

# Motivation und Selbstkonzept beim Lernen der deutschen Sprache<sup>1</sup>

*Anikó Ficzere, Eva Stranovská*

## 1 Einführung

Das Lernen von Fremdsprachen stellt einen komplizierten und langfristigen Prozess dar, der von zahlreichen (internen und externen) Faktoren, die in Wechselwirkung zueinander stehen und den Lernprozess individualisieren, beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang befindet sich das Konstrukt Motivation schon mehrere Jahrzehnte im Fokus der angewandten Psycholinguistik. Motivation liefert einerseits den Anreiz zum Sprachenlernen, andererseits ist sie verantwortlich für das Durchhalten innerhalb eines kontinuierlich andauernden, mühsamen Fremdsprachenlernprozesses. Die Aktualität dieser Frage wird dadurch bestätigt, dass mehreren Studien (vgl. Dörnyei, Al-Hoorie, 2017; Dörnyei, Csizér, 2002; Lindemann, 2007; Riemer, 2003, 2019 u.a.) zufolge der Motivationsverlust der Lernenden zu den Alltagsproblemen unseres Schulsystems gehört.

Motivationsprozesse bestimmen im breitesten Sinne die Richtung und Intensität unseres zielorientierten Verhaltens (Atkinson u.a., 1999). Stranovská (2011) definiert die Motivation als psychische Bewegkraft. Motivation setzt das Verhalten und Denken des Menschen in Bewegung. Weiterhin ist sie als Kraft charakterisiert, d.h. sie verfügt über Intensität und Richtung. Dörnyei (2014) merkt an, dass die Motivation sowohl in der Alltagskommunikation als auch in der Fachliteratur häufig erwähnt wird, trotzdem existiert keine eindeutige Definition, was sie bedeuten sollte. Jeder Bestimmungsversuch aber geht davon aus, dass Motivation die Richtung und Intensität des menschlichen Verhaltens determiniert und verantwortlich für die Wahl der einzelnen Tätigkeiten ist, sowie für ihre Fortdauer und auch für die Intensität der Beschäftigung mit ihnen. Die jüngste Motivationsforschung besteht darauf, dass die Motivation in einem engen Zusammenhang mit den affektiven, kognitiven und auch sozialen Faktoren steht (Dörnyei, Al-Hoorie, 2017; Dunowski, 2015; Riemer, 2016, 2019). Dörnyei (2014) weist außerdem auf die enge Interaktion zwischen Motivation, Emotion und Kognition hin und empfiehlt eine komplexe Auffassung von motivationalen Strukturen, bzw. lässt sich die Motivation durch Selbstkonzepte modellieren. Mehrere Autoren betonen weiterhin die Intentionalität menschlichen Verhaltens (Dörnyei, 2014; Stranovská, Ficzere, Hvozdková, Hockicková, 2019). Im Motivationsprozess spielt das individuelle Ziel eine wesentliche Rolle, genauso wie die Bedeutung und der Sinn des Lernprozesses, die Kongruenz zwischen dem Erleben der Lernsituation und der Einstellung zu dieser Lernsituation. Dieser Prozess des Selbstkonzeptes ermöglicht dem Lernenden, neue Anreize zu finden und sich selbst in der Fremdsprache zu fördern. In diesem Zusammenhang wird gefragt, was für eine Bedeutung das Sprachenlernen für die/den Lernende/n hat, was das gewünschte Ziel oder der gewünschte Zustand ist, den er/sie erreichen möchte.

In unserer Untersuchung wird Motivation als psychische Kraft verstanden, die für Anfang, Fortdauer und Intensität eines Spracherwerbsprozesses verantwortlich ist. In der Ausrichtung der Untersuchung werden mehrere oben erwähnte Faktoren (z.B. kognitive Dimensionen, Intentionalität) berücksichtigt, die den Ablauf des Motivationsprozesses beeinflussen.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Projekts Nr. APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 verfasst.

## 2 Die wichtigsten Motivationstheorien

Die folgenden Ansätze heben besonders den Prozessverlauf der wichtigsten Motivationstheorien hervor und wären im Hinblick auf die Entstehung von Motivation ergänzungsbedürftig. Es werden an dieser Stelle Motivationsmodelle zusammengetragen, die einerseits die Prozessorientierung hervorheben, andererseits die kognitive und affektive Dimension erfassen und dadurch eine konzeptuelle Rahmenbedingung schaffen, um der Komplexität und Dynamik der Terminologie gerecht zu werden.

Die Relevanz der Forschungsarbeiten zu affektiven Faktoren ist in erster Linie mit dem von Gardner entwickelten sozial-psychologischen Motivationsmodell verbunden, das die Fachdiskussion bis in die 1990er Jahre dominierte. Laut der sozial-psychologischen Theorie von Gardner (1988) kann man aufgrund der Einstellungen gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland und der Sprechergruppe zwischen zwei Motivationstypen unterscheiden: Die integrative Orientierung des Lerners ist durch ein Interesse für die Sprechergruppe und die Kultur des Zielsprachenlandes gekennzeichnet, während die instrumentelle Orientierung auf dem praktischen Nutzen für die erworbene Sprachkompetenz basiert. Die Konzeption von Gardner hat vor allem die soziale Dimension des Fremdspracherwerbs akzentuiert. Er nahm an, dass beim Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Grammatik und Wortschatz eine Rolle spielen, sondern dass auch die Auseinandersetzung mit der Kultur der Sprachgemeinschaft berücksichtigt werden müsse (Kirchner, 2004).

Deci und Ryan (1993) gingen bei der Erklärung der Motivation von dem kognitionspsychologischen Konzept von Selbstbestimmung aus. Nach dem Grad der Selbstbestimmung werden intrinsische und extrinsische Motivation unterschieden. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen erlebt man als frei gewählt und gelten als selbstbestimmt. Sie beinhalten Neugier, Spontaneität und Interesse. Auf dem anderen Ende des Kontinuums steht das extrinsisch motivierte Verhalten, das durch externe Aufforderungen ausgelöst ist oder eine instrumentelle Funktion besitzt. Es ist allgemein anerkannt, dass die intrinsische Motivation zu einem intensiveren Lernprozess führt (Deci, Ryan, 1993; Kirchner, 2004). Empirische Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass die extrinsischen Motivatoren die intrinsische Motivation vermindern (Deci, Ryan, 1993; Kirchner, 2004; Riemer 2019). Die Stärke der Theorie besteht in der dialektischen Betrachtung der Motivation. Intrinsische und extrinsische Motivation sind keine Gegensätze, vielmehr zwei Endpunkte eines Kontinuums. Deci und Ryan (1993) sind davon überzeugt, dass die menschliche Existenz nach einer ständigen Integration strebt. „Wir sind der Auffassung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt zu erfahren“ (Deci, Ryan, 1993, S. 227). Diese Tendenz ermöglicht uns die Erfüllung der äußeren Aufforderungen und den Erwerb immer neuer Kompetenzen.

Die Attributionstheorie konzentriert sich in Bezug auf den Fremdsprachenerwerbsprozess auf die Ursachenattribution der LernerInnen, d.h. die Art und Weise, wie sie die vergangenen Erfolge oder Misserfolge erklären. Diese kognitiven Prozesse spielen sich auf verschiedenen Ebenen ab. Laut Kirchner (2004) sind dabei die wichtigsten Attributionen die folgenden:

- ob der Lerner für seine Erfolge oder Misserfolge sich selbst (z.B. seine Fähigkeit oder seinen Fleiß) oder Andere (z.B. einen gutherzigen Lehrer) verantwortlich macht,
- ob der Lerner die Ursache für stabil oder veränderbar hält,
- ob der Lerner eine mögliche Situationsveränderung kontrollieren möchte, oder die Kontrolle anderen Personen überlässt.

Die LernerInnen entwickeln der Attributionstheorie zufolge mehr oder weniger stabile Erfolgs- oder Misserfolgsüberzeugungen, die ihr Verhalten grundsätzlich beeinflussen. Wenn ein/e LernerIn die Ursachen seines Erfolgs vorwiegend den internen Faktoren (die im/in der LernerIn selbst liegen) zuschreibt, ist anzunehmen, dass er selbstbestimmter handeln wird und für seine Taten die Verantwortung übernimmt.

Wie mehrere Autoren hinweisen, ist es in den 1990er Jahren zu einer Wende in der Betrachtung der Motivation gekommen (vgl. Dörnyei, 2014; Riemer, 2019). Die früheren Motivationskonzepte betonten gewöhnlich eine intrapsychische Dimension, die die Qualität der Motivation grundsätzlich bestimmen sollte. Meistens handelte es sich um eine Differenzierung zwischen zwei Typen von Motivation, von denen eine als hochwertiger als die zweite gelten sollte (z.B. wurde gewöhnlich die integrative gegenüber der instrumentellen Motivation favorisiert). Die neueren theoretischen Modelle versuchen die vorherigen Motivationstheorien zu integrieren, um die Komplexität der Lernmotivation zu begreifen (Riemer, 2003; Dörnyei, 2014). Diese Modelle sind meistens multidimensional und ziehen auch die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen internen und externen Dimensionen in Betracht. Außerdem wird die fremdsprachenspezifische Lernsituation berücksichtigt (vgl. die Attributionstheorie).

## 2.1 Intrinsische Motivation, persönliche Zielsetzungen und Attraktivität der Sprachgemeinschaft als Bestandteile des L2 motivationalen Selbstsystems

In unserer Untersuchung gehen wir vor allem von der modernen multidimensionalen Motivationsauffassung nach Dörnyei aus. Das Modell setzt die Existenz mehrerer möglicher Selbsts voraus. Laut Dörnyei (2014) besteht das L2-Motivationssystem der LernerInnen aus dem idealen L2-Selbst (ideal L2 self) und dem „Sollte“-Selbst (ought-to-self). Während das ideale Selbst die fremdsprachenbezogenen Zielsetzungen des Lerners zusammenfasst, deutet das Sollte-Selbst seine Attributionen über die Erwartungen und Pflichten, denen es genügen muss. Das Modell wurde noch um eine dritte Dimension, die L2-Lernerfahrung ergänzt, um den sozialen Lernkontext und die vorherigen Erfahrungen der LernerInnen zu berücksichtigen. Im Rahmen dieser Dimension werden sowohl die individuellen Lernerfahrungen als auch die Gruppendynamik in der Klasse in Betracht gezogen. Die Stärke des Modells ist seine Kompatibilität mit einer Vielzahl vorheriger Motivationstheorien. Die Auseinandersetzung mit der Kultur des Ziellandes in Gardner'scher Auffassung und intrinsische Motivation können in diesem Zusammenhang ein Teil des idealen Selbst bilden. Das Modell bietet ferner einen neutralen Rahmen, in dem sich die konkreten Ziele, Attributionen über Erwartungen und Pflichten, sowie die individuelle Variabilität der Lerner widerspiegeln.

Ein weiterer positiver Beitrag der Theorie ist die Betonung der persönlichen Zielsetzungen und Intentionalität des Lernprozesses. Dabei ist es besonders wichtig, die Notwendigkeit der relevanten Ziele im Rahmen des Schulunterrichts bewusst zu machen. Im formalen Unterricht besteht eine wesentliche Gefahr darin, dass viele SchülerInnen die Sprache nur deswegen lernen, weil sie den Unterricht irgendwie „überleben“ wollen und in Bezug auf die Sprache über keine individuellen Zielsetzungen verfügen. In unserer Untersuchung wird deswegen die Dimension des idealen Selbst untersucht, die wir als den Schlüssel zu einer langfristigen und selbstgesteuerten Motivation betrachten.

## 3 Methodik

Unsere Untersuchung beschäftigt sich mit der Analyse der Motivationsstruktur beim Lernen der Fremdsprachen in Bezug auf die Bedeutung, die die LernerInnen der deutschen Sprache zu-

schreiben. Es ist die Absicht, herauszufinden, ob die Motivationsdimensionen des idealen Selbst im Zusammenhang mit den Assoziationen zum Deutschen stehen. Die Motivationsstruktur des idealen Selbst wurde im Rahmen dieser Untersuchung in den folgenden Dimensionen operationalisiert: intrinsische Motivation, Attraktivität der Sprachgemeinschaft und fremdsprachenbezogene Zielsetzungen. Intrinsische Motivation wurde dabei durch ein selbstbestimmtes Interesse für die deutsche Sprache und die Bestrebung, klüger zu werden operationalisiert. Die Attraktivität der Sprachgemeinschaft bezog sich auf eine positive Einstellung zu den Vertretern der deutschen Sprachgemeinschaft als auch zu den deutschsprachigen Ländern. Persönliche Zielsetzungen operationalisierten wir schließlich als Orientierung auf allgemeine und berufsbezogene Lebenschancen, die mit guten deutschen Sprachkenntnissen verbunden sind.

Dem Hauptziel der Untersuchung folgend, wurde die Forschungsfrage formuliert:

Was für eine Bedeutung schreiben die Lernenden der deutschen Sprache zu und hängen diese Bedeutungen mit den Motivationsdimensionen des idealen Selbst zusammen?

### 3.1 Datenerhebung und Probanden

Für unsere Untersuchung wurden SchülerInnen aus mehreren Grundschulen als ProbandInnen ausgewählt. Es handelt sich um SchülerInnen der siebten, achten und neunten Klasse, im Alter von 12 bis 15 Jahren. Alle ProbandInnen lernten in der Zeit der Datenerhebung Deutsch als zweite, bzw. dritte Fremdsprache als Pflichtfach in einer Zeitspanne von 2 bis 4 Jahren, also in drei Klassenstufen pro Schule. An der Untersuchung haben insgesamt 84 ProbandInnen aus 3 Grundschulen teilgenommen. Die Gruppe der ProbandInnen setzte sich aus unterschiedlichen Regionen zusammen. Während die erste Schule, eine Schule im ländlichen Raum über eine relativ niedrige Schülerzahl verfügte, befanden sich die beiden weiteren Schulen in einer Stadt.

Die ProbandInnen haben einen Fragebogen erhalten, der für die Zwecke dieser Untersuchung erstellt wurde. Der Fragebogen bestand aus zwei Aufgaben. In der ersten sollten die Probanden offene Frage beantworten, in der zweiten sich zu 12 Aussagen mit Hilfe einer Likert-Skala äußern. Der Fragebogen wurde in der Muttersprache (slowakische Sprache) der ProbandInnen erstellt und war anonym.

### 3.2 Untersuchungsmethoden

Unsere Untersuchung stellt eine Kombination von quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden dar. Der Ausgangspunkt für unsere Untersuchungsmethode war das Instrument von Dörnyei und Csizér (2002), das verwendet und um eine qualitative Dimension erweitert wurde. Der ursprüngliche Fragebogen wurde auf 12 Likert-Skalen gekürzt und an folgende Dimensionen angepasst: intrinsische Motivation, persönliche Zielsetzungen und Attraktivität der Sprachgemeinschaft. Im Fragebogen wurden zu jeder Dimension Aussagen präsentiert, die von den Probanden mithilfe einer siebenstufigen Likert-Skala beurteilt werden sollten.

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden die Antworten auf die erste Fragestellung („Was fällt Dir ein, wenn Du das Wort »deutsch« hörst?“) ausgewertet. Dazu wurde eine Liste der Bedeutungskategorien erstellt, die in den Antworten vorkamen. Im Folgenden wurden die Antworten der Probanden nach den charakteristischen Inhaltskategorien kodiert (induktive Kategorienbildung). Die Vorkommenshäufigkeit der Inhaltskategorien wurde mithilfe einer deskriptiven Analyse ausgewertet. Schließlich wurden die Daten aus den 12 Likert-Skalen tabellarisch aufgearbeitet und es wurde eine statistische Varianzanalyse zwischen den häufigsten Inhaltskategorien und den Motivationsdimensionen durchgeführt, weil es um die Analyse der Mittelwertvariationen in verschiedenen Gruppen geht

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und die häufigsten Inhaltskategorien in Bezug auf das Wort „deutsch“ sind in der Tabelle 1 dargestellt.

Tab 1. Die häufigsten Inhaltskategorien

	Inhalt	Vorkommenshäufigkeit
1.	Negatives Gefühl	29%
2.	Fremdsprache	29%
3.	Komplexität	24%
4.	Deutschsprachige Länder	21%

Man kann feststellen, dass die Antworten der SchülerInnen eine breite Varietät aufwiesen. Die meist assoziierten Inhalte traten bei etwa 20-30% der Probanden auf. Als häufigste Inhalte wurden „Negatives Gefühl“ und „Fremdsprache“ genannt, welche von je 29% der Befragten erwähnt wurden. Die Kategorie der negativen Gefühle drückte oft Frustration, Angst oder Missfallen in Bezug auf das Deutschlernen aus. Als dritter Faktor wurde die Kategorie der „Komplexität“ (24% der Befragten) bestätigt. Dieser Typ von Antworten reflektierte die linguistischen Eigenschaften und die Komplexität der deutschen Sprache. Oft trat diese Kategorie gemeinsam mit negativen Gefühlen und Frustration auf, obwohl einige Probanden die wahrgenommene Komplexität eher als Herausforderung aufgefasst haben (einige Beispiele aus den Fragebögen: „zložitý jazyk, nebaví ma to“; „zložitý, ťažký, veľa ľudí ním hovorí, dobrý“<sup>2</sup>). Nächster Faktor aus unserer der Liste war die Kategorie „Deutschsprachige Länder“ (21% der Befragten). In dieser Kategorie ging es überwiegend um eine faktische Auflistung der deutschsprachigen Länder (meistens Deutschland) oder Sehenswürdigkeiten. Eine weitere Gruppe der ProbandInnen haben diese Länder mit positiven Konnotationen oder mit einer wirtschaftlichen Bedeutung verbunden (einige Beispiele aus den Fragebögen: „rozvinutá krajina, spoľahlivosť, dôležité postavenie Nemecka“, „Nemecko a môj dedko, ktorý tam pracoval“<sup>3</sup>).

Schließlich wurde die Beziehung zwischen den einzelnen Inhalten und der Motivationsstruktur des idealen Selbst getestet. Es wurde gefragt, ob die SchülerInnen, die bestimmte Gedankenverbindungen zum Wort „deutsch“ aufweisen, auch eine unterschiedliche Motivationsstruktur haben. Es wurden dabei nur die Inhalte untersucht, die eine Vorkommenshäufigkeit über 20% hatten.<sup>4</sup> Die signifikanten Ergebnisse der Varianzanalyse sind in der Tabelle 2 dargestellt (die auch häufig assoziierte Kategorie von „Fremdsprache“ wies keine signifikante Beziehung mit der Motivationsstruktur auf).

<sup>2</sup> [komplizierte Sprache, es macht mir keinen Spaß; kompliziert, schwierig, viele Menschen sprechen diese Sprache, gut]

<sup>3</sup> [ein entwickeltes Land, Zuverlässigkeit, bedeutende Position Deutschlands; Deutschland und mein Großvater, der dort arbeitete]

<sup>4</sup> Die Grenze von 20% wurde im Kontext der Aussagekraft der statistischen Methoden definiert (vgl. George, Mallery, 2016).

Tab 2. Beziehung zwischen den Bedeutungen von „deutsch“ und der Motivationsstruktur

NEGATIVES GEFÜHL						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	9,733	7,3	9	0,852	5,788	0,004**
PZ	9,783	7,55	8,5	0,917	3,998	0,022*
IM	9,183	6,7	5,75	0,526	4,908	0,0097**
KOMPLEXITÄT						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	9,619	7,077	8,5	0,393	4,637	0,012*
DEUTSCHSPRACHIGE LÄNDER						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	8,758	10,57	10	0,883	2,496	0,089+
PZ	8,803	10,5	11	0,094+	2,357	0,101
IM	7,682	11,07	11,5	0,5282	7,253	0,0013**

**Legende:** ASG – Attraktivität der Sprachgemeinschaft; PZ – Persönliche Zielsetzungen; IM – Intrinsische Motivation; D0 – Durchschnitt in der Gruppe mit 0 Antworten; D1 – Durchschnitt in der Gruppe mit 1 Antwort; D2 – Durchschnitt in der Gruppe mit 2 oder mehr Antworten; p/Lev. – Signifikanz des Levene-Tests; Anova-F – Ergebnis der Varianzanalyse; p – Signifikanz der Varianzanalyse

Es hat sich herausgestellt, dass die negativen Gefühle signifikant mit niedrigerer Attraktivität der Sprachgemeinschaft, geringen persönlichen Zielsetzungen und intrinsischer Motivation zusammenhängen. Die wahrgenommene Komplexität wies dabei nur eine Beziehung mit der Attraktivität der Sprachgemeinschaft auf. SchülerInnen, die die deutsche Sprache für schwierig hielten, hatten eine Tendenz, sich weniger für die deutsche Sprachgemeinschaft zu interessieren. Das Vorkommen der Antwort „Deutschsprachige Länder“ ist dagegen in unserer LernerInnengruppe mit einem Motivationsanstieg verbunden. SchülerInnen mit dieser Antwort nahmen die Lernsituation positiver wahr, hatten statistisch höheres Interesse für die Sprachgemeinschaft, größere intrinsische Motivation und wiesen schließlich eine Tendenz zu einem höheren Maß an persönlichen Zielsetzungen auf.

## 5 Diskussion

Im qualitativen Teil unserer Untersuchung haben die Bedeutungen in Bezug auf das „Deutsche“ eher mit einer negativen Konnotation dominiert. Sowohl die negativen Gefühle als auch die Betonung der Komplexität der Sprache und des Spracherwerbs befanden sich am Anfang der Liste. Das negative Gefühl ist dabei in einigen Antworten auch mehrmals vorgekommen, was die individuelle Bedeutung und die emotionale Betonung dieser Antwort bezeugt (eine diesbezüglich charakteristische Antwort aus den Fragebögen: „je to jazyk, najhorší jazyk sveta,

napadne ma nenávisť k nemčine ... a strach“<sup>5</sup>). In der statistischen Inhaltsanalyse stellte sich heraus, dass die negativen Gefühle im Allgemeinen in Beziehung zu einem niedrigeren Motivationsniveau stehen. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass viele SchülerInnen für ihre Misserfolge im Deutschlernen einige externe Faktoren wie Merkmale der deutschen Sprache oder den Schulkontext verantwortlich machen („ťažký jazyk, strach...“; „veľmi ťažký jazyk, hrozná učiteľka“<sup>6</sup>). Diese Attributionen führen schließlich zu einem dauerhaften Motivationsverlust.

Häufig wurde auch der Begriff „Fremdsprache“ benutzt, was man zumeist als eine objektive und neutrale Feststellung interpretieren kann. Viele Lernende assoziierten damit den Schulkontext und gleichzeitig auch die Lehrperson. Man kann andererseits annehmen, dass viele SchülerInnen, die das „Deutsche“ ausschließlich mit der Schule gleichgesetzt haben, keinen weiteren Kontakt, keine Erlebnisse mit dieser Sprache oder der Sprachgemeinschaft haben. Sie scheinen die deutsche Sprache als ein Pflichtfach zu betrachten, das wenig mit der Realität zu tun hat.

Hinter den häufigsten Inhalten stand die Kategorie „Deutschsprachige Länder“, die laut der statistischen Analyse in einem positiven Verhältnis mit mehreren Motivationsdimensionen steht. Hinter dieser Antwort können sich mehrere Absichten verstecken. Einige Befragte in Bezug auf die deutschsprachigen Länder betonten ihre kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt („starodávny, dlhá história, pekná architektúra“<sup>7</sup>), manche reflektierten die mit diesen Ländern verbundenen wirtschaftlichen Möglichkeiten und den höheren Lebensstandard („Nemecko, Rakúsko, príležitosti v nemecky hovoriacich krajinách“<sup>8</sup>); eine kleine Gruppe letztendlich teilte persönliche Erinnerungen mit („Nemecko, Rakúsko, moje detstvo a rodina“<sup>9</sup>). SchülerInnen, die diese Antwort gegeben haben, haben auf jedem Fall das „Deutsche“ (und damit vielleicht auch das Deutschlernen) in einen realen Kontext gesetzt. Diese Verbindung vom Lernen und der Realität half wahrscheinlich diesen Probanden, eine positivere Beziehung und höhere Motivation zum Deutschlernen zu entwickeln.

Es lässt sich also zusammenfassend sagen, dass unsere Ergebnisse ein ähnliches Profil aufweisen wie in der Untersuchung von Juhásová (2016): Die SchülerInnen haben zwar oft Vorbehalte gegen die deutsche Sprache, viele von ihnen erkennen jedoch die Wichtigkeit und die praktische Bedeutung der Beherrschung dieser Sprache im mitteleuropäischen Raum an. In unserer Untersuchung zeigte sich auch eine positive Wahrnehmung des Deutschlernens in der Kategorie „Deutschsprachige Länder“, konkret in der Bemühung um die Anwendung der deutschen Sprache im Alltag.

## 6 Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie trägt zum Diskurs über die persönlichen Determinanten des Fremdspracherwerbs bei. In unserer Untersuchung wurde die Motivationsstruktur der Deutschlernenden in der Slowakei in Zusammenhang mit ihren Assoziationen zum Wort „deutsch“ näher behandelt. Die Motivation spielt eine wesentliche Rolle im autonomen und selbstgesteuerten Lernen, was zu den wichtigsten langfristigen Bildungszielen zählt. In unserer Untersuchung gingen wir von der modernen Motivationstheorie von Dörnyei aus und analysierten die Motivationsdimen-

<sup>5</sup> [es ist eine Sprache, die schlimmste Sprache der Welt, es fällt mir Hass gegen deutsche Sprache ... und Angst ein]

<sup>6</sup> [schwere Sprache, Angst...; sehr schwierige Sprache, furchtbare Lehrerin]

<sup>7</sup> [historisch, lange Geschichte, schöne Architektur]

<sup>8</sup> [Deutschland, Österreich, Chancen in den deutschsprachigen Ländern]

<sup>9</sup> [Deutschland, Österreich, meine Kindheit und die Familie]

sionen des idealen Selbst, nämlich die Dimensionen der intrinsischen Motivation, Attraktivität der Sprachgemeinschaft und persönliche Zielsetzungen. In Übereinstimmung mit mehreren Autoren (Dörnyei, 2014; Riemer, 2016, 2019; Stranovská, 2011 u.a.) wurde in unserer Untersuchung festgestellt, dass die Motivation in einer engen Verbindung mit den Emotionen und der Kognition der Lernenden steht. Die kognitiven Bedeutungskategorien aus unserem Fragebogen wiesen einen klaren Zusammenhang mit der Motivationsstruktur der Deutschlernenden auf. Unter unseren Probanden kann man zwei grundsätzliche Trends identifizieren. Eine bedeutende Gruppe der Probanden berichtete über Misserfolg, Angst und Frustration in Bezug auf das Deutschlernen. Die negativen Gefühle hingen weiterhin mit einem Motivationsverlust zusammen. Die andere Gruppe von Probanden assoziierte das Wort „deutsch“ mit den deutschsprachigen Ländern. Diese Inhaltskategorie stand in einem positiven Verhältnis mit mehreren Motivationsdimensionen des idealen Selbst. Die Ergebnisse deuten auf die Notwendigkeit einer systematischen, langfristigen und die positiven Selbstvorstellungen unterstützenden Motivierung der Lerner hin. Betonung der Intentionalität des Lernprozesses, Unterstützung der persönlichen Zielsetzungen und realer Kontakt mit der Sprache und Kultur der Zielländer sind in dieser Hinsicht von großer Bedeutung.

## Literaturverzeichnis

- Atkinson, Rita L. u.a. (1999): *Psichológia*. Budapest: Osiris.
- Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2. 223–238.
- Dörnyei, Zoltán (2014): Motivation in second language learning. In: Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Hgg.): *Teaching English as a second or foreign language*. 518–531. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Dörnyei, Zoltán, Al-Hoorie, Ali H. (2017): The Motivational Foundation of Learning Languages Other than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *Modern Language Journal*, 101/3. 455–468.
- Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata (2002): Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23/4. 421–462.
- Dunowski, Eliška (2015): Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Janíková, Věra, Andrášová, Hana (Hgg.): *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. 108–123. Brno: Tribun.
- Gardner, Robert C. (1988): The socio- educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning* 38. 101–126.
- George, Darren, Mallery, Paul (2016): *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step*. New York: Routledge.
- Juhásová, Jana (2016): Sprachbewusstsein und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2. 27–41.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9/2. 1–32.
- Lindemann, Beate (2007): Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/1. 1–21.
- Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8/2-3. 72–96.
- Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 45/2. 30–45.
- Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen In: Ammon, Ulrich, Schmidt, Gabriele (Hgg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. 365–379. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Stranovská, Eva (2011): *Psycholingvistika: Determinanty osvojoovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.



Stranovská, Eva, Ficzeré, Anikó, Hvozdíková, Silvia, Hockicková, Beáta (2019): Learning experience as a factor of motivation in lower-secondary school in foreign language learning. *Problems of Education in the 21st Century*, 77/3. 437–448.

## Annotation

### **Motivation and Self-concept in the Process of Acquisition of German as a foreign language**

*Anikó Ficzeré, Eva Stranovská*

The purpose of the article is to discuss the selected group of determinants of foreign language acquisition, specifically, learners' motivation to learn German language, as well as their self-concept and its influence on the process of language acquisition. In the article, the concept of motivation is discussed as a dynamic mental power related also to the other cognitive and emotional factors in the process of foreign language acquisition. Self-concept is defined as a specific type of congruence between the reality of experience and the attitude to such reality. The purpose of the research was to find out dependence between learners' motivational structure and such content categories that learners associated with the word 'German'. The questionnaire consisting of both, qualitative and quantitative items was used in the research. The results confirmed close dependence between motivation, emotions, and cognition in the process of foreign language acquisition. Furthermore, the results also suggest focusing on major support of strengthening positive learners' self-concept emphasizing intentionality, setting personal goals, and retention of negative emotions in the process of language acquisition.

*Keywords:* foreign language acquisition, L2 motivational self-system, intentionality, ideal self, mixed method research

Mgr. Anikó Ficzeré  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Štefánikova 67  
949 74 Nitra  
Slowakische Republik  
aniko.ficzeré@ukf.sk

doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Filozofická fakulta  
Katedra germanistiky  
Štefánikova 67  
949 74 Nitra  
Slowakische Republik  
estranovska@ukf.sk