



Magdalena Michalak |
Renata Rybarczyk (Hrsg.)

**Wenn Schüler mit
besonderen Bedürfnissen
Fremdsprachen lernen**

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Michalak/Rybarczyk (Hrsg.), Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen
Fremdsprachen lernen ISBN 978-3-7799-3311-3 © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3311-3>

Alexandra L. Zepter

Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive

Motivation kann als die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2004, S. 15) definiert werden. Zeitlich überdauernde Bereitschaften für bestimmte Klassen von Zuständen sind dabei als Motive zu bezeichnen (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 212).

Geht man von der ursprünglichen Wortbedeutung und dem mittellateinischen ‚motivum‘ für ‚Beweggrund, Antrieb‘ aus, so kann Motivation auch als Beschreibung und Erklärung dafür dienen, warum wir uns im direkten oder übertragenen Sinne auf eine Situation oder einen antizipierten Zustand zu- oder davon wegbewegen (Holodynski/Oerter 2002, S. 558). Ein Motiv ist von einem persönlichen, konkreten Ziel oder Vorhaben prinzipiell zu unterscheiden: Wir können das konkrete Ziel fassen, eine bestimmte Sprache zu beherrschen, wobei die uns antreibenden Motive sehr unterschiedlicher Natur sein mögen; sei es, dass uns das Sprachlernen als solches Freude bereitet, sei es, dass wir belohnt oder nicht bestraft werden möchten.

Dieser Beitrag thematisiert, inwiefern Motivation ein relevantes Thema für den schulischen Kontext im Allgemeinen und den Bereich des Zweitsprachen- und Fremdsprachenlernens im Speziellen ist. Er zeigt auf, wie eng motivationale Faktoren mit emotionalen Faktoren, Selbstkonzept und Selbstbestimmung verknüpft sind, und welche Bedeutung eine dynamisch verstandene Lernmotivation für den Sprachlernprozess bzw. für mehrsprachig Heranwachsende hat. Fremd- und Zweitsprachendidaktik sondierend werden auf dieser Basis konkrete Vorschläge dazu vorgestellt, wie Lehrkräfte in ihrem Unterricht auch speziell die Sprachlernmotivation von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unterstützen können.

1. Einführung: Relevanz des Themas Motivation

Unser Common Sense sagt uns, dass wir besser oder überhaupt nur dann lernen, wenn wir ausreichend motiviert sind – und auch aus lernpsychologi-

scher Sicht setzt Lernen nicht allein kognitive Faktoren voraus. Im Gegenteil modelliert die psychologische Forschung Lernen als einen in sich äußerst komplexen Prozess, in dem unter anderen auch motivationale und eng damit verknüpft emotionale Bedingungen eine zentrale Größe konstituieren (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 204 f.). In der Konsequenz ist Motivation auch für das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache hochrelevant. Bimmel (2002, S. 5) spricht sogar von der Lernmotivation als einer der „Hauptdeterminanten – wenn nicht gar die Hauptdeterminante – des Erfolgs beim Fremdspracherwerb“.

Mit einem solchen Hintergrund verträgt sich schlecht, dass der Kontext Schule generell tendenziell demotivierend zu wirken scheint. Laut Wild/Hofer/Pekrun (2006, S. 234) ist es ein international zu beobachtendes, empirisch gut abgesichertes Phänomen, dass die Lernmotivation bzw. die Lernfreude und das Interesse an der Schule im Verlauf der Schulzeit absinken (Fend 1997). Die bis dato noch immer umfassendste Erklärung dafür findet sich in der „Stage-Environment-Fit-Theorie“ von Eccles und Kollegen (Eccles/Midgley 1989), die auch bereits anklingen lässt, wie eng Kognition, Motivation, Emotionen und das eigene Selbstbewusstsein bzw. das Selbstkonzept der Lernenden zusammenhängen (genauer dazu im folgenden Kapitel 2):

Nach der Stage-Environment-Fit-Theorie passen die Kontextbedingungen der Schule mit Anstieg der Schulstufen sukzessive schlechter zu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Ausschlaggebend seien dabei sehr wohl vor allem Veränderungen in der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Gerade in höheren Schulstufen erachtete das Gros der Lehrkräfte es nicht länger als ihre Aufgabe, sich mit den persönlichen Belangen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen – ein Umstand, der sich mit der Tendenz zu einer emotionalen Destabilisierung in der Frühadoleszenz nicht verträgt. Negativ verstärkend trete hinzu, dass im Verlauf der Sekundarstufe I in der Regel nicht nur das intellektuelle Anspruchsniveau sprunghaft (und damit nicht in Korrespondenz zu den faktisch höchstens kontinuierlich wachsenden scholaren Kenntnissen und Fähigkeiten) ansteige; sondern dass darüber hinaus auch die Notenpraxis strenger werde.

Dies zusammengenommen kann insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und/oder bei Schülern mit besonderen Herausforderungen bzw. Behinderungen zu Verunsicherungen im Selbsterleben und einer Verschlechterung des Selbstkonzeptes und dies wiederum zu einer Verminderung der Lernmotivation führen (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 235). Im schlimmsten Fall droht in einem verstärkt wettbewerbsorientierten Kontext die Entwicklung von diversen, potenziell motivationssenkenden Ängsten, so etwa von Prüfungsangst; Prüfungsangst kann ihrerseits die aufgabenorientierte Aufmerksamkeit reduzieren und die Informationsverarbeitungspro-

zesse während des Lernens, ergo den Zugriff auf kognitive Ressourcen, beeinträchtigen (Schnabel 1998).

Im Fall des Sprachenlernens verschärft sich das skizzierte Szenario durch den Umstand, dass gerade die eigene Sprachlichkeit bzw. die Sprachen, die wir sprechen oder nicht sprechen (möchten), in besonderem Maße identitätsstiftend sind.

List (2002, S. 8) hebt in diesem Zusammenhang die Stimme hervor, die in ihrer je individuellen Ausprägung von Klang, Tonlage, Lautstärke und Melodie für einen Menschen „die Qualität eines Fingerabdrucks“ hat und dabei doch ihre Rahmenbedingungen durch die spezifische Prosodik der ersten Sprache erhält. Wird eine zweite oder fremde Sprache gelernt, involviert dies die Person auf sehr persönliche Weise, insofern sich der Klang der Stimme beim Sprechen der neuen Sprache verändert. Eine solche Entfremdung vom Gewohnten muss nicht, aber kann Unsicherheiten und negative Gefühle evozieren, zumal ein fremder Akzent von den Sprechern der Zielsprache häufig negativ bewertet wird (Cargile/Giles 1997).

Generell mag es in einer sprachlich heterogenen Gruppe für einen Schüler, für den die Unterrichtssprache eine Zweitsprache ist, weit bedrohlicher als für eine muttersprachliche Mitschülerin sein, vor der gesamten Klasse zu sprechen und ein Referat oder Ähnliches zu halten. Als negativ erlebte Erfahrungen können mitunter sehr leicht eine Abwärtsspirale von (Sprech-)Angst, Demotivation und Lernstagnation – sowohl auf sprachlicher als auch auf fachlicher Ebene – provozieren (McIntyre 1995, S. 96; Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 64). Im Übrigen kann die Furcht, beim Sprechen Fehler zu begehen, und die Unterstellung, dass das jeweilige Gegenüber in erster Linie die Fehler wahrnimmt, dazu führen, dass möglichst wenig gesprochen wird – eine Strategie, mit der der Lerner selbst seine Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten systematisch dezimiert (Michalak 2010, S. 358).

Aber auch eine fehlende Motivation kann gerade im Bereich des Zweitsprachenlernens zur Herausforderung werden. Dörnyei/Ushioda (2011, S. 140) sprechen in diesem Fall von „Amotivation“. Für ein Beispiel sei an die Erkenntnis erinnert, dass schulischer Erfolg in allen Fächern davon abhängt, ob eine Schülerin/ein Schüler über ausreichend bildungs-, fach- und schulsprachliche Kompetenzen verfügt bzw. diese entwickeln kann (Schmölzer-Eibinger et al. 2013). Cummins hat in diesem Zusammenhang früh (u. a. Schmölzer-Eibinger et al. 2013) von einem spezifischen „kognitiv-akademischem Sprachkönnen“ gesprochen, ohne das schulisches Lernen letztlich nicht zu bewältigen sei (Cognitive Academic Language Proficiency; Cummins 1979; 2000, S. 58) und das von einer „Redefähigkeit im unmittelbaren Handlungszusammenhang“ (Basic Interpersonal Communicative Skills) abzugrenzen ist.

Wenn nun heranwachsende Zweitsprachenlernende in der Zweitsprache

über eine ausreichende basale Redefähigkeit verfügen und im Alltag gut zu-rechtkommen bzw. insofern sie in kontextgestützten Face-to-Face-Kommu-nikationen über bekannte und/oder konkrete Sachverhalte fließend sprechen können, insoweit muss konsequenterweise auch keine Sprachlernmotivation vorhanden sein. Zumindest ergibt sich kein unmittelbares Bedürfnis zur Ausweitung der sprachlichen Möglichkeiten aus einem handlungsbezogenen Zweck heraus. Häufig ist in den unteren Jahrgängen weder für die Lehrkräfte (Belke 2012a, S. 49) noch für die Zweitsprachenlernende selber ersichtlich, dass ihre Sprachkenntnisse limitiert sein könnten.

Selbiges gilt für Muttersprachler aus bildungsfernen Familien, die außerhalb des schulischen Kontexts wenig Zugang zu bildungssprachlichen Regis-tern haben. Herausforderungen offenbaren sich oftmals erst im Verlauf der Sekundarstufe I (wenn der Anspruch an bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen rapide ansteigt) und können dann gleichfalls zu einer Ver-schärfung der oben im Rahmen der Stage-Environment-Fit-Theorie skizzier-ten Entwicklung beitragen.

Eine fehlende Motivation für den Aufbau von CALP kann in diesem Kon-text überdies von einem identitätsstiftenden Fokus auf den Gebrauch jugend-sprachlicher Varietäten oder Ethnolekte unterfüttert werden. Heranwach-sende wollen sich im Austausch mit ihren Peers nicht selten auch über ihre Sprache sehr bewusst von der ‚Erwachsenenwelt‘ bzw. der etablierten bürger-lichen ‚Bildungsgesellschaft‘ abgrenzen.

Das soll keinesfalls implizieren, dass für den Aufbau von bildungssprach-lichen Registern bzw. CALP der Gebrauch anderer Register zu unterbinden ist. Das Ziel einer Mehrsprachigkeit auch auf der Ebene von Varietäten und Registern, bei der die unterschiedlichen Kompetenzen variabel und kontextan-gemessen eingesetzt werden können, setzt allein voraus, dass sich die Lernen-den dem Aufbau und Gebrauch von Bildungssprache etc. nicht verschließen.

Alles in allem weisen die einführenden Beispiele zum einen auf die Rele-vanz des motivationalen Faktors für einen erfolgreichen schulischen (Sprach-)Lernweg hin, zum anderen deuten sie auch an, dass das Verhalten der Lehrkräfte für die Entwicklung der (Sprach-)Lernmotivation der Schüle-rinnen und Schüler durchaus eine gewichtige Rolle spielt. Da sich die Lehr-kraft nicht ‚nicht verhalten‘ kann, konstituiert sie einen Einflussfaktor, ob sie dies nun möchte oder nicht.

2. Zur Theorie der (Sprach-)Lernmotivation

In der psychologischen Forschung zur Lernmotivation werden unterschiedliche Aspekte differenziert, die auch das komplexe systemische Zusammenwir-ken von Kognition, Motivation, Emotionen und Selbstkonzept modellieren.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick, um auf dieser Basis die Bedeutung der Motivation für die Fremd- und Zweitsprachenlernenden theoretisch zu beleuchten. Übergreifend ist es sinnvoll, Motivation bzw. die Interaktion von Motivation, Kognition und Emotion eines Lerners grundsätzlich nicht statisch, sondern im Gegenteil als ein dynamisches, sich wandelndes System zu begreifen (Dörnyei 2009; Dörnyei/Ushioda 2011, S. 88 ff.) und in diesem Rahmen Motivation auch als eine Kernkompetenz *lebenslangen* Sprachenlernens zu fassen (Berndt 2002, S. 12).

2.1 Motivationsarten und -komponenten

Eine häufig verwendete, aber auch nicht ganz unproblematische Differenzierung in zwei basale Motivationsarten ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 217).

Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Bei einer intrinsisch motivierten Lernhandlung widmet sich die Lernerin/der Lerner der Handlung ‚um ihrer selbst willen‘. Die Lernbereitschaft bedingt sich aus der positiven Erlebnisqualität, die unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert wird. Das bedeutet, die Lernenden agieren aus Freude am Lernprozess oder an der Tätigkeit (tätigkeitszentriert) und/oder aus Vergnügen an dem Gegenstand bzw. dem Inhalt, mit dem sich die Handlung befasst, (gegenstandszentriert) – aus Neugier oder Interesse oder um Glücksgefühle zu erleben. Zum Beispiel könnte man eine Schülerin als intrinsisch motiviert bezeichnen, wenn sie im Unterricht behandelte Texte liest, weil ihr die Lektüre Freude bereitet.

Sind Lernende dagegen extrinsisch motiviert, so handeln sie nicht wegen der unmittelbaren Anreize der Handlung als solcher, sondern aufgrund deren antizipierten Folgen. Die Lernhandlung ist instrumentell, weil das Lernen von „äußeren“, von der Handlung separierbaren Folgen bzw. Konsequenzen geleitet wird; so etwa weil man eine Belohnung (in Form von guten Noten) anstrebt oder eine Bestrafung (einen Tadel) vermeiden möchte: Besagte Schülerin ist extrinsisch motiviert, wenn sie die Texte liest, weil sie die kommende Klassenarbeit bestehen will.

Da zur Abgrenzung der beiden Motivationsarten je nach Theorie eventuell unterschiedliche Kriterien angesetzt werden und sich beide Arten in konkreten Motivationsentwicklungen auch überlappen können, wird das Begriffspaar zum Teil kontrovers diskutiert (Krapp 1999). Die Klassifizierung hat sich im Diskurs dennoch durchgesetzt, vielleicht auch weil sich in ihrem

Rahmen interessante Analysen von Lernmotivation, Lernstrategien und Lernerfolg ergeben.

Heute nur noch eher selten verwendet wird dagegen die auf das Zweitsprachlernen bezogene Differenzierung von integrativer und instrumenteller Motivation (Gardner/Lambert 1972). Während sich der instrumentell Motivierte vom Lernen einer weiteren Sprache praktische Vorteile und Chancen für seinen weiteren Lebensweg erhofft, möchte die integrativ Motivierte über das Sprachlernen und über das Vertrautwerden bzw. die Identifikation mit einer fremden Kultur die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln (Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 65).

Generell wird der Lernerfolg auch von den aufgewendeten Lernstrategien beeinflusst. Basal lassen sich drei Klassen von Lernstrategien unterscheiden (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 244 ff.): Informationsverarbeitungsstrategien, Kontrollstrategien und Stützstrategien.

Stützstrategien zielen auf die Optimierung innerer und äußerer Ressourcen ab; z. B. wie sehr der Lerner bereit ist sich anzustrengen, wie er mit seiner Aufmerksamkeitsfähigkeit umgeht, wie er seine Zeit managt, seine Lernumgebung gestaltet etc. Metakognitive Kontrollstrategien gestalten und regulieren dagegen den Lernprozess als solchen, z. B. durch Aktivitäten der Planung („Bevor ich einen Text lese, überlege ich mir Fragen, auf die ich im Text eine Antwort suche.“) oder der Überwachung („Bevor ich weiterlese, rekapituliere ich noch einmal die Hauptthesen des Abschnitts, um sicherzugehen, dass ich sie behalten habe.“).

Von Interesse sind im gegebenen Kontext die kognitiven Informationsverarbeitungsstrategien, die sich ihrerseits in so genannte Oberflächen- und Tiefenstrategien aufteilen lassen. In die Klasse der Oberflächenstrategien fallen alle Wiederholungsstrategien, das heißt Tätigkeiten, die sich auf das Auswendiglernen einzelner Fakten richten und deren Verankerung im Langzeitgedächtnis sicherstellen sollen (also z. B. auch Mnemotechniken und das isolierte Auswendiglernen von Vokabeln, Begriffen, Regeln, Daten etc.). Tiefenstrategien dienen dagegen der Organisation, Elaboration und Prüfung von komplexer Information: Organisation reduziert die Komplexität auf das Wesentliche, Elaboration integriert neue Informationen in bereits bestehende Wissensstrukturen, eine kritische Prüfung analysiert Aussagen und/oder Begründungen auf ihre Evidenz oder Schlüssigkeit.

Die Empirie legt nahe, dass ein vermehrter (impliziter) Einsatz von tiefenorientierten Lernhandlungen, der dann auch eher mit einem vermehrten Gebrauch von metakognitiven Strategien einhergeht, auf Dauer einen größeren Lernerfolg zeitigt (Artelt 1999; Artelt/Demmrich/Baumert 2001). Der Punkt: Extrinsisch motivierte Lernende neigen eher dazu, sich auf oberflächenorientierte Wiederholungsstrategien zu fokussieren bzw. zu beschränken, intrinsisch Motivierte dagegen tendieren zu den Tiefenstrategien (Schie-

Leseprobe aus: Michalak/Rybarczyk (Hrsg.), Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen, ISBN 978-3-7799-3311-3 © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3311-3> fele/Schreyer 1994). Auf dieser Ebene scheint also die intrinsische Motivation gegenüber der extrinsischen erfolgsversprechender.

Interesse und Emotionen

Eine intrinsische Motivation hat noch einen weiteren Vorteil: In der Regel ist sie mit Interesse am (Lern-)Gegenstand verknüpft, wobei Interesse einen sehr zentralen Motivationsfaktor konstituiert, welcher in einem engen Zusammenhang mit Lernleistung steht. Inzwischen liegen eine große Zahl an empirischen Studien vor, die dem Interesse eine lern- und leistungsfördernde Funktion bescheinigen (Schiefele 1996).

Die ontogenetische Wurzel des Interesses liegt im kindlichen *Neugier*-Verhalten. Von Interesse spricht man in der Regel erst dann, wenn ein länger andauernder Bezug, eine Beziehung zwischen der Person und einem (Lern-)Gegenstand bzw. einer Klasse von Gegenständen geknüpft wird (Holodynski/Oerter 2002, S. 559). Lerngegenstände im Bereich des Zweit- und Fremdsprachenlernens sind zum einen natürlich die zu lernende Sprache in ihrer Gesamtheit, zum anderen aber die zahlreichen Lerninhalte, die im Laufe des Spracherlernens im Unterricht bzw. im Zuge der Sprachlernbiographie auftreten.

Wesentlich für die Interesse-Beziehung ist, dass die Person den sie interessierenden Gegenständen eine herausgehobene subjektive Bedeutung zuschreibt und sich dann rückwirkend auch selbst über ihre Interessen definiert. Interessengeleitete Menschen fühlen sich bei der Realisierung ihrer Interessen frei von äußeren Zwängen (selbstintentional; Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 215). Derart sind die persönlichen Interessen einerseits für die Identitätsentwicklung bedeutsam, andererseits haben sie gerade deshalb eine äußerst motivationsfördernde bzw. -stützende Wirkung.

Grundsätzlich hat das Interesse stets auch eine affektive Komponente, indem dem (Lern-)Gegenstand von Interesse nicht nur ein Wert (eine Valenz) zugesprochen wird, sondern die interessierte Person damit verbunden auch eine Gefühlsneigung zum Gegenstand bzw. zu den sie mit dem Gegenstand verbindenden Handlungen entfaltet (Holodynski/Oerter 2002, S. 561). In der phänomenologischen Psychologie hat Stumpf (1883, S. 68, 72 f.) Interesse gar in toto als ein Gefühl klassifiziert (mit Gefühl verstanden als das psychisch-physische subjektive Erleben einer Emotion) und dabei auch den engen Zusammenhang bzw. die Korrelation von Interesse und (gesteigerter) Aufmerksamkeit sowie beider Bedeutung für die kognitive Informationsverarbeitung unterstrichen (Zepter 2011).

Auch über das Interesse hinaus sind Motivationen eng verknüpft mit Emotionen. So haben Emotionen im Rahmen von Handlungsregulationen

die Funktion, die Geschehnisse und Handlungsergebnisse in Bezug auf ihre Bedeutung für die Befriedigung unserer Handlungsmotive zu bewerten und unsere Handlungen in motivdienlicher Weise auszurichten (Holodynski/Oerter 2002, S. 553). Lernrelevant wiederum können positive und negative Emotionen sein, indem sie im Rahmen des Lerngeschehens vergangenheitsbezogen (z. B. Stolz/Scham über eine gute/schlechte Note), tätigkeitsorientiert (Begeisterung/Langeweile im Unterricht; im Bereich des Sprachlernens z. B. Freude am Sprechen der neuen Sprache) oder zukunftsorientiert (z. B. Hoffnung auf einen Prüfungserfolg/Prüfungsangst) auftreten und dann entweder aktivierend oder deaktivierend wirken können (Pekrun 1998).

Parallel zur Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation legen Befunde aus Querschnittsanalysen mit Studierenden nahe, dass positive Emotionen wie Lernfreude und Hoffnung auf Erfolg tiefen- bzw. verstehensorientierte Lernstrategien begünstigen, während negative Emotionen wie Angst oder Langeweile eher eine oberflächliche Informationsverarbeitung bzw. Wiederholungsstrategien unterfüttern (Pekrun et al. 2002). Gleichzeitig hebt Roth (2003, S. 303) hervor, dass, wenn es um das Gedächtnis geht, Inhalte umso besser erinnert werden, je deutlicher sie von emotionalen Zuständen begleitet werden, andererseits „dürfen die emotionalen Zustände nicht zu stark sein, sonst behindern sie möglicherweise den Erinnerungserfolg“. Im Übrigen werden „positive Inhalte im Durchschnitt besser erinnert als negative; bei Angst- und Depressionszuständen tritt oft eine Erinnerungsblockade auf“.

Derartige Forschungsergebnisse zur Bedeutung des Interesses und der positiven Emotionen mögen intuitiven Auffassungen vom Lernen entsprechen: Lernprozesse setzen nicht nur voraus, dass die Lernaufgabe uns weder über- noch unterfordert. Lernprozesse werden auch durch Begeisterung für den Lernprozess und/oder das Lernziel und also durch eine positive emotionale Verfasstheit erleichtert.

Dabei zählen in einem schulischen (Sprach-)Lehr-Lern-Kontext sehr wohl auch das Interesse und die Emotionen der Lehrkraft. Hattie wertete über 50.000 empirische Untersuchungen bzw. 800 Metastudien zu den Ergebnissen und Leistungen unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte aus und fand, dass der Erfolg schulischen Lernens zuletzt am meisten von der individuellen Lehrkraft abhängt. So sind es deren begeisterungsfähige ‚Persönlichkeit‘ und ihr fachliches und empathisches Engagement für eine fehlertolerante, feedbackreiche und Identifikation ermöglichende Unterrichtskultur, die nach Hattie die zentral entscheidenden Faktoren konstituieren (Hattie 2009, S. 238 f.).

Zusammengefasst bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere dann gut lernen, wenn es der Lehrkraft – auch durch ihre eigene Begeisterung an der Sache – gelingt, die Schülerinnen und Schüler (a) für den Lern-

prozess und/oder das Lernziel so zu interessieren, dass sie mit Freude bei der Sache sind. Ebenso kann die Lehrkraft dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler (b) den Lernprozess und/oder das Lernziel als etwas für sie selbst Erstrebenswertes, Bedeutsames erfassen.

Weiter ausgelegt hebt überdies die Beobachtung, dass Begeisterung und Freude bzw. sichtbares Interesse an einem Lerngegenstand ‚ansteckend‘ wirken können, die Bedeutung der Vorbildfunktion hervor. Im Bereich der Zweitsprache ist z. B. das positive oder negative Vorbild der Eltern und inwiefern diese sich für die Zweitsprache interessieren, sehr wahrscheinlich nicht zu unterschätzen (Boysen 2012, S. 42).

Selbstkonzept und Kausalattributionen

Generell spielen nicht nur die (affektive) Beziehung zwischen Person und Lerngegenstand, sondern auch die (affektive) Beziehung und die Vorstellungen der Person zu ihrem Selbst eine wesentliche Rolle für die Lernmotivation. Zentral ist in diesem Rahmen das Selbstkonzept, das als eine Gedächtnisstruktur definiert werden kann, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält: also z. B. das Wissen bzw. die Ansichten über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen. Selbstwertgefühl oder auch Selbstvertrauen machen die affektiv-evaluative Komponente des Selbstkonzepts aus. Das Fähigkeitsselbstkonzept umgreift alle lern- und leistungsbezogenen Informationen (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 225).

Gerade bei mehrsprachigen Menschen, die in einem Land leben, dessen Landessprache sie als Zweitsprache erwerben, kann es für die (Weiter-)Entwicklung eines positiven oder negativen Selbstkonzepts und die Frage des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten entscheidend sein, welches soziale Prestige ihre *Erstsprache* in der Gesellschaft hat. Eng damit verknüpft sind vorhandene oder fehlende Handlungsoptionen; ob etwa die Familie in das Land der Zielsprache einwandert oder ob es sich nur um einen Aufenthalt auf Zeit handelt und unter welchen Umständen dieser gewährt wurde etc. (Ahrenholz 2010, S. 65).

Für alle Menschen gilt, dass alle Aspekte ihrer Lebenssituation einschließlich der Bildungserfahrungen ihrer Familie und ihres nahen Umfelds die Modulation des Selbstkonzepts beeinflussen können. In heterogenen Lerngruppen, in denen die Teilnehmenden aufgrund unterschiedlicher Migrations- und Kulturhintergründe in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung von je verschiedenen Ethnotheorien geprägt sind (Holodynski 2006; Zepter 2013, S. 307 ff.), kann in der Folge das individuelle (Sprach-)Lernverhalten mitunter stark variieren. Ob ein Schüler laut und forsch auftritt oder eher bescheiden und zurückhaltend, ob eine Schülerin es für angebracht hält, Fragen zu

stellen, oder eher nicht, bedingt sich zu einem großen Teil aus einem Selbstkonzept heraus, das in sich auf sowohl individuell als auch kulturspezifisch modulierten sozial-emotionalen Erfahrungen aufsetzt.

Fähigkeitsselbstkonzepte werden im Übrigen maßgeblich auf der Basis der Kompetenzerfahrungen in den betreffenden Lerngebieten entwickelt, wobei insbesondere die eigene Bewertung dieser Erfahrungen vor dem Hintergrund sozialer, individueller und dimensionaler Vergleichsprozesse entscheidend ist (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 225).

Eine soziale Bezugsnorm liegt vor, wenn sich die Lernerin/der Lerner mit anderen – im Kompetenzbereich Leistungsstärkeren oder Leistungsschwächeren – vergleicht. Ein Zweit- oder Fremdsprachenlerner kann dabei sehr wohl auch eine Muttersprachlerin heranziehen. Werden aktuelle Leistungen mit den eigenen früheren Leistungen in demselben Lerngebiet verglichen, ist die Bezugsnorm eine individuelle. Dimensionale Vergleiche stellen eine Subklasse der individuellen dar, indem die Lernenden hier ihre eigenen Leistungen in verschiedenen Lerngebieten gegeneinander abwägen, also z.B. auch ihre Sprachkompetenzen in einer ersten und zweiten Fremdsprache.

Auch in Bezug auf die Fähigkeitsselbstkonzepte und die Wahl der Bezugsnormen ist der Einfluss der Lehrkräfte nicht unerheblich. Laut Holodynski und Oerter stehen die Bezugsnorm-Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer und die Leistungsmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler in einem klaren und empirisch gut gesicherten Zusammenhang:

Schüler, deren Lehrer eine individuelle Bezugsnorm und die dazugehörigen Unterrichtspraktiken zeigen, haben ein stärker ausgeprägtes Erfolgsmotiv, während Schüler, deren Lehrer eine soziale Bezugsnorm bevorzugen, im Vergleich ausgeprägt misserfolgsorientiert sind (Holodynski/Oerter 2002, S. 572).

Der negative Einfluss einer sozialen Bezugsnorm kann sich sogar über mehrere Jahre hinweg auf das Selbstkonzept auswirken. Gerade unter einer inklusiven Perspektive sind solche Erkenntnisse bedeutungsvoll, implizieren sie doch, dass Leistungen vorrangig und wo immer möglich auf der Basis einer individuellen Bezugsnorm und durch eine Honorierung individueller (sprachlicher) Entwicklungsschritte bemessen werden sollten (List 2002, S. 10). Auch individualisierte Instruktions- und Interaktionsformen im Unterricht, bei denen alle Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, sich je persönlich respektiert und wertgeschätzt zu fühlen, stärken das Selbstkonzept (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 229).

Eng mit dem Selbstkonzept verknüpft sind im Übrigen die Ursachen, die eine Person für ihre (mutmaßlichen) Leistungserfolge und Misserfolge veranschlagt: Die so genannten Kausalattributionen nehmen unmittelbaren

Einfluss auf den Grad der lernrelevanten Emotionen und die Stärke der Motivation. Je nach Attributionsstil lassen sich zum einen internale (innerhalb der Person liegende) und externale (außerhalb der Person liegende) Ursachen differenzieren, zum anderen vertikal dazu stabile und variable sowie kontrollierbare und nicht kontrollierbare Faktoren (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 227).

Als internale Ursachen für einen nicht bestandenen Sprachtest könnte die Person z. B. ihr derzeitig noch geringes Wissen (stabil und kontrollierbar) oder ihre kaum aufgewendete Anstrengung (variabel und kontrollierbar) anführen oder aber ihre fehlende Sprachbegabung (stabil und nicht kontrollierbar) oder eine Krankheit in der Vorwoche des Tests (variabel und nicht kontrollierbar). Externale Ursachenzuschreibungen wären dagegen z. B. eine schlechte Lernumgebung (stabil und kontrollierbar), eine falsche Aufgabewahl (variabel und kontrollierbar), die Schwierigkeit und Komplexität der Sprache (stabil und nicht kontrollierbar) oder der Zufall (variabel und nicht kontrollierbar).

Theoretisch ist zu erwarten, dass sich Kausalattributionen, bei denen Erfolg oder Misserfolg auf die eigene, steuerbare Anstrengung zurückgeführt werden, positiv auf die Lernmotivation auswirken, und dass dagegen externe Ursachenzuschreibungen im Rahmen von Erfolgen und ebenso internale, nicht kontrollierbare Ursachenverortung bei Misserfolgen demotivieren (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 228). Ein ähnliches Bedingungsgefüge findet sich bereits im Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation nach Heckhausen (1972). Die Erwartung der positiven Wirkung von Attributionen auf die eigene Anstrengung konnte Hosenfeld empirisch untermauern (Hosenfeld 2002).

Lehrkräfte scheinen in diesem Sinne gut beraten, wenn sie ihre Schülerinnen und Schüler darin bestärken, Sprachlernfortschritte der individuellen scholaren Tüchtigkeit zuzuschreiben (List 2002, S. 9). Dazu korrespondiert die Beobachtung, dass das Erleben von Selbstbestimmung eine Schlüssel-funktion für den Aufbau und die Bewahrung von intrinsischer Lernmotiva-tion spielt; eine Beobachtung, die auch den seit den 1970er Jahren studierten Korruptionseffekt von Belohnung verständlicher macht.

Nach dem Korruptionseffekt ist Belohnung, z. B. in Form von Süßigkeiten, Geld oder Lob, nicht in allen Fällen hilfreich, im Gegenteil kann sie zur Verminderung einer zuvor vorhandenen intrinsischen Motivation führen. Unter anderen konnten dies Tomasello und Warneken in experimentellen Studien zur Entwicklung von Hilfsbereitschaft zeigen (Tomasello 2012, S. 23 f.). Auch 20 Monate alte Kinder sind bereits in der Lage, anderen Menschen zu helfen, wenn sie dazu eine Gelegenheit erhalten. In der Regel müssen sie dafür auch nicht zwingend belohnt werden, noch nicht einmal mit einem Lächeln. Werden sie allerdings belohnt (in der Versuchsreihe handelte

es sich um ein kleines Spielzeug), so helfen sie anschließend in neuen Hilfssituationen seltener, wenn sie keine Belohnung mehr bekommen.

In ganz ähnlicher Weise kann Belohnung auch eine bereits entwickelte intrinsische Lernmotivation dezimieren. Allerdings ist dies bei etwas älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in erster Linie dann der Fall, wenn die Belohnung als eine spezifische Form von Kontrolle wahrgenommen wird und sich die Lernenden in ihrer Selbstbestimmung untergraben fühlen. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler haben ein psychologisches Grundbedürfnis sowohl nach sozialer Einbindung und emotionaler Zuwendung als auch nach Kompetenzerfahrung und dem Gefühl, autonom handeln und den Lernprozess mitgestalten zu können (Wild 2002).

In Entsprechung argumentiert Berndt (2002, S. 15) für einen Fremdsprachenunterricht, der die Lernmotivation einbezieht, indem er zur Selbstverantwortung für das eigene Lernen anregt und auch explizit Lernstrategien vermittelt, das heißt Strategien, die das Lernen erleichtern und auch autonome Lernprozesse ermöglichen. Dabei kann die explizite Vermittlung und Einübung von Lern- und Arbeitsstrategien umgekehrt auch dabei helfen, dass der Lerner die eigene Verantwortung für seinen Lernprozess und dessen variable Gestaltungsmöglichkeiten *erkennt*.

So macht Michalak (2010) darauf aufmerksam, dass manche Selbstkonzepte und Lernvorstellungen (z. B. „Eine Sprache lerne ich in erster Linie durch das Auswendiglernen von grammatischen Regeln und Vokabeln“) Spracherwerbsprozesse auch unnötig blockieren können. In diesen Fällen braucht es explizite Impulse von außen, um Reflexionsprozesse anzuregen und bewusst zu machen, welche vielfältigen Möglichkeiten sich letztlich bieten, mit der Zielsprache in Kontakt zu treten und sie funktional in möglichst diversen Kommunikationssituationen einzusetzen und zu üben (Michalak 2010, S. 259 f.).

Volition

Eine weitere zentrale Komponente im komplexen Gefüge der Lernmotivation ist die Volition. So ist bei einem Blick auf die Herausbildung von Absichten und Zielen bzw. Intentionen, die dem Handeln und Lernen vorangehen, noch einmal zu differenzieren zwischen:

- a) den Prozessen der Intentionsbildung und
- b) der (zielorientierten) Umsetzung der Intentionen.

Die Prozesse einer bewussten Umsetzung von Absichten werden in der Lernpsychologie als Volition (Wille) bezeichnet; dabei umgreift die Volition so-

wohl die willentliche Planung als auch Durchführung und Kontrolle der intendierten Handlung (Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 220). Im Bereich des Zweitsprachlernens fasst Ahrenholz den individuellen Willen, eine Sprache bis zu einer bestimmten Sprachkompetenz zu erlernen, mit Rekurs auf Klein (1987, 2000) auch als „Antrieb“ (Ahrenholz 2010, S. 66) zusammen.

Hinter dem Konzept der Volition steht die Beobachtung, dass Menschen zwar Handlungsabsichten und Ziele fassen können, die sie dann aber doch nicht realisieren. Entscheidend dafür, ob es nur bei der guten (Lern-)Absicht bleibt oder mehr daraus wird, ist, ob die Intention gegenüber anderen, konkurrierenden Zielen erfolgreich abgeschirmt werden kann. Ist bei dieser Abschirmung bewusste Kontrolle und bewusstes Handeln im Spiel, führt man dies auf die Volition zurück. Da in einem engen Verständnis von Volition Bewusstheit ein zwingendes Merkmal ist, sollte man unter dieser Perspektive ihre Bedeutung mit Vorsicht erwägen, spielen doch gerade im Bereich des Lernens implizite Prozesse eine mindestens ebenso gewichtige Rolle. Gleichzeitig kann z.B. Reflexion auf das eigene Sprachlernverhalten und/oder Reflexion auf Aspekte, die die Zielsprache und den Lernweg attraktiv, individuell bedeutsam und interessant machen, eventuell einen wichtigen Schlüssel für eine Erweiterung der eigenen Lernmöglichkeiten bedeuten (Ahrenholz 2010, S. 66).

2.2 Motivation im Kontext von Sprachlernbiographien

Nimmt man Zweit- und Fremdsprachenerwerbsprozesse bzw. Sprachlernbiographien in ihrer Gesamtheit in den Blick, so werden motivationale, affektive und volitionale Aspekte in der Regel als nichtsprachliche Einflussfaktoren und/oder als individuelle Lernervariablen klassifiziert (Edmondson/House 2000; Ahrenholz 2010; zur diesbezüglichen Komplexität und Interdependenz der Sprachlernmotivation Riemer 1997; Kleppin 2001; 2002; Rost-Roth 2001; Riemer/Schlak 2004; Holstein/Wildenauer-Józsa 2010).

Einflussfaktoren im Zweit- und Fremdsprachenerwerb

Ahrenholz (2010) grenzt in einem Überblick über die Zweitspracherwerbsforschung sprachliche und nicht-sprachliche Einflussfaktoren voneinander ab:

Die sprachlichen Einflussfaktoren umgreifen, insofern jeglicher Spracherwerb einen „psycholinguistischen Prozess dar[stellt], der die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache sowie die Planung und Produktion von mündlichen und schriftlichen Äußerungen umfasst“, die Quantität und Qua-

lilität des Sprachgebrauchs ebenso wie (das bereits vorhandene Wissen über) den spezifischen Sprachbau der beteiligten Sprachen (Ahrenholz 2010, S. 65).

Das bedeutet, der Umfang und die Art des Sprachinputs spielen für den Erwerbsprozess eine konstitutive Rolle – was sich wiederum unmittelbar daraus bedingt, wie oft und auf welche Weise die Lernenden mit der Zielsprache in Kontakt kommen und zu welchen Varietäten und Registern sie Zugang haben. Auch wie die Bedeutungssicherung jeweils gewährleistet wird und welcher Art die Reparaturmaßnahmen sind, ist in diesem Zusammenhang relevant. Ebenso zählen das Ausmaß und die Qualität der zum Lernzeitpunkt bereits gegebenen erst-, zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen. Nicht zuletzt kann dann in diesem Rahmen auch der Grad der sprachtypologischen Varianz von Bedeutung sein.

Alle genannten sprachlichen Einflussfaktoren unterliegen gleichfalls einem beträchtlichen Maß an individueller Variation (das gilt bereits für den Erstspracherwerb; Szagun 2008). In diesem Sinne ist es begrifflich irreführend, in der Faktorenkategorisierung spezielle ‚individuelle Lernervariablen‘ auszugrenzen. Die Gegenüberstellung von sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren ist diesbezüglich eventuell neutraler (reduziert aber ihrerseits das distinkte Merkmal ‚sprachlich‘ auf einen sehr eng gefassten Begriff).

Die nichtsprachlichen Einflussgrößen können als Subklasse noch einmal in interne und externe Faktoren aufgeteilt werden (Ahrenholz 2010, S. 65):

Unter den internen Faktoren werden alle im vorherigen Abschnitt ausgeführten motivationalen, emotionalen und volitionalen Komponenten, aber auch alle nicht spezifisch sprachlichen kognitiven Aspekte (wie etwa die kognitiven und metakognitiven Lernstrategien) und das Alter der Lernenden subsumiert. Dabei steht das Alter in je unmittelbarer Interdependenz zu den übrigen internen Einflussgrößen, insofern wie eingangs hervorgehoben die Interaktion von Motivation, Kognition und Emotion als ein dynamisches, sich über die Zeit hinweg stetig änderndes System begriffen werden kann (Dörnyei 2009; Dörnyei/Ushioda 2011, S. 88 ff.). Bereits die grobe Differenzierung zwischen Kindesalter, Jugend und Erwachsenenzeit lässt die Wandelbarkeit der individuellen Sprachlernmotivationen und die Variabilität konkurrierender Interessen deutlich hervortreten.

Externe Faktoren, die außerhalb der Psyche und Physis der lernenden Person liegen, umfassen die Handlungsoptionen in der Gesellschaft der Zielsprache; also z. B. ob die Aufenthaltsdauer begrenzt ist oder nicht, welche schulformbezogenen, akademischen und/oder beruflichen Chancen sich im Rahmen der Lebenssituation ergeben und auch welches soziale Prestige die Erst- und Zweitsprache(n) haben. Auch die Bildungserfahrung der Eltern und der Menschen im nahen Umfeld des Lernenden figuriert als externe Einflussgröße; und ebenso die Wohnsituation, aus der sich diverse Einflussvarianzen z. B. hinsichtlich der Sprachkontaktmöglichkeiten und der häuslichen

Lernumgebung ergeben. Nicht zuletzt können natürlich auch Art und Umfang sprachlicher Förderung durch andere, also schulische Instruktion und das damit verbundene (Instruktions-)Verhalten der Lehrkräfte externe Einflussfaktoren bilden.

Der Überblick über die enorme Vielfalt der Einflussfaktoren macht verständlicher, auf welcher Komplexität die Individualität konkreter Zweit- und Fremdspracherwerbsprozesse aufsetzt. Wesentlich für die gesamte Auffächerung ist im Übrigen, dass die aus dem komplexen Spracherwerbsprozess auf theoretischer Ebene separierten Faktoren letztlich in einem wechselseitigen Zusammenhang gesehen werden müssen. In den obigen Abschnitten sind dazu unter dem Fokus des motivationalen Bedingungsgefüges bereits mehrere Beispiele thematisiert worden. Die enge Verzahnung der Faktoren und ihre Dynamik werden auch dann deutlich, wenn man Sprachlernbiographien in den Blick nimmt.

Dynamik der Sprachlernmotivation

Sprachlern- bzw. Sprachenbiografien werden als ein Schätzverfahren zur Sprachstandsdiagnose eingesetzt. Das heißt, sie können auch als Instrument zur Selbsteinschätzung von Lernleistungen, zur Reflexion über die eigenen Entwicklungsfortschritte und zur Kommunikation darüber bzw. als Input für eine externe Beurteilung genutzt werden (Michalak 2012, S. 63).

Die folgende Biografie soll als ein Beispiel für die Dynamik der Sprachlernmotivation im Zusammenspiel mit anderen Faktoren dienen; eine ähnliche Illustration findet sich auch in Berndt (2002, S. 12). Der hier vorgeführte Text ist ein Original, dessen orthografische und grammatische Fehler nicht bereinigt wurden. Er stammt von einer Germanistikstudentin aus Polen (Pseudonym Dana) und wurde im Rahmen eines Seminars von Dr. Renata Rybarczyk an der Universität in Poznań verfasst:

Mein Abenteuer mit den Fremdsprachen fing erst im Alter vom zehn Jahren an, als ich Deutsch obligatorisch im Grundschule gelernt hatte. Ich bedaure persönlich, dass sie so spät eingeführt worden ist.

Ich meine, dass ich zugeben soll, dass ich immer immer motivierter war, wenn ich Ergebnisse im Schule leistete.

Ich weiß bis heute nicht genau, ob ich Deutsch so mochte, weil ich erreichbar war, ob ich es wirklich bedingungslos mochte. Ich weiß, dass ich vom Anfang an dafür interessierte, aber ich war im Gruppe mit Kammeraden, die mehrheitlich über niedrigere sprachliche Möglichkeiten verfügten. Aber ein Jahr später arbeitete ich schon mit der stärkerer Gruppe.

Das Wichtigste, was verursachte, das Deutsch mein Lieblingsfach worden ist, ist das, dass wir die wirklich wunderbare Lehrerin bekamen. Sie konnte mit uns so

sprechen, dass wir fühlten, dass wir eine Verbindung mit sie gefühlt haben. Zusätzlich mochten wir uns einander.

Unsere Unterrichten bestanden darin, dass wir ein bisschen privat mit Lehrerin sprachen und außerdem beeinflusste das darauf überhaupt nicht, dass wir weniger Fähigkeiten gewannen, als wir gewinnen könnten. Es gab keine auffallende Grenze zwischen dem privaten Sprechen und dem Lernen. Sie verlangte viel und lernte so, wie man Fremdsprache lernen soll. Alle grammatische Begriffe konnte sie einfach und gut erklären, gab sie uns Assoziationen zu verschiedenen Themen und führte Unterrichten so, dass sie zumindest für mich nie langweilig waren. Ich kann mich erinnern, als wir beim Thema „Essen“ die ganze Stunde essen und trinken konnten, oder beim Thema „Verkehr“ zwischen die Bänken gegangen so sind, wie eine andere Person uns leitete/fuhrte. Ich nahm an allen mit dem Deutschen gebundenen Wettbewerben teil. Ich freute mich sehr, als ich nur wegen des Missverständnisses eines Aufgabeninhalts statt Sätze im Perfekt, im Imperfekt (fehlerlos) geschrieben hatte und deshalb hatte ich den zweiten Platz besetzt. Ich fühlte, dass ich Leistungen erreichte und meine Arbeit lohnte sich. Ich habe Zeit dem Deutschen gern aufgewendet. Sie haben während dem letzten Unterrichten gesagt, dass die Beste Zeitspanne für Deutsch zu lernen, zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr ist. Und ich bekam im Gymnasium eine gute aber überhaupt nicht so anspruchsvolle Lehrerin, die nicht so engagiert im Lehren war. Obwohl ich sie mochte, gewann ich nicht so viele Erkenntnisse und ich hörte sprechen ganz auf. Ich lernte plichteifricht zu Hause, aber ich wusste, dass ich mehr Stoff mir aneignen könnte. Ich habe sogar mein Lizeum darum gewählt, weil dort DSD Prüfung prüfen konnte und dort konnte ich hinsichtlich dieser DSD gebildet sein. Das heißt, ich hatte endlich eine Möglichkeit viel auf Deutsch sprechen, insbesondere weil eine Lehrerin, die im Asutausch war, Deutsche war. Ich hatte zwei Lehrerinnen und 6 Stunden Deutsch pro Woche. Ich hatte allerdings große Angst im Unterrichten etwas überhaupt zu sagen, deshalb konnte ich alle Möglichkeiten sowieso nicht nutzen. Ich konnte aber immer besser sein, weil diese Gruppe sehr begabt war und ich konnte viele neue Wörter oder von Aussagen dieser Personen greifen oder neue grammatische Konstruktionen lernen. Außerdem hatte ich nie ein Gefühl, dass ich Deutsch lernen muss, damit ich diesen Fach nicht durchfalle, sondern lernte ich diese Sprache, um mich kommunizieren zu können. Das ist wichtig, dass der Lehrer solche Motivation hat, jmdn gut zu lehren.

Zusammenfassend, seitdem ich im Grundschule war, wollte ich die Zukunft mit der deutschen Sprache verbinden, aber ich sprach immer wenig Deutsch und obwohl ich Literatur nicht mag und Phonetik mich kaum interessiert will ich Übersetzerin werden. Im äußersten Fall finde ich Deutsch ziemlich schön. Ich meine, dass diese Sprache kurz und bündig ist, das heißt, dass man mit einem kurzem Satz, im Vergleich zum Polnischen, mehr Inhalt und mit manchmal nicht so komplizierten Wörtern übermitteln kann und das gefällt mir. Deutsch hat auch solch einen Vorteil, dass man besser polnische Wörter verstehen kann.

Der Text macht transparent, wie sich Danas Lernmotivation für die Zielsprache Deutsch im Laufe ihrer Schulzeit wandelt und dabei im Besonderen im Kindesalter und in der frühen Adoleszenz von der sozialen Interaktion mit ihren jeweiligen Lehrerinnen beeinflusst wird.