Betty Lou, OXFORD Rebecca L. (2003), "A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning" In: *System* 31, 313-330

FILLA Wilhelm (2003), „Spracheninstitut Volkshochschule. Neue empirische Befunde.“ In: *Die österreichische Volkshochschule* 208, 14-22

FRESE Michael, SABINI John (Hrsg.), *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

GARDNER Robert C. (1960), *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. McGill University
(gekürzte Version auf <http://publish.uwo.ca/~gardner/> ; letzter Zugriff 12. 8. 2008)

GARDNER Robert C. (1973), „Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition“ In: OLLER John W., RICHARDS J. C. (Hrsg.), *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley: Newbury House, 235-246

GARDNER Robert C. (1979), „Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition“ In: GILES Howard (1979), *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 193-220

GARDNER Robert C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold

GARDNER Robert C. (2001), "Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher" In: *Texas Papers in Foreign Language Education* (Zugänglich über <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/tpfle/contents1.doc> ; letzter Zugriff 19. 8. 2008)

GARDNER Robert C., LAMBERT Wallace (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition." In: *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272

GARDNER Robert C., LAMBERT Wallace (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House

GARDNER Robert C., MAC INTYRE Peter D. (1991), „An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective?“ In: Studies in Second Language Acquisition 13, 57-72

GARDNER Robert C., MAC INTYRE Peter D. (1992), „A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables“ In: Language Teaching 25, 211-220

GARDNER Robert C., MAC INTYRE Peter D. (1993), „A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables“ In: Language Teaching 26, 1-11

GARDNER Robert C., TREMBLAY Paul F. (1994), „On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks“ In: The Modern Language Journal 78, 359-368

GARDNER Robert C., TREMBLAY Paul F. (1995), „Expanding the Motivation Construct in Language Learning“ In: The Modern Language Journal 79, 505-520

GOLDBERG Lewis J. (1991), „The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure.“ In: Psychological Assessment 4, 26-42

HECKHAUSEN Heinz, KUHL Julius (1985), „From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action“ In: FRESE Michael, SABINI John (Hrsg.), Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 134-159

HEIDER Fritz (1958), The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley

HICKEY Tina J., WILLIAMS Jenny (Hrsg.) (1996), Language, Education and Society in a Changing World. Dublin, Clevedon et.al.: IRAAL/Multilingual Matters

JULKUNEN Kyösti (2001), „Situation- and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning“ In: DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.), Motivation and Second Language Acquisition. Honolulu: University of Hawaii Press, 29- 41

KELLER John M. (1983), „Motivational design of instruction.“ In: REIGELUTH Charles R. (Hrsg.), Instructional Design Theories and Models. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 386-433)

KORMOS Judit, DÖRNYEI Zoltán (2004), „The Interaction of Linguistic and Motivational Variables in Second Language Task Performance“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9/2
(Zugänglich über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/kormos2.htm> , letzter Zugriff 10.9. 2008)

MAC INTYRE Peter D. (2002), „Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition“ In: ROBINSON Peter (Hrsg), Individual Differences and Instructed Language Learning. Amsterdam: John Benjamin, 45-68

MAC INTYRE Peter D., BAKER Susan C., CLEMENT Richard, DONOVAN Leslie A. (2003), „Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students.“ In: Language Learning 53, 137-166

MOWRER Orval Horbat (1950), Learning Theory and Personality Dynamics. New York: The Ronald Press Comp.

NOELS Kimberly A. (2001), "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation" In: DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.), Motivation and Second Language Acquisition. Honolulu: University of Hawaii Press, 43-68

NOELS Kimberly A. (2003), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and their Perception of Their Teacher's Communication Style." In: Language Learning 53, 97-136

NOELS Kimberly A., CLEMENT Richard, PELLETIER Luc G. (1999), "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation." In: The Modern Language Journal 83, 23-34

NOELS Kimberly A., PELLETIER Luc G., VALLERAND Robert J. (2003), "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory." In: Language Learning 53, 33-64

OLLER John W., RICHARDS J. C. (1973) (Hrsg.), Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley: Newbury House

OXFORD Rebecca, SHEARIN Jill (1994), "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework." In: The Modern Language Journal 78, 12-28

PIMSLEUR Paul (1966), Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Hartcourt Brace Jovanovich

REIGELUTH Charles R. (Hrsg.) (1983), Instructional Design Theories and Models. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

RIEMER Claudia (2003), „'Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans' Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung.“ In: BAUMGARTEN Nicole, BÖTTGER Claudia, MOTZ Markus, PROBST Julia (Hrsg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung- das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8 (2/3), 72-96
(Zugänglich über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>, letzter Zugriff: 24.9.2008)

ROBINSON Peter (Hrsg.) (2002), Individual Differences and Instructed Language Learning. Amsterdam: John Benjamin

SCHLAK Torsten, BANZE Kathrin, HAIDA Justine, KILINC Tefide, KIRCHNER Katharina, YILMAZ Tuncay (2002), „Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 7/2
(Zugänglich über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>, letzter Zugriff: 20.11. 2006)

SCHMIDT Richard, BORAIE Deena, KASSABGY Omneya (1996), "Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections" In: OXFORD Rebecca L. (Hrsg.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 9-70

SCHMIDT Richard, WATANABE Yuichi (2001), "Motivation, Strategy Use, and Pedagogical Preferences in Foreign Language Learning" In: DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 313-359

SOLMECKE Gert, BOOSCH Alwin (1981), *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Tübingen: Gunter Narr

USHIODA Ema (1996), "Developing a Dynamic Concept of Motivation." In: HICKEY Tina J., WILLIAMS Jenny (Hrsg.), *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin, Clevedon et.al.: IRAAL/Multilingual Matters, 239-245

USHIODA EMA (1998), "Effective Motivational Thinking: A Cognitive Theoretical Approach to the Study of Language Learning Motivation" In: ALCON Eva, CODINA Victoria (Hrsg.), *Current Issues in English Language Methodology*. Caselló de la Plana: Universitat Jaume I, D. L., 77-90

USHIODA Ema (2001), "Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking" In: DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 94-125

VALLERAND Robert J. (1997), "Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation" In: ZANNA Mark P. (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* 29, San Diego: Academic Press, 271-360

WEINER Bernard (1986), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer

WILLIAMS Marion, BURDEN Robert L. (1999), "Students' Developing Conceptions of themselves as Language Learners." In: *Modern Language Journal* 83, 193-201

WILLIAMS Marion, BURDEN Robert L., AL-BAHARNA (2001), "Making Sense of Success and Failure: The Role of the Individual in Motivation Theory" In: DÖRNYEI Zoltán, SCHMIDT Richard (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 171-184

WILLIAMS Marion, BURDEN Robert L., POULET Gérard, MAUN Ian (2004), "Learners' Perceptions of their Successes and Failures in Foreign Language Learning." In: *Language Learning Journal* 30, 19-29

ZANNA Mark P. (Hrsg.) (1997), *Advances in Experimental Social Psychology* 29, San Diego: Academic Press

ALLGEMEINE LEXIKA

DUDEN Bedeutungswörterbuch (1985), 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag

DUDEN Die deutsche Rechtschreibung (1996), 21. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag

VERWENDETE INTERNETSEITEN

<http://www.vhs.at/einstufung.html>; Letzter Zugriff 24. 9. 2008

Anhang

Fragebogen

Liebe Kursteilnehmerinnen, Liebe Kursteilnehmer!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit zu den verschiedenen Konzeptionen von Motivation beim Fremdsprachenlernen bei Prof. de Cillia/Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien führe ich eine Befragung zu Motivation beim Fremdsprachenlernen durch.

Ich möchte dabei Motivationsprofile von Lernenden verschiedener Sprachen vergleichen. Besonders interessieren mich die Motive, die Ihrer Entscheidung, an diesem Kurs teilzunehmen, zu Grunde liegen, sowie allgemeinere Einstellungen zum Fremdsprachenlernen.

Ich bitte Sie, diesen Fragebogen auszufüllen, in dem Sie jeweils das für Sie zutreffende Kästchen ankreuzen.

Ihre Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Bei Interesse übermittle ich Ihnen nach Auswertung der Daten gerne die Ergebnisse der Befragung. Meine Kontaktadresse entnehmen Sie bitte der Fußzeile.

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

- I) In diesem Abschnitt geht es um die Gründe, aus denen Sie sich entschieden haben, die Fremdsprache zu lernen. Die folgenden Aussagen beginnen jeweils mit „Ich lerne die Sprache, weil...“
Bitte kreuzen Sie an, in wie weit die Aussagen für Sie zutreffen [x]**

Ich lerne die Sprache, weil...	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1) ich sie in meinem beruflichen Alltag brauche				
2) sie mir als Tourist/als Touristin helfen wird, mich besser zu verständigen				
3) für mich Kenntnisse in dieser Sprache zu einer guten Bildung dazu gehören				
4) ich Freunde und Freundinnen habe, für die die Sprache Muttersprache ist				
5) ich gerne Literatur in dieser Sprache lesen möchte				
6) ich die Sprecher und Sprecherinnen der Zielsprache sympathisch finde				
7) ich mir dadurch beruflichen Fortschritt erhoffe				
8) es mir ermöglicht, mein Weltbild zu erweitern				
9) ich Kontakte zu Bekannten, die die Zielsprache sprechen, aufrecht erhalten möchte				
10) ich im Kurs neue Leute kennenlernen möchte				
11) es mir Spaß macht				
12) es für mich eine interessante Herausforderung ist				
13) ich mir gerne Filme in der Zielsprache anschauen möchte				
14) mir der Tonfall der Sprache so gut gefällt				
15) ins Land/in die Länder, in dem/in denen die Sprache gesprochen wird, reisen möchte				
16) es mir hilft, die Lebensweise der Zielsprachengemeinde besser zu verstehen				
17) ich meine Sprachkenntnisse auffrischen bzw. erweitern möchte				
18) ich die Sprache interessant finde				

Ich lerne die Sprache, weil...	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
19) ich mehr Sprecher und Sprecherinnen der Sprache kennenlernen möchte				
20) es von mir erwartet wird				
21) es für meine Ausbildung/Weiterbildung wichtig ist				
22) ich Liedtexte in der Sprache verstehen möchte				
23) ich Sprachenlernen spannend finde				
24) es in meinem Beruf verlangt wird				
25) mich die Zielsprachenkultur interessiert				
26) ich plane, für einen längeren Zeitraum ins betreffende Ausland zu gehen				
27) ich es auf Reisen benötige				
28) es in meinem Freundes- und Bekanntenkreis als wichtig angesehen wird, die Sprache zu können				
29) ich mich der Zielsprachengemeinde dadurch näher fühle				

II) Bitte kreuzen Sie an, in wie weit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

- 30) Wenn ich längere Zeit ins Ausland gehen würde, würde ich die Landessprache lernen, auch wenn ich mit Englisch weiterkomme.

stimme zu ☐
 stimme eher zu ☐
 stimme eher nicht zu ☐
 stimme nicht zu ☐

- 31) Nach diesem Kurs möchte ich noch weitere Sprachkurse besuchen.

stimme zu ☐
 stimme eher zu ☐
 stimme eher nicht zu ☐
 stimme nicht zu ☐

- 32) Ich würde gerne noch weitere Sprachen beherrschen.

stimme zu ☐
 stimme eher zu ☐
 stimme eher nicht zu ☐
 stimme nicht zu ☐

- 33) Mir ist es nicht wichtig, die Zielsprache perfekt zu beherrschen.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 34) Was das Sprachenlernen anbelangt bin ich sehr ehrgeizig.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 35) In Gegenwart von SprecherInnen der Zielsprache fühle ich mich wohl und beteilige mich gerne an ihren Gesprächen.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 36) Ich investiere zusätzlich zum Kurs viel Zeit ins Erlernen der Sprache.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 37) Wenn ich im Kurs in der Zielsprache sprechen soll, fühle ich mich unsicher.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 38) Ich finde es wichtig, Fremdsprachen zu können.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 39) Ich sehe den Sprachkurs als ein Treffen netter Menschen, die in entspannter Atmosphäre zusammen lernen.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 40) Wenn mich jemand auf der Straße in der Zielsprache ansprechen würde, wäre ich verunsichert.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 41) Ich möchte meine Sprachkenntnisse im Kurs verbessern.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 42) Abgesehen vom Kurs beschäftige ich mich sonst nicht aktiv mit der Sprache.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 43) Ich möchte jede Gelegenheit nutzen, meine Sprachkenntnisse anzuwenden.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐

- 44) Ich fühle mich beim Sprechen in der Fremdsprache unsicher.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐
- 45) Ich finde, dass wir im Kurs eine angenehme Gruppe sind.
stimme zu **stimme eher zu** **stimme eher nicht zu** **stimme nicht zu**
☐ ☐ ☐ ☐

III) Bitte geben Sie an, welche Art von Kontakt Sie mit der Zielsprache haben und wie oft.

	Täglich	Mehrmals die Woche	Einmal die Woche	Mehrmals im Monat	Einmal im Monat	Selten	Nie
Sprecher und Sprecherinnen der Zielsprache							
Fernsehen							
Radio							
Internet							
Bücher							
Zeitungen							
Zeitschriften							
Kino							
Videos/DVDs							
Theaterstücke							

**IV) Zum Schluss möchte ich Sie noch um einige persönliche Angaben bitten.
Sie werden selbstverständlich vertraulich behandelt.**

Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐

Alter: - 18 ☐ 19-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-65 ☐ 66- ☐

Höchste abgeschlossene Bildung: Hauptschule, Polytechnischer Lehrgang ☐
Lehre ☐
Studienberechtigungsprüfung ☐
Berufsreifeprüfung ☐
Matura ☐
Akademischer Abschluss ☐

Tätigkeit: SchülerIn ☐ StudentIn ☐
Angestellte/r, ☐
Beamte/r ☐
ArbeiterIn ☐
Selbständig ☐
PensionistIn ☐
zur Zeit arbeitslos ☐

Muttersprache(n): _____

Welche anderen Sprachen haben Sie schon einmal gelernt? _____

Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Inferenzstatistische Auswertung

Tabellen

Für Hypothese I

Kruskal-Wallis-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang
inst_extr	Greek	40	60,89
	Italian	15	37,53
	Czech	32	54,77
	English	23	94,57
	French	22	84,18
	Gesamt	132	
extr_O	Greek	40	63,88
	Italian	15	43,10
	Czech	32	55,14
	English	23	97,87
	French	22	70,95
	Gesamt	132	
inst_O	Greek	40	56,31
	Italian	15	43,53
	Czech	32	58,94
	English	23	86,70
	French	22	90,57
	Gesamt	132	

Statistik für Test(a,b)

	inst_extr	extr_O	inst_O
Chi-Quadrat	30,397	26,730	27,140
df	4	4	4
Asymptotische Signifikanz	,000	,000	,000

a Kruskal-Wallis-Test

b Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Nichtparametrische Tests

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
inst_O	Greek	40	26,83	1073,00
	English	23	41,00	943,00
	Gesamt	63		
extr_O	Greek	40	25,89	1035,50
	English	23	42,63	980,50
	Gesamt	63		
inst_extr	Greek	40	25,86	1034,50
	English	23	42,67	981,50
	Gesamt	63		

Statistik für Test(a)

	inst_O	extr_O	inst_extr
Mann-Whitney-U	253,000	215,500	214,500
Wilcoxon-W	1073,000	1035,500	1034,500
Z	-3,086	-3,582	-3,532
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002	,000	,000

a. Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
inst_O	Italian	15	12,87	193,00
	English	23	23,83	548,00
	Gesamt	38		
extr_O	Italian	15	11,23	168,50
	English	23	24,89	572,50
	Gesamt	38		
inst_extr	Italian	15	11,00	165,00
	English	23	25,04	576,00
	Gesamt	38		

Statistik für Test(b)

	inst_O	extr_O	inst_extr
Mann-Whitney-U	73,000	48,500	45,000
Wilcoxon-W	193,000	168,500	165,000
Z	-3,149	-3,815	-3,875
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002	,000	,000
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,002(a)	,000(a)	,000(a)

a Nicht für Bindungen korrigiert.

b Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
inst_O	Czech	32	23,63	756,00
	English	23	34,09	784,00
	Gesamt	55		
extr_O	Czech	32	20,72	663,00
	English	23	38,13	877,00
	Gesamt	55		
inst_extr	Czech	32	21,64	692,50
	English	23	36,85	847,50
	Gesamt	55		

Statistik für Test(a)

	inst_O	extr_O	inst_extr
Mann-Whitney-U	228,000	135,000	164,500
Wilcoxon-W	756,000	663,000	692,500
Z	-2,529	-4,094	-3,524
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,011	,000	,000

a Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
inst_O	English	23	23,78	547,00
	French	22	22,18	488,00
	Gesamt	45		
extr_O	English	23	28,22	649,00
	French	22	17,55	386,00
	Gesamt	45		
inst_extr	English	23	26,00	598,00
	French	22	19,86	437,00
	Gesamt	45		

Statistik für Test(a)

	inst_O	extr_O	inst_extr
Mann-Whitney-U	235,000	133,000	184,000
Wilcoxon-W	488,000	386,000	437,000
Z	-,413	-2,764	-1,574
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,680	,006	,115

a. Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Für Hypothese II

Kruskal-Wallis-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang
integ_O	Greek	40	88,30
	Italian	15	69,23
	Czech	32	62,16
	English	23	40,89
	French	22	58,09
	Gesamt	132	
intr_O	Greek	40	75,47
	Italian	15	71,27
	Czech	32	63,94
	English	23	46,15
	French	22	71,93
	Gesamt	132	
integ_intrins	Greek	40	86,11
	Italian	15	70,67
	Czech	32	61,97
	English	23	39,74
	French	22	62,57
	Gesamt	132	

Statistik für Test(a,b)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Chi-Quadrat	25,144	9,823	22,774
df	4	4	4
Asymptotische Signifikanz	,000	,044	,000

a Kruskal-Wallis-Test

b Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Greek	40	30,53	1221,00
	Italian	15	21,27	319,00
	Gesamt	55		
intr_O	Greek	40	28,43	1137,00
	Italian	15	26,87	403,00
	Gesamt	55		
integ_intrins	Greek	40	29,99	1199,50
	Italian	15	22,70	340,50
	Gesamt	55		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	199,000	283,000	220,500
Wilcoxon-W	319,000	403,000	340,500
Z	-1,923	-,328	-1,510
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,055	,743	,131

a Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Greek	40	43,75	1750,00
	Czech	32	27,44	878,00
	Gesamt	72		
intr_O	Greek	40	39,55	1582,00
	Czech	32	32,69	1046,00
	Gesamt	72		
integ_intrins	Greek	40	43,16	1726,50
	Czech	32	28,17	901,50
	Gesamt	72		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	350,000	518,000	373,500
Wilcoxon-W	878,000	1046,000	901,500
Z	-3,313	-1,408	-3,036
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,159	,002

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Greek	40	39,39	1575,50
	English	23	19,15	440,50
	Gesamt	63		
intr_O	Greek	40	36,89	1475,50
	English	23	23,50	540,50
	Gesamt	63		
integ_intrins	Greek	40	39,33	1573,00
	English	23	19,26	443,00
	Gesamt	63		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	164,500	264,500	167,000
Wilcoxon-W	440,500	540,500	443,000
Z	-4,241	-2,829	-4,195
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,005	,000

a Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Greek	40	36,14	1445,50
	French	22	23,07	507,50
	Gesamt	62		
intr_O	Greek	40	32,11	1284,50
	French	22	30,39	668,50
	Gesamt	62		
integ_intrins	Greek	40	35,14	1405,50
	French	22	24,89	547,50
	Gesamt	62		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	254,500	415,500	294,500
Wilcoxon-W	507,500	668,500	547,500
Z	-2,745	-,368	-2,150
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,006	,713	,032

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Greek	40	30,53	1221,00
	Italian	15	21,27	319,00
	Gesamt	55		
intr_O	Greek	40	28,43	1137,00
	Italian	15	26,87	403,00
	Gesamt	55		
integ_intrins	Greek	40	29,99	1199,50
	Italian	15	22,70	340,50
	Gesamt	55		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	199,000	283,000	220,500
Wilcoxon-W	319,000	403,000	340,500
Z	-1,923	-,328	-1,510
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,055	,743	,131

a Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Italian	15	25,87	388,00
	Czech	32	23,13	740,00
	Gesamt	47		
intr_O	Italian	15	25,80	387,00
	Czech	32	23,16	741,00
	Gesamt	47		
integ_intrins	Italian	15	26,20	393,00
	Czech	32	22,97	735,00
	Gesamt	47		

Statistik für Test(a)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	212,000	213,000	207,000
Wilcoxon-W	740,000	741,000	735,000
Z	-,649	-,626	-,756
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,516	,531	,449

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Italian	15	25,07	376,00
	English	23	15,87	365,00
	Gesamt	38		
intr_O	Italian	15	23,70	355,50
	English	23	16,76	385,50
	Gesamt	38		
integ_intrins	Italian	15	25,20	378,00
	English	23	15,78	363,00
	Gesamt	38		

Statistik für Test(b)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	89,000	109,500	87,000
Wilcoxon-W	365,000	385,500	363,000
Z	-2,514	-1,900	-2,569
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,012	,057	,010
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,012(a)	,059(a)	,010(a)

a Nicht für Bindungen korrigiert.

b Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Klasse kodiert (numerisch)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
integ_O	Italian	15	21,03	315,50
	French	22	17,61	387,50
	Gesamt	37		
intr_O	Italian	15	18,90	283,50
	French	22	19,07	419,50
	Gesamt	37		
integ_intrins	Italian	15	20,57	308,50
	French	22	17,93	394,50
	Gesamt	37		

Statistik für Test(b)

	integ_O	intr_O	integ_intrins
Mann-Whitney-U	134,500	163,500	141,500
Wilcoxon-W	387,500	283,500	394,500
Z	-,951	-,047	-,731
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,342	,962	,465
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,350(a)	,963(a)	,472(a)

a Nicht für Bindungen korrigiert.

b Gruppenvariable: Klasse kodiert (numerisch)

Für Hypothese III

Univariate Varianzanalyse für integ_intrins:

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: integ_intrins

Age	Gender	Mittelwert	Standardabweichung	N
0-18	Female	19,25	7,974	4
	Gesamt	19,25	7,974	4
19-25	Male	22,00	.	1
	Female	20,43	3,599	7
	Gesamt	20,63	3,378	8
26-35	Male	20,78	4,577	9
	Female	20,91	3,630	23
	Gesamt	20,88	3,842	32
36-45	Male	16,00	4,546	4
	Female	20,33	3,568	21
	Gesamt	19,64	3,978	25
46-55	Male	17,75	5,120	8
	Female	20,83	4,643	18
	Gesamt	19,88	4,910	26
56-65	Male	21,14	3,436	7
	Female	18,45	3,297	11
	Gesamt	19,50	3,519	18
66-125	Male	20,73	3,349	11
	Female	19,00	5,182	8
	Gesamt	20,00	4,177	19
Gesamt	Male	19,77	4,306	40
	Female	20,20	4,120	92
	Gesamt	20,07	4,165	132

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen(a)

Abhängige Variable: integ_intrins

F	df1	df2	Signifikanz
1,177	12	119	,307

Prüft die Nullhypothese, daß die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a Design: Intercept+Age+Gender+Age * Gender

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: integ_intrins

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	200,108(a)	12	16,676	,958	,493
Konstanter Term	23406,068	1	23406,068	1344,087	,000
Age	78,868	6	13,145	,755	,607
Gender	1,101	1	1,101	,063	,802
Age * Gender	157,376	5	31,475	1,807	,116
Fehler	2072,279	119	17,414		
Gesamt	55433,000	132			
Korrigierte Gesamtvariation	2272,386	131			

a R-Quadrat = ,088 (korrigiertes R-Quadrat = -,004)

Univariate Varianzanalyse für intrins:

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: intr_O

Age	Gender	Mittelwert	Standardabweichung	N
0-18	Female	9,00	3,830	4
	Gesamt	9,00	3,830	4
19-25	Male	9,00	.	1
	Female	9,43	2,573	7
	Gesamt	9,37	2,387	8
26-35	Male	9,22	2,167	9
	Female	9,96	1,581	23
	Gesamt	9,75	1,760	32
36-45	Male	7,50	2,646	4
	Female	10,38	1,284	21
	Gesamt	9,92	1,847	25
46-55	Male	8,88	2,167	8
	Female	9,83	1,790	18
	Gesamt	9,54	1,923	26
56-65	Male	10,00	1,528	7
	Female	9,27	1,679	11
	Gesamt	9,56	1,617	18
66-125	Male	10,00	1,612	11
	Female	9,00	2,268	8
	Gesamt	9,58	1,924	19
Gesamt	Male	9,33	1,992	40
	Female	9,78	1,845	92
	Gesamt	9,64	1,895	132

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen(a)

abhängige Variable: intr_O

F	df1	df2	Signifikanz
1,878	12	119	,044

Prüft die Nullhypothese, daß die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a Design: Intercept+Age+Gender+Age * Gender

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: intr_O

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	48,530(a)	12	4,044	1,141	,334
Konstanter Term	5179,359	1	5179,359	1461,446	,000
Age	6,508	6	1,085	,306	,933
Gender	4,820	1	4,820	1,360	,246
Age * Gender	37,433	5	7,487	2,112	,069
Fehler	421,736	119	3,544		
Gesamt	12747,000	132			
Korrigierte Gesamtvariation	470,265	131			

a R-Quadrat = ,103 (korrigiertes R-Quadrat = ,013)

Univariate Varianzanalyse für integ:

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: integ_O

Age	Gender	Mittelwert	Standardabweichung	N
0-18	Female	10,25	4,500	4
	Gesamt	10,25	4,500	4
19-25	Male	13,00	.	1
	Female	11,00	3,055	7
	Gesamt	11,25	2,915	8
26-35	Male	11,56	2,603	9
	Female	10,96	2,868	23
	Gesamt	11,13	2,768	32
36-45	Male	8,50	2,380	4
	Female	9,95	2,747	21
	Gesamt	9,72	2,701	25
46-55	Male	8,88	3,399	8
	Female	11,00	3,325	18
	Gesamt	10,35	3,429	26
56-65	Male	11,14	2,116	7
	Female	9,18	2,040	11
	Gesamt	9,94	2,235	18
66-125	Male	10,73	2,102	11
	Female	10,00	4,106	8
	Gesamt	10,42	3,024	19
Gesamt	Male	10,45	2,679	40
	Female	10,41	3,028	92
	Gesamt	10,42	2,916	132

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen(a)

Abhängige Variable: integ_O

F	df1	df2	Signifikanz
,730	12	119	,719

Prüft die Nullhypothese, daß die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a Design: Intercept+Age+Gender+Age * Gender

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: integ_O

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	94,811(a)	12	7,901	,922	,527
Konstanter Term	6564,670	1	6564,670	766,305	,000
Age	52,104	6	8,684	1,014	,420
Gender	1,314	1	1,314	,153	,696
Age * Gender	56,798	5	11,360	1,326	,258
Fehler	1019,431	119	8,567		
Gesamt	15458,000	132			
Korrigierte Gesamtvariation	1114,242	131			

a. R-Quadrat = ,085 (korrigiertes R-Quadrat = -,007)

Für Hypothese IV

Mann-Whitney-Test – U-Test

Ränge

	Gender	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
inst_O	Male	40	63,76	2550,50
	Female	92	67,69	6227,50
	Gesamt	132		

Statistik für Test(a)

	inst_O
Mann-Whitney-U	1730,500
Wilcoxon-W	2550,500
Z	-,569
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,569

a. Gruppenvariable: Gender

Abstract (Deutsch)

Thema der vorliegenden Diplomarbeit sind Motivation und Motive zum Lernen von Fremdsprachen.

In einem ersten Teil der Arbeit wird ein Überblick über verschiedene theoretische Modelle von Motivation beim Fremdsprachenlernen gegeben.

Es wurde der durch die Sozialpsychologie geprägte Zugang charakterisiert, der Motivation v.a. in Zusammenhang mit Einstellungen zu Zielsprache und –kultur sowie den SprecherInnen sieht. Das sozio-educative Modell vom Fremdsprachenlernen, das das Zusammenspiel von Motivation mit soziokulturellen Faktoren, individuellen Lernvariablen wie Sprachlernfähigkeit und Sprechanxiety, verschiedene Lernsituationen und Erfolg veranschaulicht, wurde ausführlich behandelt. Weiters wurde auf die Diskussion um eine Überlegenheit integrativer Orientierungen gegenüber instrumentellen Orientierungen eingegangen.

Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich zunächst mit der Diskussion um eine Erweiterung des sozio-educativen Modells und mit einigen kognitiv-situativen Ansätzen, die in Folge dieser entstanden.

Genauer wird auf die Selbstbestimmungstheorie sowie auf die attributionale Theorie eingegangen und Studien sowie aus deren Ergebnissen abgeleitete Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis besprochen.

Von den situativen Ansätzen wird die *Task-Motivation* herausgegriffen und näher dargestellt.

Das letzte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit einem prozessorientierten Modell von Motivation. Das Modell beruht auf der Unterscheidung von Selektions- und Realisierungsmotivation und der Unterteilung des Lernprozesses in drei Stadien. In diesen Stadien beeinflussen verschiedene Faktoren die Motivation. Es handelt sich dabei um ein umfassendes Modell, das möglichst viele Einflussfaktoren berücksichtigt.

Im zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit wurden die Ergebnisse einer Befragung zu Motiven und Motivation von LernerInnen in Sprachkursen der Wiener Volkshochschule präsentiert.

Für die Untersuchung wurde ein quantitatives Forschungsdesign entwickelt. Die Datenerhebung fand mittels Fragebogen in insgesamt 24 Anfängerkursen der Sprachen Englisch, Französisch, Tschechisch, Italienisch und Griechisch statt.

Zentrales Erkenntnisinteresse der Studie waren die Motive der Lernenden und wie sich diese in Hinblick auf die gewählte Sprache unterscheiden. Dabei standen integrative, instrumentelle Orientierungen und intrinsische und extrinsische Motive im Vordergrund. Die Ergebnisse wurden in Zusammenhang mit der zunehmenden Verwendung des Englischen als *lingua franca* besprochen.

Abstract (Englisch)

The present thesis deals with motivation and motives to learn a second language.

In the first part an overview of several theoretical approaches to motivation and second language learning is provided.

An approach, which stems from Social Psychology and relates motivation to attitudes toward the target language, culture, and its speakers, is characterized. The socio-educative model of second language learning, which illustrates the interplay of motivation with sociocultural factors, other individual differences such as language aptitude or language anxiety, language acquisition contexts and outcomes, is described in detail. Moreover, the discussion about an advantage of integrative orientations versus instrumental orientations is referred to.

Another chapter addresses a discussion that was aimed at expanding the socio-educational model. Cognitive-situative approaches, which evolved from it, such as the Self-Determination Theory and the Attributional Theory as well as results of studies and their implications for language learning and teaching, are discussed.

Furthermore, *Task-Motivation*, a situative approach is characterized.

The last chapter of the theoretical part deals with a process-oriented model of motivation. The model distinguishes choice motivation and executive motivation and proposes three action sequences, which are determined by various motivational influences. The process-oriented model is a comprehensive model of second language learning and accounts for a host of motivational influences.

In the second part of this thesis the outcomes of a survey at Adult Education Centres in Vienna (Wiener Volkshochschulen) are presented.

A quantitative research design using a closed Likert-scale questionnaire was administered to 24 language classes (English, French, Italian, Czech and Greek).

The focus of the study is the learners' motives and how they differ in respect to the language they learn. The study focused on integrative and instrumental orientations and intrinsic and extrinsic motives. The findings were discussed in regard to the use of English as lingua franca.

Lebenslauf

Schulabschluss und Studium

06/2000	Matura am GRG 23, Wien
10/2000- 06/2001	Übersetzer- und Dolmetschstudium an der Universität Wien
Seit 10/2001	Studium der Sprachwissenschaft mit einer Fächerkombination aus LV des Instituts für Byzantinistik und Neogräzistik an der Universität Wien
02/2003- 08/2003	Auslandsaufenthalt mit dem Austauschprogramm Erasmus an der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen

Berufserfahrung

09/2004- 07/2007	Mitarbeit am <i>Institut für Sprechtechnik, Ingrid Amon</i>
11/2007-05/2008	Praktikum an der Österreichischen Botschaft Athen
Seit 10/2007	Deutschunterricht an der Sprachschule <i>Deutsch für Griechen. Sprachschule für kontrastiven Deutschunterricht, Stathis Argyroiliopoulos</i>