

MOTIVATION FÜR DEUTSCH IN STUDIENBEGLEITENDEN HOCHSCHULKURSEN IN DER SLOWAKEI

KATARÍNA FEDÁKOVÁ

Einleitende Frage

Für die EU stellt offiziell das Mehrsprachigkeitskonzept eins der wichtigsten Ziele dar. Wie sieht die Situation für den DaF-Unterricht in der Slowakischen Republik aus?

Der sprachpolitische Hintergrund in der Slowakei und Stellung des Deutschen im Fremdspracheunterricht in der Slowakei

Das Englische beeinflusst das Konzept der Mehrsprachigkeit sowohl in der EU als auch in der Slowakei sehr stark. Der Sprachwechsel vom Deutschen zum Englischen setzte in der Slowakei gleich nach der Wende im Jahre 1989 ein. Die Zahl von Deutschlernenden an Grund- und Mittelschulen sank in der ehemaligen Tschechoslowakei ständig zugunsten besonders des Englischen, aber immer mehr auch anderer Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Russisch. Im Jahre 2005 verzeichnete man unter den Schülern einen Rückgang von etwa mehr als 10 Prozent in fünf Jahren, wobei die Zahl der Deutschstudierenden etwa gleich blieb (12.500) (vgl. Ortner 2007, S. 43). Damals waren aber in der Slowakei immer noch zwei Fremdsprachen obligatorisch. Nach der Einführung des Englischen als der verpflichtend vorgeschriebenen ersten Fremdsprache wird sich auch in der Slowakei die Situation für alle Fremdsprachen außer Englisch noch dramatischer im Sinne einer negativen Entwicklung ändern. Im Bericht der Expertenkommission der EU für die Slowakei wurde bereits im Jahre 2009 Beunruhigung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Zukunft der anderen Fremdsprachen in der Slowakei durch die offizielle Fremdsprachenpolitik bedroht ist (vgl. 2009, S. 49). Man kann lediglich hoffen, dass es in ein paar Jahren hierzulande zu einer ähnlichen Situation kommt wie in einigen anderen Ländern, wo das Lernen von Deutsch wegen seines „exotischen“ Charakters mittlerweile mehr geschätzt wird als das Englische, das jeder kann: *„...es klingt besser, wenn man sagt, dass man Deutsch lernt, als wenn man Englisch lernt ...“* (Kirchner 2004, S. 18). Riemer untersuchte dieses Phänomen in ihrer Länderstudie und nennt das instrumentelles Exotenmotiv (Riemer 2005 in Ortner 2007, S. 44).

Um die Stellung des Deutschen einigermaßen aufrechtzuerhalten, sind die Fragen der Einstellungen, des Prestiges oder der Nützlichkeit einer Fremdsprache von Bedeutung. In einigen Untersuchungen wurden zum Beispiel die Einstellungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten ermittelt, wie z. B. bei Dörnyei und Clément (2001, S. 423). 4 765 Grundschullerner im Alter von 13–14 Jahren (davon 2 377 Jungen und 2 305 Mädchen) in Ungarn gaben an, dass Russisch und Deutsch „Männersprachen“, während Französisch und Italienisch „Frauensprachen“ sind. Interessant ist das Ergebnis, dass Englisch als neutral von beiden Geschlechtern angesehen wird. Damit wurden die Schlussfolgerungen einer älteren Untersuchung unter Französisch- und Deutschlernern an den Hochschulen in den USA bestätigt (Ludwig, 1983, nach Dörnyei und Clément 2001, S. 423). Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Status der Fremdsprache, was oft als Kommunikationspotential einer Sprache präsentiert wird. Dolník (2004, S. 41) definiert es als die Anzahl der Sphären, in denen die Sprache bevorzugt wird sowie der Grad ihrer Universalität.

tät. In diesem Zusammenhang wird die Stellung des Deutschen in der Welt und auch in der EU so ausgewertet, dass ihr Prestige den realen Existenzbedingungen nicht angemessen ist. Anfang der 90er Jahre verlief z. B. nur 1 % der internen Kommunikation der EU auf Deutsch. Seit der Zeit hat sich die Situation kaum zugunsten des Deutschen geändert. Im Gegenteil, das Englische scheint zu einer EU-Gemeinsprache, vielleicht sogar, wie es Dolník treffend auf den Punkt bringt, zu einem „Identifikationsmerkmal der europäischen Volkshaftigkeit“ zu werden (2004, S. 41). Aber die Stellung einer Sprache wird, wie Muhr (2004, S. 58) anführt, auch von einem internen Faktor einer Sprachgemeinschaft beeinflusst, und zwar der Sprachloyalität: „Was nun die Sprachloyalität anbelangt, ist es gerade seit 1945 in Deutschland zu einer dramatischen Wende gekommen. Der beinahe fanatische Sprachstolz früherer Zeiten hat einer relativen Gleichgültigkeit Platz gemacht. Denn nach einer Umfrage, die Ende der 90er Jahre gemacht wurde, können sich 25 % der Deutschen vorstellen, auch gänzlich auf ihre Sprache zu verzichten.“ Deutsch ist nach 1920 stark als Sprache der Wissenschaft und von geistigen Produkten zurückgegangen (insbesondere Technik und Naturwissenschaften, weniger in Medizin sowie in Geistes- und Sozialwissenschaften) (vgl. Muhr 2004, S. 58). Krumm (2003, S. 37) ist trotzdem überzeugt, dass das Deutsche unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte eine „starke (europäische Regional) Sprache ist: nach der Zahl der Muttersprachensprecher auf Platz 11 oder 12, in Bezug auf den wirtschaftlichen Einfluss sogar auf Platz 6 oder 7 unter ca. 6000 Sprachen der Welt. Für die Slowakei ist das deutschsprachige Ausland wirtschaftlich besonders interessant, weil etwa 25 % unseres Exports in diese Länder gehen. Deutsch mit 100 Millionen Muttersprachlern ist weiterhin nach Englisch die meistbenutzte Sprache im Internet. Das Deutsche wird im Allgemeinen aber als eine „schwache Lernsprache“ angesehen. Die deutsche Sprache genießt, und nicht nur in der Slowakei, den Ruf, eine sprachlich wie kulturell schwer zugängliche Sprache zu sein. Diese negative klischeehafte Wahrnehmung von Deutsch ist meistens vor dem Beginn des Lernens ausgeprägt. Ortner (2006, S. 51) führt einige Schlussfolgerungen aus Riemers Russlandstudie: „Gemessen an Russisch ist Deutsch nicht schwer, ganz im Gegenteil (...). Deutsch ist ebenso leicht wie jede andere Sprache, vorausgesetzt, Unterricht hält sich an ein paar wenige gesicherte Grundlagen und an die Interessen der Schüler – schnelle Ergebnisse sichern, täglich die kleinen Erfolge sichtbar machen, das Lernen lernen und damit auch den Lernerfolg sichern.“ Die deutsche Sprache wird oft in der Position einer zweiten Fremdsprache meistens nach Englisch gelernt. Zur Veranschaulichung eine Angabe von Tönshoff (2000, S. 57), dass weltweit etwa drei Viertel aller Deutschlernenden das Deutsche erst als zweite Fremdsprache lernen. Für Deutsch als erste Fremdsprache sprechen aber die Ergebnisse von mehreren Forschungsprojekten, die beweisen (vgl. z.B. Rost-Roth 2003, S. 126), dass die Lerner, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben, bei einem Leistungsvergleich signifikant bessere Leistungen erreicht haben. Es könnte dadurch erklärt werden, dass Deutsch, wenn es als erste Fremdsprache gelernt wird, verschiedene Lernstrategien besser aktiviert, wovon man beim weiteren Lernen profitieren kann. Es wäre höchstwahrscheinlich wenig sinnvoll anzunehmen, dass sich die Stellung des Englischen in den nächsten Jahren ändert. Raasch (2002, S.31) schlägt vor, dass für Englisch als *lingua franca* 4 bis 5 Jahre reichen (im Gegensatz zu Englisch als *lingua culturalis* – dafür braucht man 8 bis 10 Jahre). Danach entsteht Platz und Zeit für andere Fremdsprachen.

Wenn wir wollen, dass Deutsch überhaupt noch gelernt wird, sollte die zweite Fremdsprache, wie Lindemann (2007, S. 18) es fordert, einen Status erhalten, „der sie davor schützt, als unwichtig und nebensächlich abgewertet werden zu können“. Es sollte das neue Konzept der unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Sprecherprofile sowie die Neuposi-

tionierung des Deutschen als möglicher zweiter oder dritter Fremdsprache mit daraus resultierenden Möglichkeiten und Einschränkungen, ihren Niederschlag in einer entsprechenden integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik finden. Außerdem ist eine effektive, zielgerichtete Sprachenpolitik aller betreffenden Institutionen und Medien notwendig, um die deutsche Sprache als eine attraktive Möglichkeit zum Fremdsprachenlernen nach dem Englischen zu präsentieren und zu pflegen. Wie Raasch (2002, S. 30) es ausdrückt: „Mehrsprachig kann der Einzelne werden, aber ein Land benötigt die Vielsprachigkeit. Wenn die Einzelnen die Möglichkeit erhalten, je nach Interesse verschiedene Sprachen zu lernen, dann entsteht die Multilingualität des Landes aus der Plurilingualität seiner Bewohner. Wir brauchen Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, die möglichst viele verschiedene Sprachen anbieten und in ihre Curricula aufnehmen.“ In der aktuellen sprachpolitischen Situation mit der eindeutigen Präferenz des Englischen ist allerdings den Schülern oft nicht klar, in welcher Hinsicht Deutsch als die zweite Fremdsprache für sie nützlich sein kann. Hier wird der Begriff der Nützlichkeit einer Fremdsprache so verstanden, dass die Schüler über die Möglichkeit, auf die Sprache in unterschiedlichen Situationen zurückzugreifen wissen.

Stand der Forschung

Mehrere Untersuchungen beweisen eine größere Bedeutung der instrumentellen Motivation (vgl. Riemer 1997, S. 9). Viele Lerner entwickeln erst kurz vor oder nach der Beendigung ihrer Schulzeit selbstbestimmte Formen der Motivation, wobei Berufsmöglichkeiten und Auslandsaufenthalte eine wichtige Rolle spielen. Clément und Kruidener (1983, S. 274–278) sind der Ansicht, dass es schwierig ist, die integrative von der instrumentellen Motivation eindeutig zu trennen und dass sich die Orientierung in Abhängigkeit vom Lernkontext ändern kann. Für diese Untersuchung ist also von Bedeutung, dass das Fremdsprachenlernen in solchen Kontexten, wo es wenig direkte Kontakte mit den Muttersprachlern gibt, nicht ausschlaggebend von der integrativen Motivation geprägt ist (ebenda). Die Lernenden interessieren sich unter solchen Bedingungen eher für kulturelle Produkte in der Zielsprache, wozu auch in dieser Untersuchung Angaben erhoben werden (*Hatten Sie Gelegenheit, Zeitungen/Zeitschriften zu lesen? Hatten Sie Gelegenheit, Deutsch im Radio oder Fernsehen zu hören? Hatten Sie Gelegenheit, Filme in Deutsch anzusehen?*). Die instrumentelle Motivation sollte demnach für die befragten Deutschlernenden von größerer Bedeutung als die integrative sein. Im Rahmen dieser Untersuchung wird weiterhin die Selbsteinschätzung der Probanden ermittelt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die meisten Lernenden ihre Kompetenz realistisch einschätzen können. Es handelt sich hier um keine objektiv existierende Kompetenz, sondern um eine subjektive Wahrnehmung davon. Eine gewisse Grundlage entsteht bereits in der Kindheit und wird von erlebten Miss- bzw. Erfolgen beeinflusst (Mißler 1999, S. 179, 180). Die Selbsteinschätzung kann Auskunft über Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit geben. Die Selbsteinschätzung können auch andere Faktoren beeinflussen, unter anderen auch die Lerndauer sowie die Häufigkeit und Qualität der Kontakte mit den Muttersprachlern und nicht zuletzt auch die Tatsache, wie hoch der Status der Fremdsprache ist (vgl. Masgoret, Bernaus, Gardner, 2001, S. 284). Schließlich soll der zentrale Begriff Motivation definiert werden. Es ist unmöglich im Rahmen dieser Studie einen vollständigen Überblick zu dieser Problematik zu präsentieren, weil es sich um eine sehr komplexe und immer noch diskutierte Kategorie handelt. Die Erforschung des Motivationsbegriffs wird von mehreren Motivationstheorien geleitet, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Verschiedene unterschiedlichen Motivationsmodellen. Das neueste Modell wurde von Zoltan Dörnyei und seinen Mitarbeitern, ausgehend von der

sog. *Action Control Theory*, unter dem Namen “*Process Model of L2 Motivation*” präsentiert (vgl. Skehan 2002).

Es handelt sich um ein komplexes dynamisches Modell mit einer temporalen Dimension. Die Motivation besteht nach diesem Modell aus drei Komponenten: der Fremdsprachenebene (erfasst Motive und Einstellungen zur Zielsprache), der Lernerebene (erfasst kognitive und affektive Aspekte wie Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein) und schließlich der Lernsituationsebene (bezieht sich auf die Unterrichtssituation und den Lehrer). Die Dynamik dieses Modells besteht darin, dass Dörnyei drei Phasen (*pre-actional*, *actional* und *post-actional Phase*) unterscheidet, weil sich die Motivation im Laufe des Lernens ändert. Eine weitere Frage, die unter Fachleuten immer noch diskutiert wird. (vgl. Tremblay, Goldberg und Gardner 1995; Kirchner 2004; Schlak et al. 2002) lautet: Bewirkt der subjektiv wahrgenommene Lernerfolg die Motivation oder ist Motivation eine Ursache für Erfolg beim Fremdsprachenlernen? Riemer (2003, S. 5) führt an, dass der Lernerfolg dann besonders motivierend ist, „wenn sich die lernende Person die Ursachen für diesen Erfolg selbst zuschreibt“. In dieser Untersuchung wird die Auffassung vertreten, dass sich die Motivation und der Lernerfolg gegenseitig beeinflussen (Kirchner 2004, S. 2, Schlak 2002; S. 3). Ausgehend von den Ergebnissen mehrerer Untersuchungen zur Rolle der vorher gelernten Fremdsprachen auf das Erlernen der aktuellen Fremdsprache (vgl. z.B. Mißler 1999) werden die Probanden danach gefragt, wie sie den Einfluss des Englischen (falls sie es beherrschen) auf das Deutschlernen einschätzen.

Untersuchungsdesign

Fragestellungen

Die Fragestellungen ergeben sich aus der sprachpolitischen Realität in der Slowakei: Wie attraktiv ist Deutsch für den slowakischen Lernenden überhaupt? Was kann den slowakischen Lerner zum Deutschlernen motivieren? Es handelt sich hier um eine Pilotuntersuchung der Motivation für Deutsch bei Nicht-Germanistik-Studierenden. Es wird beabsichtigt, diese Untersuchung später weiter anzulegen und zusätzliche Faktoren zu ermitteln und statistisch zu bearbeiten. Weiterhin werden verallgemeinernde Angaben zu unterschiedlichen Lernsituationen erhoben, sodass situationspezifische Aspekte der Motivation ermittelt werden. Es wird aber davon ausgegangen, dass für die Probanden die Entscheidung, Deutsch in einem studienbegleitenden Kurs weiter zu lernen durch die positive schulische Erfahrung mit dem Fach Deutsch beeinflusst wurde (vgl. z.B. Weinberger, 2007, S. 540). Eine qualitative Studie an norwegischen Grundschulen zur Motivation für Deutsch (Lindemann 2007) zeigt, wie wichtig auch die außerunterrichtlichen Rahmenbedingungen, v. a. die fachliche, sprachliche und didaktische Kompetenz des Lehrers für die Aufrechterhaltung und ggfs. die Stärkung der Motivation und der Lernbereitschaft sind. Aus der Vielzahl möglicher Fragestellungen sind folgende für diese Studie von Bedeutung:

- Welche Lernmotivationsprofile weisen die Probanden auf? Gibt es Unterschiede in den Motivationsprofilen zwischen den DaF-Lernenden der untersuchten Studienrichtungen?
- Welche sind die am häufigsten angegebenen Lernmotivationsaspekte?
- Welche Items weisen die stärkste Zustimmung auf?
- Wie schätzen die Probanden selbst ihre fremdsprachliche Kompetenz in Sprechen bzw. Leseverstehen ein?
- In welcher Form gestalten sich die Kontakte mit Deutsch außerhalb des Deutschunterrichts?

- Wie schätzen die Probanden den Einfluss des Englischen auf das Erlernen der deutschen Sprache ein? Empfinden sie Englisch als eine Hilfe beim Lernen der deutschen Sprache?

Untersuchungsteilnehmer

Es handelt sich um erwachsene Hochschullernende in der aktiven Lernphase im Alter von 19–22 Jahren am Anfang ihres Hochschulstudiums, mit dem Abitur in Deutsch, in der Regel also theoretisch auf der Stufe B1 bzw. B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Zugleich sind sie relativ erfahrene Lernende, weil die durchschnittliche Lerndauer 8,88 Jahre beträgt. Alle Untersuchungsteilnehmer absolvierten ihre Sprachausbildung im Rahmen des slowakischen Bildungssystems. Sie studieren Jura (N-19) und Geisteswissenschaften (N-21). An der Hochschule lernen sie das erste Jahr Deutsch in studienbegleitenden Kursen (2 Semesterwochenstunden, der Umfang wurde vor ein paar Jahren zugunsten der Fachausbildung reduziert). Außerschulische Sprachkontakte mit deutschsprachigen Muttersprachlern sind im Allgemeinen beschränkt. Diese Angaben sowie Alter, Studienrichtung, Selbsteinschätzung, Anzahl der gelernten Sprachen u.ä. werden in einem getrennten persönlichen Fragebogen thematisiert. Vollständige Datensätze konnten von 40 Probanden (davon 28 weiblich – 70 % und 12 männlich – 30 %) eingesammelt werden.

Untersuchungsmethode/Untersuchungsinstrument

Für diese Untersuchung wurde als Untersuchungsinstrument der Fragebogen gewählt. Man kann relativ schnell relativ viele Probanden befragen, auch wenn man bei der Interpretation der so erhobenen Daten vorsichtig vorgehen und einige mögliche negative Einflüsse mit einbeziehen muss. Da es zurzeit keine standardisierten Fragebögen zur Ermittlung der Motivation gibt, wird zur Datenerhebung ein adaptierter Motivationsfragebogen eingesetzt, der auf Basis der gegenwärtigen Forschung von T. Schlak et al. (2002) entwickelt wurde. Der komplette Fragebogen wurde in einer Pilotstudie getestet (Universität Bielefeld, Wintersemester 1999/2000) und daraufhin überarbeitet. Einige Items wurden von bestehenden Fragebögen übernommen, andere neu geschrieben bzw. weggelassen (in diesem Fall Item 29 ...weil ich gerne Deutsch unterrichten möchte) mit dem Ziel die Probanden sowie andere Lernbedingungen zu berücksichtigen bzw. zu verallgemeinern, und um vergleichbare Ergebnisse durch annähernd gleiche Item-Anzahl zu den jeweiligen Motivationsaspekten zu erzielen (weggelassen wurden deshalb aus der Originalfassung des Fragebogens Items 1, 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 24, 26 und 28). Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Abschnitt wird erfragt, warum die Forschungsteilnehmer Deutsch lernen. Abschnitt 2 umfasst die motivationalen Variablen „motivationale Stärke“ und „Selbstbewusstsein“. Die ausgewählten Motivationsaspekte werden in Form von vollständigen Sätzen formuliert und mit in der Regel 3–4 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = starke Ablehnung, 5 = starke Zustimmung) abgefragt. Bei der Auswahl der Variablen wird darauf geachtet, dass sowohl traditionelle als auch neuere Variablen eingebracht werden. In Bezug auf das dynamische Modell von Dörnyei betreffen folgende Aspekte die Fremdsprachenebene. *Instrumentelle* Motivation wird als das Bedürfnis der Lerner verstanden eine Fremdsprache aus pragmatischen Gründen zu lernen. Diese Variable wird in den Items 10, 16 und 27 erfasst. *Integrative* Motivation stellt den Wunsch dar, sich der Zielkultur anzupassen, sich zu integrieren. Die Existenz einer integrativen Orientierung wird umstritten, deshalb wurden Teilaspekte wie *Friendship* (Items 3), *Knowledge* (Item 5), *Travel* (Item 14) und *Socio-*

cultural Orientation (Items 20) ermittelt. *Intrinsische* Motivation besteht dann, wenn Lernende innerlich den Wunsch haben, die Fremdsprache zu lernen (Items 6, 12, 13 und 25). *Extrinsische* Motivation bedeutet, dass der Lerner durch äußere Einflüsse, wie Prüfungen oder Notendruck zum Lernen motiviert wird (Item 19, 21): „*Extrinsisch motiviertes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht hauptsächlich einem Interesse an der Aufgabe entspringt, sondern dass aus anderen Gründen das Handeln vollzogen wird.*“ (Riemer 2003, S. 4). Dieser Begriff kann manchmal nicht von der instrumentellen Motivation unterschieden werden. Noels (2001, S. 51) führt zum Beispiel eine relativ detaillierte Diskussion zu diesen Begriffen an. Hier werden diese zwei Aspekte getrennt behandelt, im Sinne von Schlak et al. (2002, S. 6), die die instrumentelle Motivation als einen langwierigen Plan des Lernenden betrachten, während die extrinsische Motivation eher kurzfristig ist.

Auf die Lernerebene beziehen sich folgende Aspekte *Leistungsmotivation* ist für die Lernenden typisch, die grundsätzlich erfolgreich sein wollen, also auch beim Fremdsprachenlernen (Items 9, 22 und 23). *Angst* bezieht sich auf die Angst, die Fremdsprache zu benutzen (Items 32, 38 und 44). *Aufmerksamkeit* gehört zu den in der neueren Zweitspracherwerbsforschung meist diskutierten Aspekten (Items 34, 39 und 43). *Anstrengung* wird in den Items 31, 33 und 36 ermittelt. *Ausdauer* wird für „wesentliches Strukturmerkmal des Fremdsprachenunterrichts und entscheidende Bezugsgröße von Motivation und Motivierung“ (Feuerhake et al., 2004, S. 10) gehalten (Items 35, 37 und 42). In dieser Untersuchung wurde auf die Items zur Lernsituationsebene verzichtet, weil die Probanden aus unterschiedlichen Lerngruppen (insgesamt 4) kommen und gruppenspezifische Komponenten schwer möglichst objektiv ausgewertet und interpretiert werden können, auch wenn es aus unterschiedlichen Untersuchungen klar hervorgeht, dass Lernsituationsebene für die Motivation große Relevanz hat.

Außer dieser Variablen werden weitere Variablen operationalisiert. Die *Lerndauer* wird im Fragebogen in Jahren angegeben, wobei diese Angaben für die Bearbeitungszwecke codiert wurden. Die *Selbsteinschätzung* wird hier als eigene subjektive Einschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz durch die befragten Personen verstanden. Für die Selbsteinschätzung wurde eine rezeptive (Leseverstehen) und eine produktive (Sprechen) Fertigkeit ausgewählt. Der Grund für diese Entscheidung folgt der Studie von Feuerhake et al. (2004, S. 12), dass bei diesen Fertigkeiten „die Ich-Variable andere störende bzw. stark beeinflussende Variablen zwar nicht gänzlich ausschalten, aber zumindest doch verringern kann“. Unter der Ich-Variable wird im Sinne von Feuerhake et al. (ebenda) die Person an sich verstanden, „die auf sich gestellt eine Fertigkeit ausführen kann, ohne von anderen abhängig oder beeinflusst zu sein“. Es wurde weiterhin in diesem Zusammenhang untersucht, ob die Probanden mit dem aktuellen Stande der Beherrschung der deutschen Sprache zufrieden sind.

Motivationsprofil wird in diesem Kontext als Werte der 5-stufigen Likert-Skala bezüglich der Einstellungen zu den Aussagen im Fragebogen verstanden. Aufgrund der erhobenen Angaben werden mithilfe der deskriptiven Statistik die mittleren Werte ermittelt. Durch die Durchschnittserrechnung für die jeweiligen Items sowie für den jeweiligen Aspekt wird auf die Stärke der Lernmotivation geschlossen. Je höher der Durchschnittswert desto höher ist die Lernmotivation des Probanden.

Es wird erwartet, dass die Probanden tendenziell instrumentell motiviert sind und Items zu der instrumentellen Motivation die höchste Zustimmung bekommen. Da die Probanden aufgrund des slowakischen Bildungssystems relativ lange Deutsch lernen (können), wird angenommen, dass Aspekte wie Ausdauer, Anstrengung und Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle spielen. Es wird angenommen, dass es einige (nicht sehr viele) Unterschiede zwi-

schen den Jura-Studierenden und den Studierenden der Geisteswissenschaften aufgrund unterschiedlicher Studienschwerpunkte geben wird. Andererseits haben beide Gruppen vergleichbare Möglichkeiten auf dem deutschsprachigen oder EU-Arbeitsmarkt. Jura-Studierende werden häufig für konservativ, traditionell Lernende gehalten, die sich viele Fakten aneignen müssen. Es wird vorausgesetzt, dass die meisten Probanden Englisch beherrschen und dass sie diese Sprache als Hilfe beim Deutschlernen ansehen. Was die Kontakte zur deutschsprachigen Kultur angeht, wird angenommen, dass sie sich vor allem in Form neuerer elektronischer Medien gestalten. Weiterhin wird erwartet, dass die Probanden den Einfluss des Englischen auf das Deutschlernen als hilfreich einschätzen.

Ergebnisse und ihre Interpretation

Wie schon erwähnt, werden in einem getrennten Fragebogen einige andere Angaben erhoben, die in einem Zusammenhang mit der Motivation stehen können. Die Lerndauer beträgt durchschnittlich 8,88, die Abweichung ist allerdings recht groß von 4 bis 13 Jahren. Acht Probanden beherrschen keine andere Fremdsprache außer Deutsch (vor allem in der Gruppe 2–6 von 21, in der Gruppe 1–2 von 19).

Die Studierenden werden danach befragt, wie sie selbst ihre Kompetenz im Sprechen bzw. Leseverstehen einschätzen. Die Gründe für die Auswahl dieser Fertigkeiten wurden bereits erklärt. Sie können ihre Kompetenz mit fünf „Schulnoten“ bewerten: 1 – *ausgezeichnet*, 2 – *sehr gut*, 3 – *gut*, 4 – *ausreichend*, 5 – *nicht ausreichend*. In der Tabelle 1 werden die Ergebnisse für die Einschätzung der Fertigkeit Sprechen angeführt.

Tabelle 1

Ausgezeichnet	Sehr gut	Gut	Ausreichend	Nicht ausreichend
20	22,5	47,5	10	0

In der Tabelle 2 werden die Ergebnisse für die Selbsteinschätzung der Leseverstehenskompetenz angeführt.

Tabelle 2

Ausgezeichnet	Sehr gut	Gut	Ausreichend	Nicht ausreichend
22,5	50	25	2,5	0

Die Befragten schätzen dementsprechend besser ihre Fertigkeit ein, deutsche Texte zu lesen und zu verstehen als ihre Sprechfertigkeit. Es ist interessant, weil in der gängigen Praxis im heutigen Deutschunterricht das Leseverstehen eher eine vernachlässigte Fertigkeit ist. Es ist möglich, dass hier die universitäre Lernsituation eine Rolle spielt, wo die Studierenden mehr Texte lesen müssen.

Die Probanden werden weiterhin danach gefragt, wie sie mit der aktuellen Beherrschung der deutschen Sprache verglichen mit den anderen Studierenden in der Gruppe zufrieden sind. Sie können sich unter folgenden Bewertungen entscheiden: 1 – *zufrieden*, 2 – *eher zufrieden*, 3 – *neutral*, 4 – *eher unzufrieden*, 5 – *unzufrieden*. In der Tabelle 3 werden die Ergebnisse veranschaulicht.

Tabelle 3

Zufrieden	Eher zufriedenen	Neutral	Eher unzufrieden	Unzufrieden
5	10	35	42,5	7,5

Eine Rolle für die Lernmotivation eines Fremdsprachenlernenden stellt die Qualität und die Häufigkeit seiner Kontakte mit den Muttersprachlern bzw. mit der Zielsprachenkultur dar. Wie bereits festgestellt, waren die persönlichen Kontakte der Probanden mit den deutschsprachigen Muttersprachlern recht eingeschränkt. Deshalb werden die Kontakte in einer anderen Form untersucht. Die Ergebnisse werden tabellarisch (Tab. 4) veranschaulicht.

Tabelle 4

Kontakte	Zeitungen/ Zeitschriften	Bücher	Radio	Musik	Fernsehen	Filme
Sehr häufig	17,5	17,5	15	17,5	42,5	40
häufig	37,5	22,5	17,5	35	22,5	22,5
gelegentlich	22,5	30	25	45	27,5	25
nie	17,5	22,5	37,5	2,5	5	7,5
keine Angabe	5	7,5	5	0	2,5	5

Über 60 % der Befragten sehen sich sehr häufig bzw. häufig deutsche Sendungen im Fernsehen bzw. deutsche Filme an. Mehr als ein Drittel geben überraschend an, häufig deutsche Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen. Bücher werden gelegentlich von knapp einem Drittel der Probanden gelesen. Ähnliches gilt für die Musik. An letzter Stelle ist Radio, das von mehr als einem Drittel der Befragten nie gehört wird.

Die meistgelernte andere Fremdsprache in der Stichprobe ist Englisch (mit 80 %). Außerdem beherrschen nur fünf Probanden (10 %) noch eine dritte Fremdsprache, und zwar 2 können noch Ungarisch, jeweils ein Proband gibt die Beherrschung von Spanisch, Französisch bzw. Russisch an. Untersucht wird in dem Zusammenhang auch die Ansicht darüber, ob die Probanden die englische Sprache als Hilfe beim Deutschlernen empfinden. Sie können sich unter folgenden Möglichkeiten entscheiden – *sehr störend, eher störend, weder – noch, eher hilfreich, sehr hilfreich*. Diese Angaben sind nicht konkret quantifizierbar, aber aus ihnen geht die subjektive Einschätzung der Befragten hervor. Von der Hälfte der Befragten konnten keine Angaben ermittelt werden, weil sie entweder Englisch nicht beherrschen (8 Personen) oder keine Stellung dazu nahmen (12 Personen). Das kann man auch als signifikant dafür auswerten, dass dem Problem im Unterricht allgemein wenig Beachtung geschenkt wird. Die Einstellungen zu der Aussage von den restlichen 20 Probanden sehen wie folgt aus – Tabelle 5.

Tabelle 5

Einstellung zum Englischen	Prozent
sehr störend	5
störend	15
weder – noch	40
hilfreich	30
sehr hilfreich	10

Man kann der Tabelle entnehmen, dass es eine relativ große Anzahl der Lernenden gibt, die nicht in der Lage sind, die Vorkenntnisse aus einer Fremdsprache beim Lernen der anderen zu nutzen. Besonders das Englische wird aber in der Fachliteratur in der Regel als hilfreich beim Erlernen des Deutschen angesehen.

Anschließend werden die Ergebnisse zu den wichtigsten Aspekten und den Items mit der höchsten Zustimmung aufgrund ihres Mittelwertes angeführt und interpretiert.

Tabelle 6

Aspekt	Mittelwert
<i>Intrinsisch</i>	3,18
<i>Instrumentell</i>	3,16
<i>Ausdauer</i>	3,09
<i>Anstrengung</i>	3,06
<i>Leistungsmotivation</i>	3,04
<i>Aufmerksamkeit</i>	3,03
<i>Integrativ</i>	2,91
<i>Extrinsisch</i>	2,88
<i>Angst</i>	2,81

Die höchste durchschnittliche Zustimmung erreicht entgegen unserer Annahme der Aspekt *intrinsische* Motivation, d.h. das Lernen bereitet den Probanden Spaß. Es weckt ihre Neugier, ist interessant und motivierend. Sie halten den Fremdsprachenunterricht und seine Inhalte für relevant als Lernmotiv. Es wird angenommen, dass externer Leistungsdruck die *intrinsische* Motivation negativ beeinflussen kann (Schlak et al. 2002, S.14). Einige Forschungsergebnisse (vgl. Kirchner 2004, S. 20) beweisen aber, dass so motivierte Lerner weniger Probleme haben sich mit Lernmisserfolgen auseinanderzusetzen. Sie beziehen sie nämlich nicht so oft auf ihre mangelnde Kompetenz, sondern auf äußere Umstände. Eine Kombination der *intrinsischen* Motivation mit externen Anregungen wird deswegen für sehr stabil gehalten. An zweiter Stelle ist für die befragten Lernenden die *instrumentelle* Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen. Hoch eingestuft (Platz 3) wurde auch der Aspekt der *Ausdauer* sowie der *Anstrengung* (Platz 4) beim Fremdsprachenlernen. Die hohe Zustimmung des Aspekts *Ausdauer* besagt, dass die Lerner den Fremdsprachenlernprozess als lang anhaltend auffassen. Überraschend ist der letzte Platz für den Aspekt der *Angst*.

Die Forschungsgruppe kann also als hoch motiviert (Gesamtdurchschnitt 3) mit einer ausgeprägten *intrinsischen* und *instrumentellen* Motivation. Diese Ergebnisse bestätigen teilweise die w. o. formulierten Erwartungen. In der Tab. 7 werden die am häufigsten angegebenen Items angeführt und anschließend interpretiert.

Tabelle 7

Item	Aspekt	Mittelwert
31	<i>Anstrengung</i>	3,48
10	<i>Instrumentell</i>	3,41
27	<i>Instrumentell</i>	3,38
12	<i>Intrinsisch</i>	3,35
9	<i>Leistung</i>	3,33
36	<i>Anstrengung</i>	3,23

Die höchste durchschnittliche Zustimmung bekommt hier Item 31 – *Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe, frage ich oft den Lehrer oder meine Mitschüler*, was zum Aspekt der *Anstrengung* gehört. Fast 60 % stimmen mit dieser Aussage überein.

Die zweit- und dritthöchste durchschnittliche Zustimmung erreichten die Aussagen, die zum Aspekt der *instrumentellen* Motivation gehören, dass die Probanden die deutsche Sprache wegen besserer Jobchancen lernen (Item 10, *weil ich dadurch bessere Jobchancen habe* bzw. Item 27, *weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will*). Die slowakischen Lernenden sehen also einen praktischen Nutzen im Erlernen der deutschen Sprache. Ähnliche Ergebnisse wurden in mehreren Forschungen bestätigt (vgl. Brown–Robson–Rosenkjar 2001, S. 380 oder Riemer 2003, S. 3).

An vierter bzw. fünfter Stelle sind Items, die einmal die *intrinsische* Motivation (Item 12, *weil ich in diesem Studium meine persönlichen Lernziele erreichen kann*) und die *Leistungsmotivation* (Item 9, *weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Deutsch zu lernen*) thematisieren. Es kann so interpretiert werden, dass die Probanden die deutsche Sprache lernen, weil es ihnen persönlich wichtig ist. Sie machen sich oft Gedanken, wie sie die deutsche Sprache besser lernen können, was zum Aspekt der Ausdauer gehört.

Item 36 – *Deutsch zu sprechen fällt mir leicht* – gehört zwar auch zu den Aussagen mit dem höchsten durchschnittlichen Mittelwert, allerdings ausgedrückt in den Prozentzahlen ist bei Items 12, 9 und 36 über ein Drittel der Befragten unentschieden. Im Vergleich zu Schlacks Forschung wurden hier sehr ähnliche Ergebnisse erreicht. Item 10 erreichte auch den höchsten Zustimmungswert. Vergleichbare Positionen wurden auch bei Item 9 ermittelt.

Die niedrigste Zustimmung in der ganzen Stichprobe betrifft folgende 3 Items der Tabelle 8.

Tabelle 8

Item	Aspekt	Mittelwert
38	<i>Angst</i>	2,45
33	<i>Anstrengung</i>	2,48
44	<i>Angst</i>	2,53
19	<i>Extrinsisch</i>	2,60

In Item 38 geht es um die Aussage *Ich habe Angst, ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede*. In Item 44 sollte die Probanden ihre Einstellung zu der Aussage äußern: *Ich habe Angst vor meinen Kollegen zu sprechen*. Es ist relativ überraschend, weil in einer älteren Untersuchung mit Germanistikstudenten gerade dieses Item mit der drittgrößten durchschnittlichen Zustimmung zu den wichtigsten gehörte.

Item 33 betrifft die Aussage *Ich habe keine Lust, mich außerhalb des Unterrichts mit Deutsch zu beschäftigen*, was eigentlich im Sinne der Motivation positiv interpretiert werden muss. Im Item 19 soll die Stellung zu der Aussage genommen, *weil es meine Eltern von mir erwarten*. Die niedrige Rolle der Eltern wird in mehreren Studien bestätigt. Allerdings handelt es sich bei diesen Probanden um Erwachsene, man kann aber annehmen, dass die Eltern die Wahl der Fremdsprache im Schulalter entscheidend beeinflusst haben.

Weiterhin wird in dieser Studie der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede in den Motivationsprofilen zwischen den Jurastudierenden bzw. den Studierenden der Geisteswissenschaften gibt. Die Probanden wurden daher in zwei Gruppen eingeteilt (Gruppe 1 – Jura, mit 19 Probanden und Gruppe 2 – Geisteswissenschaften, mit 21 Probanden). Die größten Unterschiede ergeben sich bei folgenden Items:

Tabelle 9

Unterschiede	Item38	Item 19	Item 45	Item 34	Item 14	Item 23
Aspekt	Angst	Extrinsisch	Selbstein	Aufmerksam	Integrativ	Leistung
Gruppe 1	3,00	3,11	3,26	2,79	3,21	3,20
Gruppe 2	1,95	2,14	2,52	3,52	2,48	2,57

Interessant ist hier vor allem die Einstellung der Probanden zu der Aussage *Ich habe Angst ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede* (Item 38), wo es den größten Unterschied gibt. Die Jura-Studierenden empfinden vielleicht eine größere Verantwortung oder fühlen sich in der Gruppe nicht so wohl, wie die Probanden in der Gruppe 2. Die Einstellungen zu diesem Aspekt zeichnen sich durch relativ große Ambivalenz in beiden Gruppen aus. In Item 19 – *Ich lerne Deutsch, weil es meine Eltern von mir erwarten* – empfindet Gruppe 2 einen größeren Einfluss von der Seite der Eltern, möglich deswegen, weil das Jura-Studium in der Slowakei eine begehrte Studienrichtung mit relativ guten Aussichten ist. In Item 45 – *Ich habe Probleme Deutsch zu verstehen* – ergibt sich die unterschiedliche Zustimmung wahrscheinlich daraus, dass die Gruppe 1 sich besser einschätzt und die Mehrheit hier noch eine andere Fremdsprache (meistens Englisch) beherrscht, was sich auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen positiv auswirken kann. Item 34 – *Ich versuche, dem Unterricht immer sehr konzentriert zu folgen* – findet eine größere Zustimmung in der Gruppe 2, was vielleicht mit einer besseren Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz bzw. mit einem höheren Selbstbewusstsein zusammenhängen mag. Die Gruppe 2 verbringt öfter eine bestimmte Zeit in den deutschsprachigen Ländern als die Gruppe 2, was sich aus der Einstellung zu Item 14 ergibt. Die Gruppe 1 könnte man im Vergleich zur Gruppe 2 als potenziell erfolgreichere Fremdsprachenlernende bezeichnen, weil sie das Erlernen der deutschen Sprache als schwer einschätzen (realistisch) und es als persönliche Herausforderung empfinden.

Abschließende Bemerkungen

In dieser Studie sollte zuerst die Stellung des Deutschen in der EU und in der Slowakei kurz in Bezug auf die Einstellungen, das Prestige und der Status des Deutschen beschrieben werden. Eine wichtige Rolle spielt für diese Stellung die Motivation. Deshalb wurde als theoretische Ausgangsbasis das dynamische Modell von Dörnyei präsentiert. Vor dem Hintergrund dieser Informationen wurden die Ergebnisse einer Untersuchung hinsichtlich der integrativen, instrumentellen Motivation sowie der Leistungsmotivation, unter slowakischen Hochschullernenden ermittelt, veranschaulicht und im Zusammenhang mit den einführenden Erkenntnissen und Schlussfolgerungen interpretiert. Diese Daten wurden in einen Zusammenhang zu der Selbsteinschätzung, der Lerndauer sowie zum Einfluss der vorher gelernten Fremdsprachen. Diese Studie sollte zeigen, dass lebendige Motivationsprofile erstellt werden können, die einen aufschlussreichen Einblick in die individuell bedingten Lernfaktoren für Deutsch als Fremdsprache ermöglichen.

Literatur

- APELTAUER 1997
 APELTAUER, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. München: Langenscheidt, 1997.
- BROWN-ROBSON-ROSENKJAR 2001
 BROWN, James, Dean-ROBSON, Gordon-ROSENKJAR, Patrick R.: Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In: Dörnyei, Zoltán u. Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, 361–398, 2001.
- CLÉMENT-KRUIDENIER 1983
 CLÉMENT, Richard-KRUIDENIER, Bastian G.: „Orientations and Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu and their Target Language on their Emergence.“ In: *Language Learning*, 33, 1983, 273–291.
- DÖRNYEI 1990
 DÖRNYEI, Zoltán: „Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning“ In: *Language Learning*, 40, 1990, 46–78.
- DÖRNYEI 2001A
 DÖRNYEI, Zoltán: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001a.
- DÖRNYEI 2001B
 DÖRNYEI, Zoltán: *Teaching and researching motivation*. Harlow, Longman, 2001b.
- DÖRNYEI-CLÉMENT 2001
 DÖRNYEI, Zoltán-CLÉMENT, Richard: Motivational characteristics of learning different target languages: Results of nationwide survey. In: DÖRNYEI, Zoltán-SCHMIDT, Robert (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 2001, 399–343.
- DÖRNYEI-OTTÓ 2004
 DÖRNYEI, Zoltán-OTTÓ, István: *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. CIL Research Forum. <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/dornyei>. 4htm (9. 1. 2004)
- FEUERHAKE 2004
 FEUERHAKE, Evelyn et al. *Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 9(2), 29 s. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm> (27. 10. 2004)
- GARDNER 2001
 GARDNER, Robert. C.: Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Zoltán-SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, 1–19.

- GARDNER–LAMBERT 1972
GARDNER, Robert. C.–LAMBERT, Wallace E.: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- GAVORA 1996
GAVORA, Peter: *Výzkumné metody v pedagogice*. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno, Paido, edice pedagogické literatury, 1996.
- GAVORA–LAPITKA 1998
GAVORA, Peter–LAPITKA, Marián: Objektivita, validita a reliabilita výskumu. In: Švec, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Iris, 1998, 94–100.
- HASHIMOTO 2002
HASHIMOTO, Yuko: *Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context*. In: *Second Language Studies*, H. 20(2), 2002, 29–70.
- KIRCHNER 2004
KIRCHNER, Katharina: Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H. 9/2, 32S, 2004.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> (19. 10. 2004)
- KLEPPIN 2001
KLEPPIN, Karin: Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38(4), 2001, 219–225.
- KLEPPIN 2002
KLEPPIN, Karin: Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 2002, 26–30.
- KLEPPIN 2004
KLEPPIN, Karin: „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 2004, P. 16.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm> (8. 10. 2004)
- LINDEMANN 2007
LINDEMANN, Beate: Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Norwegen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12:1, 2007.
- MASGORET–BERNAUS–GARDNER 2001
MASGORET, Anne–Marie–BERNAUS, Mercé–GARDNER, Robert C.: Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. In: DÖRNYEI, Zoltán–SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Learning and Curriculum Center, 2001, 281–295.
- MUHR 2004
MUHR, Rudolf: Das Deutsche im Kontext der europäischen Sprachpolitik zwischen Konkurrenz und Kooperation. In: *Zbornik príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Banská Bystrica, 2004, 56–65
- NOELS 2001
NOELS, Kimberley A.: New orientations in language learning motivations: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Zoltán–SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Learning and Curriculum Center, 2001, S. 43–68, 2001.
- ORTNER 2007
ORTNER, Brigitte: Motivierender Deutschunterricht: die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. In: *Sammelband. VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Nitra, 2007, 43–54.

- PRŮCHA 1995
PRŮCHA, Jaroslav: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- RAASCH 2002
RAASCH, Albert: Europäische Sprachenpolitik. In: *Zborník príspevkov zo VI. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Bratislava, 2002, 28–32.
- RIEMER 1997
RIEMER, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*. Hohengehren, Schneider, 1997.
- RIEMER 2004
RIEMER, Claudia: „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 8(2/3), 2003, 25 S. [s.a.]. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-37beitrag/Riemer1.htm (19. 10. 2004)
- SKEHAN 2002
SKEHAN, Peter: *Individual differences in second and foreign language learning*. 2002. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91> (30. 6. 2004).
- SCHLAK 2002
SCHLAK, Torsten et al. *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. H. 7(2), 2002. 23 S. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (30. 6. 2004).
- WEINBERGER 2007
WEINBERGER, Isabella: Zur Motivation tschechischer GermanistikstudentInnen in Hinblick auf ihr Studium der deutschen Sprache. In: *Sammelband. VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Nitra, S. 539 – 542, 2007.
- WOLFF 2000
WOLFF, Dieter: Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, H. 29, 2000, 91–105.