

Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich

Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens

VON ANNETTE BERNDT

Motivation und Lernbiografie

Betrachtet man die Lernbiografien von Fremdsprachenlernern, so findet man, dass dem Faktor Motivation aus der Lernersicht sehr große Bedeutung zugemessen wird. Als Beispiel möchte ich die Transkription eines Interviews mit einer russi-

schen Studierenden anführen. In dem Interview berichtet sie von den wechselnden Motivationen beim Erlernen der Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Türkisch im Laufe ihrer Schul- und Studienzeit.

Erste Fremdsprache Deutsch

„Zur Zeit studiere ich in Kassel, im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache im Masterprogramm. Zur Zeit spreche ich mehr oder weniger gut vier Sprachen: Russisch ist meine Muttersprache, als meine erste Fremdsprache habe ich Deutsch gelernt, dann Englisch und jetzt bin ich beim Türkischen. Mit Deutsch habe ich angefangen, als ich 10 Jahre alt war und das war ganz normal wie alle Kinder in Russland in der vierten Klasse war ich, und da stand die Frage: Entweder Deutsch oder Englisch. Da habe ich Deutsch gewählt, weil die Lehrerin ganz sympathisch war, ich habe sie sehr gemocht als Persönlichkeit, und obwohl meine Eltern eigentlich dafür waren, dass ich mit dem Englischen anfangen, habe ich trotzdem Deutsch gelernt, und immer wieder wollte ich meinen Eltern beweisen, dass ich eine richtige Entscheidung getroffen habe, habe auch selbstständig was dazu gelernt und auch noch extra Leistungskurse in diesem Fach belegt, obwohl, was wir im Deutschunterricht gemacht haben, hat mir gar nicht gefallen, weil wir haben gar nicht kommuniziert, wir haben nur Texte gelesen oder auswendig gelernt. Und dann habe ich mich beworben für einen Studienplatz an

der Uni, da wollte ich Germanistik studieren, und das hat eigentlich ganz gut geklappt. An der Uni war ich eigentlich ganz doll motiviert, und ich wusste, dass es DAAD-Stipendien gibt, und von unserem Fachbereich gab es schon ein paar Studenten, die in Deutschland waren und von daher war es sehr interessant und unser Fachbereich war sehr stark, so dass wir ganz tolle Professoren gehabt haben. Außerdem hatten wir Muttersprachler als Lehrer, und das war auch sehr interessant, und das hat auch sehr stark motiviert.“

Zweite Fremdsprache Englisch

„Mit Englisch habe ich keine positive Erfahrung gemacht, ich habe mit 19 erst angefangen mit dem Englischen und das hat überhaupt keinen Spaß gemacht. Ich habe das gelernt, nur, weil ich das lernen sollte, weil ich das für meine Staatsprüfung brauche – und natürlich im Hinterkopf hatte ich den Gedanken: Englisch ist eine Sprache, mit der man was anfangen kann und die dann sicherlich im Leben nutzvoll ist. Und außerdem: Meine Schwester, die hat Abitur in Amerika gemacht und von daher habe ich mit ihr auf Englisch kommuniziert, die E-Mails geschrieben, weil sie keine russi-

sche Tastatur gehabt hat, und das war so der einzige Motivationspunkt im ganzen Englischlernen. Jetzt, zur Zeit, bin ich in der zweiten Stufe, Unicert II mache ich, und das macht eigentlich auch keinen Spaß, ich brauche nur dieses Zertifikat, ehrlich gesagt.“

Dritte Fremdsprache Türkisch

„Vor einem Jahr habe ich mit dem Türkischen angefangen, weil mein Freund aus der Türkei kommt, seine Freunde, die ganze Umgebung Türkisch spricht, und da habe ich gedacht, dass ich das unbedingt lernen muss. Ich habe im Wintersemester mit Unicert I angefangen und dann in den Winterferien praktisch selbstständig für ein Jahr nachgearbeitet – auf jeden Fall habe ich selbstständig gelernt und dann die Prüfung abgelegt und bin jetzt im Unicert II Türkisch. Ich habe praktisch ein Jahr gespart. Und das macht eigentlich sehr viel Spaß, mal sich hinzusetzen und nicht nur in der Rolle der Lehrenden zu sein. Und meistens macht mein Freund mit mir Übungen, wobei ich den Unterrichtsentwurf mache und er dann praktisch nur die Übungen, die ich mir ausgedacht habe, mit mir macht. Das macht ganz viel Spaß.“

(Anastasia, 22 Jahre)

Motivation ändert sich im Laufe des Lernens

Ganz deutlich zeigt sich in der Sprachlernbiografie von Anastasia der Prozesscharakter von Motivation: Im Alter von 10 Jahren entscheidet sie sich für die deutsche Sprache, weil die Lehrerin „sympathisch“ ist.

Die „sympathische Lehrperson“ ist ein Motiv, das man besonders bei Kindern und Jugendlichen häufig antrifft, das

aber in der Lehrerbildung als Vermittlungsinhalt für motivierenden Unterricht schwer zu instrumentalisieren ist, da es direkt auf Persönlichkeitsmerkmale der Lehrer verweist und auf diese dann im Sinne von Persönlichkeitsbildung einwirken müsste. Bedenkt man jedoch die zentrale Stellung des Lehrers im Unterricht, dürfte dies ein bedenkenswerter Faktor sein.

Im weiteren Schulverlauf ist Anastasia stark intrinsisch motiviert – trotz eines wenig motivierenden Unterrichts, der sich auf das Lesen und Auswendiglernen von Texten beschränkt, und trotz der Entfernung von Deutschland. Ein Motiv ist auch, dass sie ihren Eltern ihre Leistungsfähigkeit beweisen will, ein Motiv, das besonders bei Kindern und Jugendlichen zu Leistungen anregt: Der Wunsch nach persönlicher Anerkennung.

Bezüglich des Englischen wirkt sich die Motivation, „dass es im Leben nützlich

sei und dass man damit etwas anfangen könne“, eher mäßig auf die Leistung aus. Englisch wird in extrinsischer Motivation auf eine Prüfung hingelernt. In den Kategorien des Motivationsmodells von Gardner (1960) würde man Anastasia als

instrumental motiviert bezeichnen: Das Englischlernen dient als Mittel zum Zweck beruflichen Fortkommens.

Gardner markiert auch den Beginn der fremdsprachlichen Motivationsforschung im Jahre 1960 mit einer Dissertation zum Thema „Motivational variables in second-language acquisition“. Im Jahre 1972 folgte eine mit Lambert zusammen verfasste empirische Querschnittstudie zum Erwerb des Französischen als Fremd- bzw. Zweitsprache mit dem Titel „Attitudes and motivation in second

language learning“. Auffallend ist, dass sich ihr Erkenntnisinteresse stark an die Sozialpsychologie und an die Ergebnisse der Forschungen zum Erstspracherwerb anlehnte. So war im Jahre 1950 eine wegweisende Studie von Mowrer erschienen, „Learning theory and personality dynamics“, in der die Wichtigkeit der emotionalen Identifikation und

der Wille zur Integration mit der sprechenden Gruppe beim L1-Erwerb, also beim Muttersprachenlernen, nachgewiesen wurde. Diese Erkenntnisse versuchten Gardner

und Lambert dann auf den L2- bzw. Fremdspracherwerb allgemein zu übertragen. Ihr Erkenntnisinteresse lag eindeutig bei Einstellungen der Lernenden und nicht bei kognitiven Variablen wie beispielsweise der Sprachlerneignung (language learning aptitude). Hier ein kurzes Zitat aus dieser Studie in deutscher Übersetzung:

„Damit ein Fremdsprachenlerner erfolgreich sein kann, muss er psychisch dazu bereit sein, die ihm fremden Verhaltensweisen der Zielsprachengruppe anzunehmen. Die Einstellungen, die der Lerner der fremden Kultur und deren Sprechern entgegenbringt, scheint wesentlich für den Erfolg beim Erlernen der Fremdsprache verantwortlich zu sein.“ (Gardner / Lambert 1972, 3).

Motivation wird hier offenbar konstruiert über die Funktionen von Einstellungen und Orientierungen gegenüber dem Land und seinen Sprechern. Gardner und Lambert

differenzieren hier zwischen zwei Arten der Motivation und somit auch zwischen zwei Arten von Motiven, aus denen heraus Fremdsprachen gelernt werden:

Das integrative Motiv:

Der Lerner sucht nach Integration in den Kontext der Zielsprache.

Das instrumentelle Motiv:

Die Fremdsprache ist Mittel zum Zweck beispielsweise des beruflichen Fortkommens.

Dass Gardner und Lambert in ihrer Studie gerade das integrative Motiv als Prädiktor erfolgreichen Fremdsprachenlernens hervorheben, begründet sich im bikulturellen Kontext der Erhebungsorte (Kanada), denn wo Zweisprachigkeit zum kulturellen Inventar eines Landes gehört, ist das Erlernen



„sympathische Lehrperson“



„persönliche Anerkennung“



„berufliches Fortkommen“

der zweiten Landessprache auch eine der Grundlagen der soziokulturellen Identifikation.

Diese Situation ist durchaus vergleichbar mit der Motivation Anastasias zum Erlernen der türkischen Sprache: Ihr großer Lernerfolg – sie hat das Lernpensum von zwei Jahren in einigen Monaten absolviert – gründet in ihrer Absicht, sich in den türkischen Freundeskreis zu integrieren. Sozialer Integrationswille und der direkte Kontakt zur Zielsprache sind hier ganz sicher als Garant für Lernerfolg zu werten.

Wie sieht es aber aus mit dem Fremdsprachenlernen in großer Entfernung vom Zielland, wo diese Sprache gesprochen wird? Integrative Motive können dort kaum der Motor zum Erlernen der deutschen Sprache sein. An dieser Stelle sei an einen Artikel von Chan in der Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“ von FREMDSPRACHE DEUTSCH (1995, 42-50) erinnert. Der Verfasser des Artikels schreibt zu den Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Singapur:



„Leistungsorientierung“

„Die Mehrzahl der Studienanfänger in Singapur weist eine auffällig leistungsorientierte Lernhaltung

auf. Die Gründe für diese Haltung liegen meines Erachtens im Lernkontext:

- a) die prüfungsbetonte Lerntradition,*
- b) die vorausgegangenen schulischen Erfahrungen,*
- c) der gesellschaftliche Erwartungsdruck.*

Im Deutschunterricht wird diese Lernhaltung zudem noch durch die große geografische Distanz zum Zielsprachenland begünstigt. Die Deutschlernenden wissen mangels authentischer Kommunikationssituationen häufig nicht recht, ob sie die mühsam erworbenen Sprachkenntnisse jemals außerhalb des Klassenzimmers anwenden können. Für sie besteht deshalb die Hauptmotivation zum Lernen in der Hoffnung auf Prüfungserfolg und gute Noten“ (Chan, 42).

Deutschlernende in Singapur zeichnet also weniger eine integrative Motivation aus, da sie kaum authentische Kontakte zum Zielland haben. Vielmehr gilt es, einem von außen gegebenen Motiv gerecht zu werden, nämlich den Ansprüchen eines auf Leistung orientierten Schul- und Ausbildungssystems. In der Motivationsforschung wird diese Motivation extrinsisch genannt, wobei die Unterscheidung intrinsisch vs. extrinsisch unscharf ist, fasst man Motivation als ein Konstrukt auf, das sich in seinen Charakteristika mit dem Lernprozess entwickelt und daher selbst auch Prozesscharakter hat: Muss ein

extrinsisch motivierter Lerner, dem von außen ein Lernziel gesetzt wird, nicht im Laufe des Lernprozesses intrinsisch motiviert sein, um auf längere Sicht erfolgreich sein zu können?

Eines der wichtigsten Charakteristika des Motivationskonstruktes im Blickwinkel lebenslangen Lernens ist dann auch dessen Flexibilisierung hin zu einer prozessualen Sicht: Motivation ist nicht statisch, von Anfang an vorhanden oder eben auch nicht vorhanden, sondern die für die Motivation verantwortlichen Motive ändern sich im Laufe des Fremdsprachenlernprozesses, wie man am Beispiel der Lernbiografie von Anastasia nachvollziehen kann. Das bedeutet, dass sie auch von außen und vor allem dann auch durch den Fremdsprachenunterricht selbst beeinflusst werden können. An diesem Punkt setzt Hermanns „Resultativhypothese“ (Hermanns 1980) an. Er versucht dabei, die Kausalhypothese von Gardner/Lambert umzukehren, nach der bestimmte Einstellungen und Orientierungen den Lernerfolg in der Fremdsprache bestimmen. Hermann postuliert das Gegenteil, nämlich, dass gerade durch den Prozess des Fremdsprachenlernens und durch den unterrichtlichen Kontext bestimmte Einstellungen und Motivationen – im positiven und auch negativen Sinne – entwickelt werden. Kennzeichnend für den empirischen Hintergrund der Resultativhypothese ist die Beobachtung des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten und in den ersten Schuljahren, in einer Altersstufe also, wo im Grunde noch wenig Vorerfahrungen und damit Einstellungen oder bestimmte Motive aus entwicklungspsychologischen Gründen vorhanden sein können.

Die scheinbare Widersprüchlichkeit der Hypothesen von Gardner/Lambert und Hermann kann beispielsweise in ihrer Fixierung auf bestimmte Altersstufen der Lerner aufgelöst werden. Eine Bestätigung hierfür kann man auch in der Motivationsforschung zum Fremdsprachenlernen im Seniorenalter finden, wonach die deutsche Sprache bei Lernern ab 60 über das gesamte Leben hinweg durchwegs positiv besetzt war, und auch die früheren Lernerfahrungen eine positive Einstellung hervorgerufen hatten (vgl. Berndt 2001). Nur so haben die Lerner auch im höheren Alter noch die Motivation, sich einer späten Lernsituation auszusetzen. Letztendlich lassen sich die beiden Hypothesen zu



„frühe Sprachlernerfahrungen“

einem Rückkoppelungsmodell zusammenfassen, bei dem sich die vier Faktoren „Motivation“, „Einstellungen gegenüber der zielsprachlichen Kultur“, „Lernerfahrungen“ und „Lernerfolg“ gegenseitig positiv oder negativ beeinflussen.

Dieses Rückkoppelungsmodell verweist auf den schwerwiegenden Einfluss früher Sprachlernerfahrungen in den ersten Schuljahren, denn hier werden die Einstellungen geprägt, die in späteren Jahren entscheiden, ob ein Lerner sich motiviert einer Lernsituation stellt und sie erfolgreich besteht – oder noch krasser, ob er sich im Laufe des Lebens überhaupt noch einer formellen Lernsituation aussetzt. Dem Lernen im Laufe des Lebens scheint aber gerade die Zukunft zu gehören, glaubt man den aktuellen Statuten des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (2001), in dem immer wieder das Stichwort der „Lernenden Gesellschaft“ fällt.

Methodisch-didaktische Konsequenzen

Es stellt sich nun die Frage, welche methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen gezogen werden können, wie die theoretischen Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis letztendlich verwertet werden können. Spiele, und seit einiger Zeit auch die Neuen Medien, werden genannt, wenn es um die motivatorische Aufbereitung von Unterricht geht. Diese sind eher als Katalysator von Motivation zu werten und als kurzfristige Interventionen geeignet, sie sind oft aber kein motivationaler Motor auf die längere Sicht des Fremdsprachenlernprozesses.

Dörnyei (1999; vgl. auch Seite 16 f. in diesem Heft) und Williams & Burden (1997) haben jeweils Kriterienkataloge erstellt, die motivierenden Unterricht charakterisieren und wie Lehrer und Lerner darauf einwirken können. Beide verweisen auf die Wichtigkeit von Kognitivierung im Sinne einer Bewusstmachung deklarativen und prozeduralen Wissens und berühren damit einen der Schwerpunkte der aktuellen Fremdsprachendidaktik. Eingelöst wird dieses Desiderat in der Unterrichtsrealität über die Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien, durch die Vermittlung des Werkzeuges also, das das Lernen erleichtert.

Ein Beispiel für eine erfolgreiche Kognitivierung ist der Lernprozess in der 3. Fremdsprache Türkisch, wie ihn Anastasia in dem Interview berichtet. Sie stellt sich als autonome Lernerin dar, die ihren Unterricht selbst entwirft. Der Freund, der Türkisch als Muttersprache hat, fungiert einzig als sprachliche

Kontrollinstanz. Als Lernexpertin in Sachen Fremdsprachen verfügt sie über das notwendige Metawissen und, was nicht ohne weiteres natürlich ist – sie setzt es auch ein. Strategievermittlung ist nämlich nur dann sinnvoll, wenn die vermittelten Strategien auch im Einsatz geübt werden. Wie bei der Sprache selbst muss das deklarative Wissen prozeduralisiert werden (vgl. Königs 2000, 12) in dem Sinne, dass es über lange Zeit Teil des zu vermittelnden Lernstoffs sein und auch geübt werden muss. Nur so kann Strategieanwendung im Fremdsprachenunterricht auf lange Sicht als motivierendes Metawissen den Lernerfolg unterstützen.

Im ersten Moment erscheint dies als weitere Belastung des Fremdsprachenlernprozesses – auf die längere Sicht des Fremdsprachenlernens aber, wie sie durch die Vision der lebenslangen Perspektive eröffnet wird, schafft die Vermittlung von Lernstrategien eine verlässliche Basis für weitere Fremdsprachenlernsituationen.

Strategisches Wissen ist auch die Basis der oft eingeforderten Autonomie des Fremdsprachenlerner im Prozess lebenslangen Fremdsprachenlernens; nur so kann der Lerner selbstverantwortlich auf Lernsituationen reagieren. Das Konzept der Selbstverantwortung scheint in der Trias „Lebenslanges Lernen“, „Motivation“ und „Autonomie“ ein tra-



Selbstverantwortung für das eigene Lernen

gender Faktor zu sein. So meint Sprenger in seinem Bestseller „Das Prinzip Verantwortung: Wege zur Motivation“ (1995, 36 f.): „Was soll denn Selbstver-

antwortung anderes heißen, wenn nicht Verantwortung für die eigene Motivation?“

Literaturverzeichnis:

- Berndt, Annette: Fremdsprachengeragogik. Motivationen älterer Fremdsprachenlerner. In: INFO DAF 28/2001 (1), S.3-14.
- Chan, Wai Meng: Deutsch lernen in Singapur – nur um der Prüfung willen? In: FREMDSPRACHE DEUTSCH „Fremdsprachenlerntheorie“ (Sondernummer 1995), S.42-50. Stuttgart: Klett Edition Deutsch
- Dörnyei, Zoltán: Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom, 1999. Auf: www.linguanet.org.uk/research/resfor3/dornyei2.htm
- Gardner, Robert: Motivational Variables in Second-Language Acquisition. Diss. McGill University 1960.
- Gardner, Robert, Lambert, Wallace E.: Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House 1972.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes in Kooperation mit dem Europarat u.a.: München/Berlin: Langenscheidt 2001.
- Hermann, Gisela: Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational versus the Resultative Hypothesis. In: ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL 34/1980, S.247-254.
- Königs, Frank G.: Perspektive 2000 und darüber hinaus. Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: FluL (29)/2000, S. 8-23.
- Mowrer, Orval Hobart: Learning Theory and Personality Dynamics: Selected Papers. New York: Ronald Press 1950.
- Nold, Günther / Haudeck, Helga / Schnaittmann, Gerhard. Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG, 8 (1)/1997, S.27-50.
- Sprenger, Reinhard K.: Das Prinzip Selbstverantwortung: Wege zur Motivation. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 1995.
- Williams, Marion/Burden, Robert. L.: Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press 1997.



Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien