

„Irgendwann möchte ich nach Deutschland gehen.“

**Longitudinalstudie zur Deutschlernmotivation
an einer japanischen Universität**

vorgelegt von

Magistra Artium

Julia Christine Schaaf

ORCID: 0000-0003-3854-8015

von der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften

der Technischen Universität Berlin

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

– Dr. phil. –

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzende: Prof. Dr. Helga Marburger

Gutachter: Prof. Dr. Ulrich Steinmüller

Gutachterin: PD Dr. Angelika Loo

Gutachterin: Prof. Dr. Mieko Fujiwara (Konan Univ., Japan)

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 03. Mai 2018

Berlin 2019

Danksagung

Diese Arbeit entstand mit der Unterstützung zahlreicher Personen. Zunächst möchte ich mich bei allen Studierenden der Universität Matsuyama bedanken, ohne deren Bereitschaft zur Mitarbeit ich die Untersuchung nicht hätte durchführen können. Dies gilt ebenfalls für meine ehemaligen Kollegen dort Tateno Hideo, Matsuo Hiroshi, Taguchi Takefumi und in besonderem Maße für meinen Betreuer in Matsuyama Kuroda Haruyuki. Stellvertretend für alle Lehrbeauftragten, in deren Unterricht meine Befragungen ebenfalls stattfanden, bedanke ich mich bei Nôma Sari.

Für die jahrelange Unterstützung möchte ich mich bei Frau PD Dr. Angelika Loo bedanken, die dieses Vorhaben von Anfang an begleitet hat. Ohne ihre Anregungen und Ermutigungen wäre die Arbeit nicht in dieser Form zustande gekommen.

Herrn Professor Ulrich Steinmüller danke ich ebenfalls für die gute Betreuung und für die Möglichkeit, den Prozess meiner Arbeit in seinem Colloquium vorstellen und dadurch mit anderen Studierenden in regelmäßigen Austausch treten zu können.

Frau Professor Fujiwara Mieko bin ich sehr dankbar für den Austausch bezüglich der Motivationsforschung und der japanischen Übersetzungen. Ebenso danke ich ihr sehr für ihre Bereitschaft zur Unterstützung in der letzten Phase.

Ohne die Unterstützung meiner Familie wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Ein ganz persönlicher Dank gilt deshalb meinen Eltern Martha Schaaf und Paul Gerhard Schaaf, ebenso wie Christoph Koj und unseren Kindern Roland und Jonas.

Allen oben genannten Personen danke ich. Für die Richtigkeit der Darstellung bin nur ich selbst verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Verzeichnis der Grafiken und Tabellen.....	5
1 Einleitung.....	7
2 Deutsch als Fremdsprache in Japan	13
2.1 Geschichtlicher Überblick	13
2.1.1 Deutsch in Japan vor 1945	13
2.1.2 Deutsch in Japan nach 1945	16
2.1.3 Deutsch in einzelnen Fachgebieten	18
2.2 Aktuelle Situation einschließlich der Situation an der Universität Matsuyama	19
2.3 Motivationsforschung zu Deutsch als Fremdsprache in Japan.....	21
2.3.1 Untersuchung der JGG	22
2.3.2 Untersuchungen von Fujiwara	26
3 Motivationsforschung zum Fremdsprachenlernen.....	28
3.1 Begriffserklärungen	28
3.2 Eigene Definition.....	31
3.3 Geschichtlicher Überblick	32
3.3.1 Die sozialpsychologische Periode	32
3.3.2 Die kognitive situationsbezogene Periode	33
3.3.3 Die prozessorientierte Periode.....	35
3.3.4 Die sozio-dynamische Periode	37
3.4 L2 motivational self system nach Dörnyei (2005)	38
3.5 Studien zum Ideal-L2-Selbst in Japan	41
3.5.1 Studie von Taguchi/Magid/Papi	41
3.5.2 Studie von Irie/Brewster.....	42
3.5.3 Studie von Munezane	42
3.6 Sprachlernmotivationsbiographien nach Riemer (2003)	43
4 Untersuchung	45
4.1 Erkenntnisinteresse und Wahl der Erhebungsinstrumente	45
4.2 Gestaltung der Erhebungsinstrumente	47
4.2.1 Voruntersuchung und Erprobung der Erhebungsinstrumente	47
4.2.2 Fragebögen	48
4.2.3 Sprachlernmotivationsbiographien.....	55
4.3 Gütekriterien – Durchführung - Schwierigkeiten	56

5	Ergebnisse	60
5.1	Fragebogenerhebungen.....	60
5.1.1	Fragebogen Teil I – Wahl der Fremdsprache.....	63
5.1.2	Fragebogen Teil II – Bereiche des Deutschlernens.....	72
5.1.3	Fragebogen Teil III – Motivation zum Deutschlernen.....	75
5.1.4	Fragebogen Teil III - Ergebnisse der einzelnen Fakultäten	89
5.2	Sprachlernmotivationsbiographien.....	97
5.2.1	Ideal-L2-Selbst	98
5.2.2	Soll-L2-Selbst.....	103
5.2.3	Zielsprachenlernerfahrung.....	104
5.2.4	Fachspezifische Unterschiede	109
6	Konsequenzen.....	111
6.1	Das L2 motivational self system in der Praxis	112
6.2	Anwendungsmöglichkeiten für den universitären DaF-Unterricht in Japan	113
6.2.1	Aufbau des Ideal-L2-Selbst: Kreieren der Vorstellung.....	114
6.2.2	Steigerung des Vorstellungsvermögens: Stärken der Vorstellung.....	119
6.2.3	Glaubwürdigkeit des Ideal-L2-Selbst: Untermauern der Vorstellung	122
6.2.4	Entwicklung eines Aktionsplans: Umsetzen der Vorstellung	128
6.2.5	Aktivieren des Ideal-L2-Selbst: Aufrechterhalten der Vorstellung	130
6.2.6	Berücksichtigung von Fehlschlägen: Ausgleichen der Vorstellung.....	132
6.3	L2 motivational self system und Europäisches Sprachenportfolio	135
6.3.1	Grundlagen des Europäischen Sprachenportfolios.....	135
6.3.2	Verbindende Elemente zwischen L2 motivational self system und Europäischem Sprachenportfolio	137
6.3.3	Einsatz von Portfolioarbeit und L2 motivational self system im universitären DaF-Unterricht in Japan	139
6.4	Herausforderungen und Grenzen der Anwendung	142
7	Zusammenfassung und Ausblick	145
8	Literaturverzeichnis	151
9	Anhang.....	160
9.1	Fragebögen	160
9.1.1	Erster Messzeitpunkt – April 2010.....	160
9.1.2	Zweiter Messzeitpunkt – Januar 2011.....	170
9.2	Sprachlernmotivationsbiographien.....	180

Abkürzungsverzeichnis

BJOAF	Bochumer Jahrbuch zur Ostasienforschung
DOKKEN	<i>Doitsugo ginô kentei shiken</i> Diplom Deutsch in Japan
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GÜM	Grammatik-Übersetzungsmethode
IDT	Internationale Deutschlehrertagung
JDV	Japanischer Deutschlehrerverband
JGG	Japanische Gesellschaft für Germanistik
L2	<i>language 2</i> (wird hier synonym mit Zielsprache verwendet)
MEXT	<i>Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology</i> Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie
SDT	<i>self-determination theory</i> Selbstbestimmungstheorie
SLMB	Sprachlernmotivationsbiographie
T1, T2	erster Messzeitpunkt, zweiter Messzeitpunkt

Verzeichnis der Grafiken und Tabellen

Grafik 0:	Unterschiedliche Integration: <i>Integrativität</i> vs. <i>L2 motivational self system</i> .	S. 41
Grafik 1a:	T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 61
Tabelle 1a:	T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 61
Grafik 1b:	T2 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 62
Tabelle 1b:	T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 63
Grafik 2a:	T1 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten in Prozent.	S. 64
Tabelle 2a:	T1 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 65
Grafik 3a:	T1 Anzahl der Befragten, die Deutsch gewählt hatten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 67
Grafik 2b:	T2 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten in Prozent.	S. 68
Tabelle 2b:	T2 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 69
Grafik 3b:	T2 Anzahl der Befragten, die Deutsch gewählt hatten nach Fakultäten und Geschlecht.	S. 71
Tabelle 3:	T1 und T2 Mittelwerte der als wichtig erachteten Fertigkeiten.	S. 72
Tabelle 4:	T1 (oben) und T2 (unten) Mittelwerte der als wichtig erachteten Fertigkeiten nach Fakultäten.	S. 75
Grafik 4a:	T1 Motivationen zum Deutschlernen.	S. 76
Tabelle 5a:	T1 Gründe zum Deutschlernen mit Mittelwerten (MW) und Standardabweichungen (SD).	S. 77
Tabelle 6a:	Mittelwerte T1 zu I. Ideal-L2-Selbst , alle Fakultäten.	S. 80
Tabelle 7a:	Mittelwerte T1 zu II. Soll-L2-Selbst , alle Fakultäten.	S. 81
Tabelle 8a:	Mittelwerte T1 zu III. Zielsprachenlernerfahrung , alle Fakultäten.	S. 81
Grafik 4b:	T2 Motivationen zum Deutschlernen.	S. 82
Tabelle 5b:	T2 Gründe zum Deutschlernen mit Mittelwerten (MW) und Standardabweichungen (SD).	S. 83
Tabelle 6b:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , alle Fakultäten.	S. 86
Tabelle 7b:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , alle Fakultäten.	S. 87
Tabelle 8b:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielsprachenlernerfahrung , alle Fakultäten.	S. 87
Tabelle 6c:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach Pharmazie.	S. 89
Tabelle 7c:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach Pharmazie.	S. 89

Tabelle 8c:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach Pharmazie.	S. 89
Tabelle 6d:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach VWL.	S. 91
Tabelle 7d:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach VWL.	S. 91
Tabelle 8d:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach VWL.	S. 91
Tabelle 6e:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach BWL.	S. 92
Tabelle 7e:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach BWL.	S. 92
Tabelle 8e:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach BWL.	S. 93
Tabelle 6f:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach Anglistik.	S. 93
Tabelle 7f:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach Anglistik.	S. 94
Tabelle 8f:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach Anglistik.	S. 94
Tabelle 6g:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach Soziologie.	S. 95
Tabelle 7g:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach Soziologie.	S. 95
Tabelle 8g:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach Soziologie.	S. 95
Tabelle 6h:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu I. Ideal-L2-Selbst , Studienfach Jura.	S. 96
Tabelle 7h:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu II. Soll-L2-Selbst , Studienfach Jura.	S. 96
Tabelle 8h:	Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu III. Zielprachenlernerfahrung , Studienfach Jura.	S. 96

1 Einleitung

In Japan wird Deutsch nach wie vor an zahlreichen Universitäten im Wahlpflichtbereich als zweite Fremdsprache nach Englisch angeboten. Auch wenn inzwischen asiatische Fremdsprachen wie Chinesisch und Koreanisch an vielen japanischen Universitäten größere Lernerzahlen¹ aufweisen (vgl. Grünewald 2005: 100; Fujiwara 2013: 33), ist die Anzahl der Deutschlernenden in Japan mit über 230.000 (vgl. Auswärtiges Amt 2015) fast zwanzigmal größer als in Deutschland die Anzahl der über 12.000 Japanischlernenden (vgl. Japan Foundation 2011). Die Tendenz ist jedoch seit langem abnehmend (siehe Kapitel 2.2). Ein Grund dafür ist die Änderung der Richtlinie für die Hochschulgründung von 1991, wodurch eine zweite Fremdsprache an der Universität nicht mehr obligatorisch angeboten werden muss. Dadurch wurde der Fremdsprachenunterricht an zahlreichen Universitäten drastisch reduziert und führte zu einer einseitigen Hinwendung zu Englisch (vgl. Wakisaka 2000: 122).

Bis vor einigen Jahren war es für verschiedene Fächer wie Medizin, Pharmazie oder Jura noch verpflichtend, ein oder zwei Jahre lang Deutsch zu lernen, da seit der Meiji-Zeit (1868 bis 1912) die deutschsprachige Forschung in diesen Fächern großen Einfluss auf Japan ausübte. Das japanische Strafrecht wurde beispielsweise auf Grundlage des preußischen Rechts verfasst und Ärzte schrieben in der Regel ihre Krankenakten auf Deutsch. Die für die Rezeption deutscher Fachliteratur notwendige Fertigkeit war Leseverständnis, dessen Vermittlung den Schwerpunkt des universitären Deutschunterrichts darstellte, gelehrt nach traditioneller Grammatik-Übersetzungsmethode. Heutzutage wird von den Studierenden maximal die Lektüre englischsprachiger Fachliteratur verlangt, während deutschsprachige lediglich in übersetzter Form herangezogen wird. Fächer, in denen Deutsch in Japan heute noch eine Rolle spielt, sind „Chemie, Umwelt/Naturschutz, Stadtplanung u.a. sowie bei Kunst und Musik oder Philosophie, [...] den Sozialwissenschaften und Internationalen Studien“ (Sugitani 2010: 1698).

Andererseits gibt es heutzutage zahlreiche Möglichkeiten für japanische Studierende mit Deutschen und der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen, sei es durch das Internet und seine Vernetzungsmöglichkeiten, die neben rezeptivem Hören und Lesen auch das produktive

¹ Bei Personenbezeichnungen werden nach Möglichkeit die geschlechtsneutralen Formen verwendet (Studierende, Lernende usw.). Nur in Ausnahmefällen werden die männlichen Bezeichnungen verwendet, die, wenn nicht gesondert ausgewiesen, ebenfalls die weiblichen Personen einschließen sollen, so sind bei den „Lernerzahlen“ natürlich auch weibliche Lernende mitberücksichtigt.

Sprechen und Schreiben auf Deutsch ermöglichen, oder auch durch Reisemöglichkeiten, die vor einigen Jahren noch nicht in diesem Ausmaß gegeben waren.

Welche Gründe bewegen die Studierenden heute dazu, sich für Deutsch zu entscheiden? Gibt es bei Studierenden noch die traditionelle Vorstellung, dass sie als Apotheker Deutsch beherrschen sollten oder den Wunsch, das japanische Recht mit dem deutschen Original zu vergleichen? Oder ist die Vorstellung, für einen Sommerkurs oder sogar für ein Jahr an eine deutsche Universität zu gehen, ein attraktives Ziel für Studierende in Japan?

Im ersten Studienjahr an der Universität gibt es viele Veränderungen für die Studierenden: ein neues soziokulturelles Umfeld, die nähere Beschäftigung mit dem Hauptfach sowie der Beginn der zweiten Fremdsprache. Vorstellungen über das Erlernen der Sprache und die Zielsprachenkultur, die zu Beginn des Studiums bestanden, werden relativiert, was sich auch auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen auswirken kann. Da japanische Studierende heute als Wahlpflichtfach oder sogar als Wahlfach Deutsch lernen, also nicht mehr als obligatorisches Pflichtfach, stellt sich die Frage, warum sie diese und keine andere Sprache wählen. Dies soll in der vorliegenden Arbeit mittels der folgenden drei Ausgangsfragen untersucht werden:

1. Welche Motivation haben die Studierenden zu Beginn des Deutschlernens und wie verändert sie sich während des Lernens?
2. Welche Unterschiede gibt es bei den Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Bezug auf die Deutschlernmotivation?
3. Wie können diese Motivationen im Unterricht Berücksichtigung finden?

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, ein Bewusstsein für die Beweggründe und Lernziele der Studierenden im Bezug auf ihre zweite Fremdsprache Deutsch zu schaffen. Beides stellt die Grundlage für einen in der Fremdsprachendidaktik heutzutage häufig geforderten lernerzentrierten Unterricht dar. Gerade im Bereich der zweiten Fremdsprache haben die Lehrenden an japanischen Universitäten große inhaltliche Freiheiten. Dadurch gibt es die Möglichkeit, auf die Wünsche und Motivationen der Kursteilnehmenden in großem Maße einzugehen. Dafür müssen diese jedoch bekannt sein.

Welche zentrale Bedeutung heutzutage den Bereichen Beweggründe und Lernziele und damit der Motivation für das Deutschlernen beigemessen wird, zeigt auch deren großer Umfang in der 2014 durchgeführten Umfrage der Japanischen Gesellschaft für Germanistik JGG (2015: 52-75).

Die fremdsprachendidaktische Motivationsforschung erfolgt hauptsächlich im Bereich von Englisch als Fremdsprache. Hier entwickelte auch Zoltán Dörnyei 2005 sein *L2 motivational self system*, das in der Konzeption der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung findet.

Dieses beinhaltet drei Komponenten der eigenen Wahrnehmung im Bezug auf das Fremdsprachenlernen: *ideal L2 self* (Ideal-L2-Selbst oder ideales Selbstbild² – ob man in Zukunft ein Sprecher der Zielsprache sein möchte), *ought-to L2 Self* (Soll-L2-Selbst oder von anderen erwartetes Selbstbild – ob man denkt, dass das eigene Umfeld von einem erwartet, ein Sprecher der Zielsprache zu werden) und *L2 learning experience* (Zielsprachenlernerfahrung – die das direkte Verhältnis zur bisherigen und aktuellen Lernumgebung beinhaltet, einschließlich der Lehrkräfte, der Unterrichtsinhalte und der anderen Kursteilnehmenden). Dieses Konzept war bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen zur Motivation bezüglich des Fremdsprachenlernens, auch im japanischen Kontext, dort jedoch bisher nur für Englisch als Fremdsprache (vgl. Taguchi/Magid/Papi 2009; Irie/Brewster 2013; Yashima 2013 und Munezane 2013). Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere ein ausgeprägtes Ideal-L2-Selbst die Motivation positiv beeinflusst (vgl. Irie/Brewster 2013).

Im Bereich der Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache führt Claudia Riemer mit einem qualitativen Forschungsansatz länderspezifische Motivationsanalysen durch. Mittels Sprachlernmotivationsbiographien werden dabei Deutschlernende zu ihren Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen befragt. Dadurch wurden die insgesamt positiven Einstellungen zum Fremdsprachenlernen deutlich, ebenso wie tendenziell instrumentell orientierte Motive für bestimmte Berufsfelder. Das so genannte „Exotenmotiv“ (Deutsch zu können gilt als etwas besonderes), spielte bei den Lernenden häufig eine Rolle ebenso wie Bildung, Reise und gewünschter Kontakt zu Deutschen (Riemer 2005).

In Japan wurden zahlreiche Untersuchungen im Bereich Motivation von Deutsch als Fremdsprache quantitativ von Fujiwara Mieko³ mit Studierenden von Deutsch als Wahlpflichtfach an verschiedenen Universitäten durchgeführt. Dabei wurden am häufigsten die „Sehnsucht nach und das Interesse für fremde Kultur und Sprache“ genannt, gefolgt von der „instrumentellen Notwendigkeit des Lesens“ und dem „Interesse für Gesellschaft und Wissenschaft“. Ebenso wurde deutlich, dass die Studierenden alle vier Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen erlernen wollen sowie

² Die Übersetzungen in dieser Arbeit stammen, wenn nicht anders gekennzeichnet, von der Verfasserin. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurden die Originalbegriffe in der Regel ebenfalls in kursiver Schreibweise mit aufgeführt.

³ Japanische Namen in dieser Arbeit werden in der in Japan üblichen Reihenfolge geschrieben: der Vorname steht hinter dem Familiennamen.

landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder und fachspezifische Kenntnisse erwerben möchten (Fujiwara 2010).

In den dargestellten Untersuchungen wurden bisher keine Änderungen der Lernermotivationen betrachtet, lediglich die aktuelle Motivation zu einem bestimmten Zeitpunkt während des Fremdsprachenlernens wurde erfasst. Jedoch wird in der aktuellen Forschungsliteratur betont, dass Motivation kein statischer Faktor ist, sondern ein dynamischer Prozess, dessen weitere Untersuchung als Desiderat betrachtet wird (vgl. Dörnyei/Ushioda 2009: 351). Zur Prozesshaftigkeit von Motivation gibt es bereits verschiedene Modelle (z. B. von Williams/Burden 1997, von Dörnyei/Ottó 1998 und von Ushioda 1998; alle zitiert nach Dörnyei/Ushioda 2011: 60-66), die jeweils unterschiedliche Zeitspannen des Fremdsprachenlernens beleuchten (siehe Kapitel 3.3.3).

In einer vorherigen Erhebung der Autorin wurde bereits die Motivation japanischer Deutschlernender untersucht.⁴ Dabei wurden im Sommer 2006 zwei Gruppen befragt: 264 Kursteilnehmer am Goethe-Institut in Tokyo und 231 Studierende an verschiedenen japanischen Universitäten. Es wurde deutlich, dass ein großer Teil der Befragten Deutsch lernt, um in einem deutschsprachigen Land zu studieren, denn auch am Goethe-Institut waren zur Zeit der Befragung die meisten Kursteilnehmer Studierende. Am häufigsten war bei ihnen das Studienfach Musik vertreten, gefolgt von Kunst, Geschichte und Sprachwissenschaften.

Die häufigste Nennung war jedoch die Wahlpflicht einer zweiten Fremdsprache an der Universität als Grund für das Erlernen der deutschen Sprache. Dies zeigt, gerade bei den älteren Teilnehmern des Goethe-Instituts, die schon keine Studierenden mehr waren, dass sie sich bei der Befragung auf ihre Einleitungsmotivation, also die Motivation zu Beginn des Lernens, bezogen, und nicht auf ihre aktuelle Erhaltungsmotivation. Gerade diese Erhaltungsmotivation zu kennen, die dazu führt, dass die Studierenden auch nach der anfänglichen Pflicht des Deutschlernens weiter diese Sprache erlernen möchten, ist jedoch von zentraler Bedeutung für die adressatenorientierte Unterrichtsgestaltung. Denn diese lernerzentrierte Kursausrichtung gilt nicht nur für Sprachschulen sondern auch für die Universitäten, wo mehr und mehr der früher verpflichtende Deutschunterricht in freiwilligen Wahlunterricht umgewandelt wird und Deutsch als Sprache der Wissenschaft in Japan nicht mehr den hohen Stellenwert wie früher innehat.

Die große Bedeutung der englischen Sprache stellt dabei nach Meinung der im Jahr 2006 Befragten den mit großem Abstand am häufigsten genannten Grund für das schrumpfende Interesse an Deutsch dar. Jedoch auch andere westliche Fremdsprachen wie Französisch und

⁴ Unveröffentlichte Magisterarbeit, eingereicht 2007 im Fach Japanologie der Humboldt-Universität, Berlin: Julia Christine Schaaf „Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalyse“.

Italienisch, die besonders bei jungen Frauen ein positives Image haben (Stitzel 2006: 62) sowie auch asiatische Fremdsprachen wie Chinesisch und Koreanisch, die auf Grund ihrer wirtschaftlichen Verbindungen und sowohl geografischen als auch kulturellen Nähe immer stärker in den Vordergrund rücken, werden immer häufiger als zweite Fremdsprache an der Universität und in privaten Sprachschulen gelernt.

Positive Zahlen bezüglich der Deutschlernenden gibt es jedoch an der Matsuyama-Universität in der Präfektur Ehime in Westjapan, deren Studierende im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen. Dort ist Deutsch neben Chinesisch die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache (Grünwald 2005: 126).⁵ Die Studierenden der privaten Matsuyama-Universität kommen hauptsächlich aus der Stadt Matsuyama und aus der ländlich geprägten Präfektur Ehime. Die Stadt Matsuyama unterhält seit 1989 eine Städtepartnerschaft mit der deutschen Stadt Freiburg im Breisgau. Im Rahmen dieser Partnerschaft finden verschiedene Austauschprogramme statt. Dadurch sind Deutsche häufig im Stadtbild von Matsuyama präsent. Ebenso gibt es ein universitäres Austauschprogramm zwischen der Matsuyama-Universität und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, so dass die Studierenden der Matsuyama-Universität unkompliziert in Freiburg studieren können, sei es für einen Sommerkurs oder für ein ganzes Austauschjahr. An der Matsuyama-Universität werden die Fächer Anglistik, Betriebswirtschaftslehre, Jura, Pharmazie, Soziologie und Volkswirtschaftslehre unterrichtet. Davon können Jura, Pharmazie und Soziologie als in Japan traditionell mit der deutschen Sprache eng verbundene Fächer betrachtet werden. Nach der einjährigen Pflicht eine zweite Fremdsprache zu lernen, können die Studierenden frei entscheiden, ob sie den Fremdsprachenunterricht weiterhin besuchen möchten oder nicht.⁶ Das führt dazu, dass nach dem ersten Jahr nur noch eine geringe Anzahl am Deutschunterricht teilnimmt, obwohl verwendete Lehrwerke und Unterrichtskonzepte auf eine mehrjährige Lerdauer ausgerichtet sind.

Um die Gründe für diesen vorzeitigen Abbruch des Deutschlernens begreifen zu können, sollen die Motivationen der Studierenden zum Fremdsprachen- und Deutschlernen untersucht werden mit besonderem Schwerpunkt auf den Motivationsänderungen, die die Lernenden während des ersten Unterrichtsjahres der zweiten Fremdsprache beeinflussen. Daneben sollen die sprachlichen Fertigkeiten und thematischen Inhalte beleuchtet werden, die nach Meinung der Studierenden wichtig sind. Diese geben den Lehrenden zentrale Hinweise für die

⁵ Weitere Fremdsprachen sind Koreanisch, Französisch und Spanisch.

⁶ Eine Ausnahme stellt das Fach Anglistik dar, wo die Studierenden zwei Jahre lang eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach belegen.

Unterrichtsgestaltung, deren konkrete Umsetzungsmöglichkeiten ebenfalls thematisiert werden sollen.

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Im folgenden zweiten Kapitel wird ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in Japan gegeben. Nach der geschichtlichen Betrachtung wird die aktuelle Situation dargestellt, dies erfolgt mit besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Motivation zum Deutschlernen. Dabei werden in erster Linie die Untersuchungen der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) von 2013 und 2014 herangezogen sowie die Studien von Fujiwara (2010; 2013). Auf die spezifische Situation der vorliegenden Untersuchungsgruppe wird ebenfalls eingegangen.

Im dritten Kapitel folgt der theoretische Hintergrund einschließlich verschiedener Definitionen des Begriffs Motivation und einem geschichtlichen Abriss der Motivationsforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens. Den Abschluss des Kapitels bilden die für die vorliegende Arbeit grundlegenden Forschungsansätze zum *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005) und die Sprachlernmotivationsbiographien von Riemer (2005; 2006a).

Das folgende vierte Kapitel beschreibt das Erkenntnisinteresse, aus dem sich die Wahl und Gestaltung der Erhebungsinstrumente, Fragebögen und Sprachlernmotivationsbiographien, ergibt. Dabei werden ebenfalls die zu berücksichtigenden Gütekriterien betrachtet, ebenso wie die Durchführung der Untersuchungen einschließlich der damit verbundenen Schwierigkeiten thematisiert.

Im fünften Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen und im Anschluss die Ergebnisse der Sprachlernmotivationsbiographien detailliert dargestellt. Bei der Auswertung wird das *L2 motivational self system* zu Grunde gelegt.⁷ Dieses dient im sechsten Kapitel als Grundlage zur Darstellung von aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen folgenden Konsequenzen und Anwendungsmöglichkeiten für den DaF-Unterricht in Japan. Dazu wird Dörnyeis sechs-Punkte-Plan herangezogen ebenso wie seine Parallelen zum Europäischen Sprachenportfolio aufgezeigt.

Im siebten Kapitel erfolgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ein Ausblick auf die zukünftigen Herausforderungen des DaF-Unterrichts in Japan.

⁷ Einige Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden bereits unter dem Titel „Motivationsanalysen japanischer Deutschlerner – eine Longitudinalstudie“ 2015 im Konferenzband zur Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Bozen/Italien veröffentlicht. Im Rahmen der IDT 2013 in Bozen wurde diese Studie vorab vorgestellt.

2 Deutsch als Fremdsprache in Japan

In diesem Kapitel soll zunächst ein Überblick über die Geschichte bis zur aktuellen Situation von Deutsch in Japan gegeben werden. Dabei wird ebenfalls auf die Bedeutung der Sprache in verschiedenen Fachgebieten geblickt. Im Anschluss folgt die Darstellung der Motivationsforschung zu Deutsch als Fremdsprache in Japan.

2.1 Geschichtlicher Überblick

Im Jahr der Durchführung der vorliegenden Untersuchung (2011) wurde das 150jährige Jubiläum der japanisch-deutschen Beziehungen begangen. Ausgangspunkt dafür war die Unterzeichnung des „Freundschafts-, Handels- und Schiffahrtsvertrages“ im Januar 1861 zwischen Preußen und Japan (vgl. Yokoyama 1995: 3). Neben den Handelsbeziehungen spielten der kulturelle und der wissenschaftliche Austausch seitdem ebenfalls eine wesentliche Rolle, je nach Zeit mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Zunächst im Bereich Medizin (vgl. Jahn 2014: 262), dann auch in weiteren Natur- und Geisteswissenschaften wurde deutsches Fachwissen in Japan rezipiert (vgl. Ammon 1994).

Die Bedeutung von Deutsch in Japan war im Laufe ihrer Geschichte sehr unterschiedlich (vgl. Slivensky 1996: 25-30; Grünewald 2005: 97): seit Beginn des Deutschlernens ab 1860 war Deutsch in erster Linie als Wissenschafts- und Bildungssprache wichtig. Nach 1945 wurde die kulturelle Bedeutung des Deutschen in den Vordergrund gestellt (vgl. Grünewald 2005: 97), das nach Englisch die bedeutendste Fremdsprache war und „ein unentbehrlicher Bestandteil des Universitätsbetriebs“ (Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987: 75). Seit der Änderung des Hochschulgründungsgesetzes von 1991, seit dem das Angebot einer zweiten Fremdsprache an Hochschulen keine Pflicht mehr ist, hat die Anzahl der Deutschlernenden in Japan stark abgenommen. Diese Tendenz hält auch aktuell an, was deutlich wird, wenn man die Zahlen des Auswärtigen Amtes betrachtet (siehe Kapitel 2.2).

2.1.1 Deutsch in Japan vor 1945

Als erste Deutsche in Japan sind 1614 der aus Ulm stammende Seemann Michael Hohreiter zu nennen, tätig für die niederländische Handelsniederlassung auf der Insel Hirado in Westjapan (Lewin 1988: 11), ebenso wie der durch seine Veröffentlichung *Geschichte und Beschreibung von Japan* weit bekanntere Engelbert Kämpfer (1651-1716), der allgemein „als erster Deutscher in Japan“ (Lewin 1988: 1) gilt. Dieser war als Arzt der niederländischen Ostindien-Kompanie ab 1690 für zwei Jahre in Nagasaki tätig. Ein weiterer Arzt, der

Würzburger Franz Philipp von Siebold (1796-1866), hielt sich zwischen 1823 bis 1830 sowie zwischen 1859 und 1863 in Japan auf. Während Kämpfer nur in eingeschränktem Maße Kontakt und somit Kommunikationsmöglichkeiten mit Japanern hatte, da er, wie andere westliche Ausländer zur damaligen Zeit, auf der Halbinsel Dejima vor Nagasaki lebte, hatte Siebold zahlreiche japanische Schüler, die er „durch die Vermittlung deutscher Kultur und Wissenschaft zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache nachdrücklich anregte“ (Lewin 1988: 3).

Als erste Japaner, die von offizieller Seite den Auftrag erhielten, die deutsche Sprache zu erlernen, gelten Ichikawa Kanenori (1818-1899) und Kato Hiroyuki (1836-1916). Dies geschah im Vorfeld des Delegationsbesuchs des preußischen Gesandten Graf Friedrich zu Eulenburg (1815-1881) und seiner Eulenburg-Mission im September 1860. Jedoch erst zwei Tage vor dessen Ankunft wurde Ichikawa mit dem Erlernen des Deutschen beauftragt, kurz darauf auch damit, ein deutsch-japanisches Wörterbuch herauszubringen (Yokoyama 1995: 3). Konkreter Anlass, warum sich beide mit der deutschen Sprache vertraut machen sollten, waren Geschenke der preußischen Delegation an die japanische Regierung: Telegrafen, deren Bedienungswiese Ichikawa und Kanenori erlernen sollten (Lewin 1988: 5). Somit diente der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse bereits zu Beginn der Aneignung von technischem Wissen. Vor allem nach Abschluss des „Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrages“ 1861 wurden gute Deutschkenntnisse notwendig, da im Vertrag vereinbart worden war, dass fünf Jahre später alle offiziellen Schreiben von deutscher Seite nur noch auf Deutsch verfasst sein sollten (Yokoyama 1995: 3), was jedoch trotz Mahnung des preußischen Gesandten und Konsul Max von Brandt (1835-1920) nicht eingehalten werden konnte und niederländische Übersetzungen der offiziellen Schreiben der preußischen Seite weiterhin notwendig machten (Yokoyama 1995: 5). Mit Hilfe niederländischer Paralleltexte erfolgte auch zunächst das Deutschlernen (Lewin 1988: 5; Yoshijima/Sakai 2003: 70).

1862 erfolgte die Institutionalisierung des Deutschunterrichts zunächst an der „Forschungsstelle für westliche Schriften“⁸, wo bereits im gleichen Jahr das erste Deutsch-Lehrbuch verfasst wurde. Es ist davon auszugehen, dass man sich bei der Unterrichtsmethode an der des Studiums alter chinesischer Schriften orientierte, mit der es in Japan die längste und intensivste Fremdsprachenlernerfahrung gab (Yonei 2004: 75f). Als erster

⁸ Diese Institution änderte im Verlauf ihrer Geschichte öfter ihren Namen: 1856 zunächst als „Forschungsstelle für Schriften der Südbarbaren“ *bansho shirabe sho* gegründet, 1862 in „Forschungsstelle für westliche Schriften“ *yōsho shirabe sho* umbenannt, hieß sie ab 1869 „Südliche Höhere Schule“ *daigaku nanko*. Sie war ein wesentlicher Bestandteil bei der Gründung der Kaiserlichen Tokyo-Universität *Tōkyō teikoku daigaku* 1877, heute Tokyo-Universität *Tōkyō daigaku*.

muttersprachlicher Deutschlehrer in Japan gilt der Schweizer Jacob Kaderly, der ab 1870 an der Südlichen Höheren Schule nach immersiver Methode unterrichtete. Dabei fand in deutscher Sprache „auch Unterricht für Geographie, Physik, Mathematik, Geometrie, Physiologie, Naturkunde, Geschichte und Literatur“ (Yonei 2004: 76) statt. Dies geschah in den unteren Klassen mittels japanischer Dolmetscher, in der höchsten Klasse einsprachig auf Deutsch, zur Vorbereitung auf ein angestrebtes Auslandsstudium in Europa, um sich dort das für die Modernisierung Japans als notwendig erachtete Fachwissen anzueignen (Yonei 2004: 76). Zu diesem Zweck wurden mit Beginn der Meiji-Zeit (ab 1868) so genannte „angestellte Ausländer“ *oyatoi gaikokujin* von der japanischen Regierung nach Japan berufen, daher waren gute Deutschkenntnisse für die Kommunikation mit ihnen notwendig. Auch wenn die Engländer deren größte Gruppe darstellten, waren die Deutschen unter den ausländischen Lehrkräften am stärksten vertreten (Naka 1994: 241f; Yonei 2004: 78).

1869 kam der aus Oldenburg stammende Ingenieur Rudolf Lehmann nach Japan, der als Deutsch- und Englischlehrer in Kyoto tätig war. Sein Unterricht förderte „eine praktisch-brauchbare und aktive Sprachfähigkeit“ (Yonei 2004: 76) mit allen vier Fertigkeiten und erarbeitete eines der ersten praxisorientierten japanisch-deutschen Lehrbücher (Yoshijima/Sakai 2003: 71; Yonei 2004: 76). Neben den schriftlichen Fertigkeiten und der Vermittlung von Grammatikkenntnissen gehörten ebenso Konversation und Auswendiglernen als feste Bestandteile zum Deutschunterricht der damaligen Zeit dazu (vgl. Yokoyama 1995: 10; Yonei 2004: 77), so dass davon auszugehen ist, dass nicht nur nach der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) unterrichtet wurde. Im weiteren Verlauf wurde der Deutschunterricht jedoch in erster Linie auf die Fertigkeit Lesen hin orientiert, um westliche Fachliteratur verstehen und übersetzen zu können (Yonei 2004: 77f; Grünwald 2006: 96). Ueda (1989: 32) beschreibt die Unterrichtsziele mit „alles ‚Wissenswerte‘ über Deutschland und die deutsche Sprache zu vermitteln“ und kritisiert dabei das häufig fehlende Rollenverständnis der Lehrenden als „Vermittler“ der fremden Kultur und Sprache.

Die verstärkte Hinwendung zu Deutsch in der Meiji-Zeit hatte zwei zentrale Gründe: zum einen schien Deutschlands konstitutionelle Monarchie als politisches Vorbild für die Modernisierung Japans passend zu sein (Yokoyama 1995: 7) und zum anderen erschien die deutsche Sprache mit ihrer „bereits hoch differenzierten Wissenschaftssprache“ (Yokoyama 1995: 9) als besonders geeignet.

Auch für japanische Studierende, die für ein Studium ins Ausland gingen, wurde Deutschland das beliebteste Zielland vor dem ersten Weltkrieg und löste damit die USA und Großbritannien ab, die in den 1880er Jahren noch diesen Status innehatten. Dabei wurde mit

großem Abstand Medizin belegt, gefolgt von den Rechtswissenschaften, den Ingenieur- und Naturwissenschaften (vgl. Hartmann 2005: 6f).

Unter den zahlreichen japanischen Studierenden der Medizinwissenschaft, die in Deutschland studierten, ist Mori Ôgai (1862-1922) einer der bekanntesten. Er hielt sich von 1884 bis 1888 in Deutschland auf und befasste sich neben dem Studium der Hygiene (u.a. bei Robert Koch) und des Militärsanitätswesens auch mit Literatur. Er gilt als einer der Begründer der modernen japanischen Literatur, ebenso als ein bedeutender Übersetzer, z. B. der ersten kompletten Übersetzung von Goethes *Faust* in die japanische Sprache, sowie als Kulturvermittler (Hartmann 2000: 8).

In den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden vermehrt sozialistische Schriften rezipiert, bevor die Phase des japanischen Militarismus einsetzte (Ueda 1989: 32; Yonei 2004: 79; Grünewald 2005: 96). In dieser Zeit war die Bedeutung von Deutsch aus ideologischen Gründen sogar noch größer als die von Englisch (Ueda 1989: 32 und Grünewald 2005: 96).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das deutsche Bildungswesen und die deutsche Sprache bis 1945 einen überaus starken Einfluss auf die formale und inhaltliche Gestaltung des japanischen Hochschulwesens wie auch einiger anderer sozialer Bereiche hatte und Deutsch aus diesem Grund insgesamt eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung erfuhr. (Grünewald 2005: 96)

2.1.2 Deutsch in Japan nach 1945

Nach dem verlorenen zweiten Weltkrieg erfolgte im japanischen Bildungssystem eine Orientierung hin zu den USA. An den Schulen wurde mit einigen wenigen Ausnahmen nur noch Englisch unterrichtet und das Erlernen weiterer Fremdsprachen erfolgte seitdem in erster Linie an den Universitäten. Auch Deutsch wurde vor allem von Studierenden als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt und behielt seinen Status als „Bildungssprache“ (Grünewald 2005: 96f).

Nachdem seit den 60er Jahren die so genannte „Entwicklung zur Massenuniversität“ einsetzte, veränderte sich die Motivation der Lernenden. Während mit dem Deutschlernen vorher ein gewisses „Elitebewusstsein“ (Yonei 2004: 80) einherging, verlor dieses ebenso wie die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen für das Fachstudium in verschiedenen Disziplinen an Bedeutung.

In einer Umfrage von Kutsuwada/Mishima/Ueda (1987: 79) unter Deutschlehrenden wurde als Zielsetzung von Deutsch an Universitäten jedoch noch mit einer deutlichen Mehrheit „zum Zweck der Bildung“ genannt, gefolgt von der Fertigkeit Lesen, während der Kommunikation nur eine geringe Bedeutung beigemessen wurde. Seit der Gründung des Japanischen Deutschlehrerverbandes 1970 gab es jedoch Bestrebungen, den Unterricht kommunikationsorientiert zu gestalten. Hintergrund waren sowohl veränderte Ausrichtungen

des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in den deutschsprachigen Ländern, dessen Methoden übernommen wurden, als auch Reisemöglichkeiten dorthin, bedingt durch Japans wirtschaftlichen Aufschwung (Ueda 1989: 143). Wegen einerseits mangelnder Lehrerausbildung und häufig großer Klassenstärken im universitären Fremdsprachenunterricht ergaben sich jedoch Umsetzungsschwierigkeiten, ebenso wie eine „Polarisierung von Bildungsorientierung und Praxisorientierung“ (Nakayama 1989: 144). Slivensky/Boeckmann (2000: 26) merken in diesem Zusammenhang an, dass seitdem „die Zeiten der klaren Vorstellungen vom Deutschcurriculum vorbei“ waren.

In den 1980er Jahren intensivierte sich die Diskussion um den Sinn und Zweck des Deutschunterrichts, vor allem nach Veröffentlichung des bereits zitierten und viel beachteten Aufsatzes von Kutsuwada, Mishima und Ueda (1987) „Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan“, in dem ein „Sich-Gesundshrumpfen“ (80) des universitären Deutschunterrichts gefordert wurde mit einer deutlich geringeren Anzahl an Studierenden, indem die zweite Fremdsprache ein Wahlfach werden sollte. Hinsichtlich der Praxis- oder Bildungsorientierung war ihre Position, „daß (sic!) rein praxis- bzw. kommunikationsorientierter Deutschunterricht ohne Bildungsmoment blind, rein bildungsorientierter Unterricht dagegen ohne praktische Anwendungsorientierung leer bleibt.“ (1987: 80) Ihrer Ansicht nach sollte der universitäre Deutschunterricht eine „Hilfestellung für die einzelnen Fachwissenschaften“ sein. Dies sollte geschehen indem sich Deutsch- und Fachlehrer miteinander absprechen, um eine Verzahnung beider Fächer zu ermöglichen.

Das bedeutet allerdings nicht, daß (sic!) etwa die Jurastudenten von Anfang an nur Juristendeutsch lernen müßten (sic!). Ein angehender Jurist sollte, wenn er einmal Deutsch gewählt hat, vielmehr durch Deutschlernen in den umfassenden kulturellen Hintergrund und in die philosophische Grundlage seines Faches eingeführt werden. In diesem Sinne kann man in jedem Fach vom Deutschunterricht eine gewisse Bereicherung für Studenten erwarten. (Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987: 81)

Jedoch nicht aufgrund der Forderung der drei Germanisten, sondern um eine stärkere Internationalisierung zu fördern, wurden 1991 die Richtlinien zur Hochschulgründung *Daigaku setchi kijun* geändert (Sugitani 1995: 219). Seitdem ist es den Universitäten gesetzlich freigestellt, ob sie neben Englisch weitere Fremdsprachen anbieten möchten, was jedoch statt zu einer Internationalisierung zu einer drastischen Reduzierung des universitären Fremdsprachenangebots außerhalb von Englisch geführt hat (Mori 1998: 133f und Boeckmann/Slivensky 1999: 119). Auch wenn damit die Forderung des „Sich-Gesundshrumpfens“ erfüllt wurde, blieb und bleibt nach wie vor die Frage nach der Zielsetzung des heutigen Deutschunterrichts bestehen (vgl. Schilling 2009 und Degen 2015).

Auch heutzutage werden wieder Vorschläge zu einer Verzahnung des Fremdsprachen- mit dem Fachunterricht vorgebracht (vgl. Schilling 2009: 101) bzw. sollen „fachspezifische Interessen“ im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden (Fujiwara 2010: 19) (siehe Kapitel 2.3.2). Deshalb erscheint es sinnvoll, vor der Betrachtung aktueller Umfrageergebnisse der Japanischen Gesellschaft für Germanistik zu verschiedenen für das Deutschlernen relevanten Bereichen (siehe Kapitel 2.2), kurz zwei Fachgebiete mit Deutschlandbezug zu betrachten: Medizin und Jura.

2.1.3 Deutsch in einzelnen Fachgebieten

Zehn Jahre nach der Unterzeichnung des „Freundschafts- Handels- und Schiffahrtsvertrages“ begann 1871 die japanisch-deutsche Zusammenarbeit in der Medizin mit der Berufung der zwei deutschen Militärärzte Benjamin Carl Leopold Müller (1822-1893) und Theodor Eduard Hoffmann (1837-1894) zur Ausbildung japanischer Mediziner. Sie bauten an der Kaiserlichen Universität Tokyo ein medizinisches Ausbildungssystem nach deutschem Vorbild auf (Jahn 2014: 263).

Nachdem seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunächst die holländische Medizinwissenschaft rezipiert wurde, wandte man sich nun der deutschen Medizin zu. Nach Bowers (1965: 34) waren die Gründe dafür das hohe Niveau der deutschen Medizin (vgl. dazu auch Yokoyama 1995: 7), der Einfluss des aus Würzburg stammenden Mediziners Philipp Franz Balthazar von Siebold (1796-1896), der für die holländische Handelskammer in Japan tätig war und die große Verbreitung medizinischer Fachliteratur in deutscher Sprache.

Während des achtjährigen Medizinstudiums wurde fünf Jahre lang Deutsch gelernt mit einem so hohen Niveau, dass die Studierenden nach drei Jahren den medizinischen Vorlesungen auf Deutsch problemlos folgen konnten. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde zugunsten einer Hinwendung zu Englisch als erster Fremdsprache der Deutschunterricht drastisch gekürzt. Eine weitere Kürzung fand nach der Änderung des Hochschulgründungsgesetzes von 1991 statt. Heutzutage ist im Bereich des Wortschatzes Deutsch bei älteren Ärzten noch gebräuchlich, jedoch mit abnehmender Tendenz (Kakinuma 1994: 46). Dies bezieht sich nach einer Befragung von Kakinuma unter Ärzten vor allem auf Körperteile sowie auf Wörter wie *Krebs*, *Kranke* (für Patient), *Harn*, *entlassen*, *Karte* (für Krankenakte), *sterben* usw. Für den Rückgang von Deutsch im medizinischen Bereich nennt er zwei Hauptgründe: Deutsch ist im Gegensatz zur englischen Sprache für Studium und Forschung nicht mehr notwendig. Gleichzeitig beinhaltet das Medizinstudium heutzutage zahlreiche weitere Teilbereiche, so dass für Fremdsprachen keine Zeit mehr vorhanden ist (Kakinuma 1994: 47f).

Im juristischen Bereich diente Japan das deutsche Recht nach der Meiji-Restauration (1868) in vielen Bereichen als Vorbild (Mori 1994: 60f). So wurde durch den Einfluss des Politikers Itô Hirobumi, der in Berlin verfassungsrechtliche Studien bei Rudolf von Gneist belegt hatte, die japanische Verfassung nach Vorlage der deutschen erstellt (Hartmann 2005: 7). Als Folge daraus nennt Mori (1994: 60f) eine Abhängigkeit der japanischen Rechtswissenschaft von der deutschen. So folgert er, dass Deutsch neben Englisch die wichtigste Fremdsprache im rechtswissenschaftlichen Bereich in Japan darstellt. Das vor 1945 vorhandene hohe Niveau an Fremdsprachenkenntnissen japanischer Studierender nahm jedoch ab, je mehr die Vorlesungen in japanischer Sprache gehalten wurden. Auch wenn es heutzutage Vorlesungen über ausländisches Recht gibt, werden diese üblicherweise auf Japanisch gehalten. So hat Deutsch für Studierende der Rechtswissenschaften inzwischen für ihr Fachstudium keine große Bedeutung mehr, für den Wissenschaftler in diesem Bereich ist es jedoch neben Englisch auch heute noch die wichtigste Fremdsprache (vgl. Mori 1994: 61).

2.2 Aktuelle Situation einschließlich der Situation an der Universität Matsuyama

Während die Anzahl der Deutschlernenden in Japan zu Beginn der 1980er Jahre noch auf circa 600.000 Studierende geschätzt wurde (Genenz 1984: 23), lag sie zur Jahrtausendwende nur noch bei über 350.000 Studierenden (vgl. JDV-Sonderausschuss für die Umfrage 2001; Metzler 2003). Laut Erhebungen des Auswärtigen Amtes ist von 345.000 Deutschlernenden an Universitäten im Jahr 2005 ein Rückgang auf 285.000 Lernende im Jahr 2010 sowie ein weiterer Rückgang auf 224.000 Lernende im Jahr 2015 zu verzeichnen (Netzwerk Deutsch 2010; Auswärtiges Amt 2015). Das japanische Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie *MEXT* (2015) gibt die aktuelle Zahl der Studierenden an Universitäten mit 2.556.000 an. Damit entspricht der Anteil der Studierenden, die Deutsch lernen circa 8,7%.

Nach Schätzung des Komitees zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) auf Grundlage einer aktuellen Befragung von 2013 lernen in Japan zurzeit knapp 230.000 Personen in der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich Deutsch (JGG 2013: 68). Den größten Teil davon stellen mit knapp 220.000 Personen Studierende an Universitäten dar (ebd.: 64).

Im Folgenden wird die Situation an der Universität Matsuyama mit zentralen Punkten der Erhebung in Bezug gesetzt. An der Universität Matsuyama existiert keine Fakultät für Germanistik, stattdessen wird Deutsch als zweite Fremdsprache, neben Englisch als erster

Fremdsprache, im Wahlpflichtbereich unterrichtet. Deshalb erfolgt der Vergleich mit den Fakultäten und Zentraleinrichtungen mit Deutschunterricht, die in der Umfrage der JGG separat von den Instituten für Germanistik erhoben wurden (ebd.: 6). Die beiden erstgenannten stellen den weitaus größten Teil der Bildungsinstitutionen dar, an denen Deutsch gelernt wird (ebd.: 9f).⁹ Vor diesem Hintergrund repräsentiert die befragte Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung an der Matsuyama-Universität von Deutsch für Nichtgermanisten die in Japan größte Gruppe der Deutschlernenden. Auch die Fachrichtungen der befragten Studierenden (Pharmazie, VWL, BWL, Anglistik, Soziologie und Jura) zählen alle zu den drei in der JGG-Erhebung am häufigsten vertretenen. Diese waren mit 24,6% Sozialwissenschaften (mit Jura, VWL, BWL usw.), mit 15,1% Geisteswissenschaften (Philologien usw.) und mit 14,5% Medizin (einschließlich Zahnmedizin, Pharmazie und Krankenpflege). Der Fremdsprachenunterricht an der Matsuyama-Universität ist den einzelnen Fakultäten zugeordnet, wie bei mehr als der Hälfte (55,9%) der Universitäten der JGG-Befragung. Bei den anderen Universitäten findet er an so genannten Fremdsprachenzentren statt (ebd.: 14). Die Pflicht zur Belegung mehrerer Fremdsprachen besteht an der Matsuyama-Universität, was dem überwiegenden Teil (52,4%) der Universitäten entspricht (ebd.: 22),¹⁰ obwohl es seitens der Hochschulen seit der Reform des Hochschulgründungsgesetzes von 1991 dazu keine gesetzliche Verpflichtung mehr gibt. An der Matsuyama-Universität lernen bis auf die Studierenden der Anglistik, die zwei Jahre lang (vier Semester) eine zweite Fremdsprache belegen müssen, alle Studierenden ein Jahr (zwei Semester) eine zweite Fremdsprache im so genannten Wahlpflichtbereich. Dort werden neben Deutsch außerdem die Fremdsprachen Englisch, Chinesisch, Koreanisch, Französisch und Spanisch angeboten. Diese Fremdsprachen stellen die häufigsten Fremdsprachen an Universitäten dar, wobei Englisch (99,9%) an nahezu allen, Chinesisch (91,7%) und Französisch (90,8%) ebenfalls an fast allen Universitäten angeboten werden, Koreanisch (71,8%) jedoch an weniger als drei Viertel und Spanisch (44,5%) an weniger als der Hälfte der Universitäten (ebd.: 24).¹¹

⁹ Grundlage der JGG-Erhebung waren Informationen des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie *MEXT* (monbu kagaku shô), sowie eine Kooperation mit dem Verlagsverband für Deutsch-Lehrbücher (JGG 2013: 5). Neben Universitäten (daigaku) wurden Kurzzeituniversitäten (tanki daigaku), Fachhochschulen (kôtô senmon gakkô) und Oberschulen (kôtô gakkô) befragt. Die Rücklaufquoten lagen zwischen 35,7% an Kurzzeituniversitäten und 63,3% an Fachhochschulen.

¹⁰ Bei den Prozentangaben ist zu beachten, dass sie sich auf die Gesamtzahl der von der JGG befragten Universitäten bezieht. Daher beziehen sich die Angaben lediglich auf Universitäten, die Deutsch anbieten und nicht auf die Gesamtheit aller Universitäten in Japan.

¹¹ Deutsch wird aufgrund der Vorauswahl der JGG an allen der befragten Universitäten unterrichtet, entspricht also 100% (siehe dazu auch die vorherige Fußnote).

Der Umfang des Deutschunterrichts beträgt an der Matsuyama-Universität im ersten Studienjahr vier Semesterwochenstunden (zweimal 90 min.). Dies entspricht dem Umfang, den die meisten Deutschlernenden haben (JGG 2015: 53¹²). Die anfänglich große Anzahl von Anfängern schrumpft bei den Anfängern mit Vorkenntnissen (60-120 Stunden Unterricht) auf 19,3% und bei den Lernenden der Mittelstufe (120-240 Stunden Unterricht) auf 5,8% (JGG 2013: 31). Diese Tendenzen können ebenso an der Matsuyama-Universität beobachtet werden, wo nach dem ersten Studienjahr der größte Teil der Studierenden mit dem Deutschlernen aufhört.

Die von Universitäten am häufigsten empfohlene externe Deutschprüfung stellt die Prüfung Diplom Deutsch in Japan (Dokken) dar (ebd.: 45). Auch an der Matsuyama-Universität wird diese Prüfung seitens der Lehrenden am häufigsten empfohlen. Es gibt sogar einen finanziellen Anreiz zum Bestehen der höheren Niveaustufen seitens der Universität.

Weitere Aspekte der JGG-Erhebung werden im folgenden Kapitel (2.3.1) dargestellt, da sie im weiteren Sinn den Bereich Motivation zum Deutschlernen behandeln.

2.3 Motivationsforschung zu Deutsch als Fremdsprache in Japan

Bei den 2012 durchgeführten Teilerhebungen der JGG bei Lehrenden und Lernenden wurden verschiedene Aspekte, die im weiteren Sinne zur Motivation gehören, ebenfalls thematisiert (2005: 52ff).¹³ In diesem Kapitel werden die Bereiche Interesse an den deutschsprachigen Ländern, Ziele beim Deutschlernen, Schwerpunkte im Unterricht, Intensität und Gründe des Interesses bzw. Desinteresses, Änderungen der Motivationsintensität und ihre Gründe, Wille zum Weiterlernen bzw. nicht Weiterlernen einschließlich der jeweiligen Gründe, Lernumgebung, bevorzugte Lerninhalte sowie Ansichten über Deutsch dargestellt (Kapitel 2.3.1). Vergleiche der JGG-Erhebung mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit erfolgen in Kapitel 5.1.

Für den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache ist Fujiwara Mieko die führende Vertreterin der Motivationsforschung in Japan. Ihre zentralen Forschungsarbeiten, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen, werden im Anschluss kurz dargestellt (Kapitel 2.3.2).

¹² Bei der Publikation von 2015 wurden größtenteils keine unterschiedlichen Bildungsinstitutionen dargestellt, deshalb beziehen sich diese Daten nicht nur auf Deutschlernende an Universitäten mit Deutsch als zweiter Fremdsprache, sondern auch auf Studierende der Germanistik sowie Lernende an Kurzzeituniversitäten, Fachhochschulen und Oberschulen.

¹³ Da in der vorliegenden Arbeit die Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtung standen, wird hier nur auf den zweiten Teil, der sich mit den Lernenden befasst, eingegangen.

2.3.1 Untersuchung der JGG

Bezüglich der Frage nach einem Interesse am deutschsprachigen Raum antworteten knapp 80% der Deutschlernenden der JGG-Erhebung, dass bei ihnen ein solches vorhanden ist. Konkret bezog sich dieses am häufigsten auf die Bereiche Kunst/Musik/Film/Theater (46,8%), auf Architektur/Stadtbild (43,4%) und auf Alltagsleben/Lebensweise (42,7%), während die anderen Bereiche bei unter 40% lagen (JGG 2015: 52). Als Gründe, warum die Befragten den Deutschkurs belegen, nannten sie am häufigsten „weil ich mich für den deutschsprachigen Raum interessiere“ (40,0%), die weiteren Nennungen folgen mit einigem Abstand: „weil ich Europa anziehend finde“ (29,4%), „weil ich außer Englisch noch (eine) andere Sprache(n) lernen will“ (27,8%) und „weil ich in den deutschsprachigen Raum reisen möchte“ (26,1%). Aspekte, wie eine Bedeutung für das Studienfach (11,7%) oder Nützlichkeit für die Zukunft (14,3%) spielten eine geringere Rolle bei der Kursbelegung (ebd.: 53).

Auf die Frage nach den Zielen beim Deutschlernen wurden mit großem Abstand am häufigsten „auf Reisen in grundlegenden Situationen kommunizieren können“ (51,7%) sowie „ein Grundwissen über Deutsch als Teil der Allgemeinbildung haben“ (48,6%) genannt¹⁴. Mit einigem Abstand folgte die Antwort „genug Deutsch können, um Leistungspunkte zu bekommen“ (30,4%). Ziele, wie das Leben im deutschsprachigen Raum, die Lektüre von Forschungsliteratur, Nutzen im Beruf, Studium im deutschsprachigen Raum u.a. wurden jeweils von weniger als einem Viertel der Befragten gewählt (ebd.: 55).

Die Frage nach der Bedeutung, die die Befragten dem Deutschlernen zuschreiben, wurde am häufigsten mit einem „Beitrag zur Bildung und erweitert den persönlichen Horizont“ (44,8%) sowie mit „fördert die Fähigkeit, über den Weg des Sprachenlernens andere Kulturen zu verstehen“ (33,0%) beantwortet (ebd.: 56)¹⁵. Es folgten mit circa einem Viertel der Nennungen „bildet die Grundlage für mein Fach“ (26,0%) und „im Hinblick aufs Berufsleben notwendig oder nützlich“ (24,3%) auf den Plätzen drei und vier (ebd.: 56).

Zu den Schwerpunkten, die der Deutschunterricht nach Meinung der Lernenden haben sollte, wurden die drei Punkte „auf Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums ausgerichteter Unterricht“ (46,9%), „kommunikativ ausgerichteter Unterricht mit Sprechen

¹⁴ Ähnliche Ergebnisse gab es bei der 1997 durchgeführten Untersuchung des Japanischen Deutschlehrerverbandes (JDV), seit 2013 Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ), wo diese beiden Ziele ebenfalls die beiden häufigsten Nennungen mit jeweils über 45% Zustimmung waren (JDV – Sonderausschuss für die Umfrage 2001: 32).

¹⁵ Dies entspricht ebenfalls der Befragung von 1997 (JDV – Sonderausschuss für die Umfrage 2001: 38).

und Hören“ (45,4%) und „allgemeiner Unterricht (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben)“ (45,3%) mit großem Abstand am häufigsten genannt (ebd.: 57).¹⁶

Ein Interesse zum Deutschlernen haben dabei fast drei Viertel der Befragten (71,7%). Dem gegenüber stehen 10,2%, die nur geringes bzw. kein Interesse daran haben (ebd.: 58). Als Gründe für das Interesse wurde von fast der Hälfte der Interessierten „Informationen über das Leben und die Kultur in den deutschsprachigen Ländern“ (49,2%) genannt, gefolgt vom „Klang und Rhythmus des Deutschen“ (36,2%). Mit einigem Abstand relevant erscheinen ein „guter Eindruck von der Lehrkraft“ (25,7%), „ich mag Deutsch und Deutschland“ (23,7%) sowie die „Grammatik und Satzstruktur“ (22,0%), während die Bereiche „Klassenkameraden“, „Unterrichtsgestaltung“, „Inhalt der Lehrmaterialien“ und Deutschprüfungen nur bei wenigen (in absteigender Reihenfolge jeweils zwischen 10,8% bis 4,4%) das Interesse fördern (ebd.: 59). Als die beiden häufigsten Gründe für ein Desinteresse der Befragten mit keinem oder nur geringem Interesse wurden die große Lernbelastung (37,4%) sowie die komplizierte „Grammatik und Satzstruktur“ (35,1%) genannt. Es folgten „kein Interesse an Deutsch und den deutschsprachigen Ländern“ (18,1%) und „kein Interesse am Ausland und an Fremdsprachen“ (15,8%). Die Punkte „Lehrkraft“, „Lehrmaterial“, „Unterrichtsgestaltung“ und „Aussprache“ (in absteigender Reihenfolge mit jeweils 10,4 bis 7,7%) wurden von weniger Befragten als Ursachen dafür betrachtet (ebd.: 60).

Motivationsänderungen hinsichtlich einer Zunahme seit Beginn des Semesters, also über einen Zeitraum von etwas mehr als zwei Monaten, nannte knapp die Hälfte der Befragten (44,6%), während eine Abschwächung von lediglich 11,7% genannt wurde. Gründe für eine Zunahme waren am häufigsten die „Lehrkraft“ (40,7%), „Ich lerne gern Deutsch“ (33,0%) und der „Inhalt des Unterrichts“ (32,6%). Weitere Antworten waren die „Unterrichtsgestaltung“ (19,4%), die „Erfahrung, im Unterricht Deutsch benutzt zu haben“ (18,6%) und die „Klassenkameraden“ (16,6%). Antwortmöglichkeiten wie „Einfluss meines Interesses von Anfang an“ (12,8%), „Ergebnis meiner Anstrengungen“ (12,5%) und „Unterrichtsmaterialien“ (11,1%) waren für eine Motivationszunahme nicht so häufig relevant (ebd.: 61). Bei der Motivationsabnahme war die mit großem Abstand häufigste Nennung „Schwierigkeiten des Deutschen“ (62,0%). Danach kam die Antwort „Ergebnis meiner mangelnden Anstrengungen“ (40,9%). Weitere Antwortmöglichkeiten folgten wieder mit großem Abstand: „Lehrkraft“ (15,9%), „Inhalt des Unterrichts“ (15,0%), „Unterrichtsgestaltung“ (14,8%). „Unterrichtsmaterialien“, „Einfluss meines Desinteresses

¹⁶ Auch bei der Befragung von 1997 waren dies die drei häufigsten Nennungen (JDV – Sonderausschuss für die Umfrage 2001: 39).

von Anfang an“ und „Klassenkameraden“ spielten beim Rückgang der Motivation bei jeweils weniger als 10% der Lernenden eine Rolle (ebd.: 62).

Die Anzahl an Befragten, die nach Abschluss der aktuellen Klasse¹⁷ weiterlernen möchte, ist mit 50,2% nur etwas höher als die Anzahl derjenigen, die dies nicht beabsichtigen mit 49,5% (ebd.: 62). Bei den Lernenden, die den Deutschunterricht fortsetzen möchten, liegen die Gründe dafür hauptsächlich im Interesse für die deutschsprachigen Länder (48,7%), gefolgt vom Wunsch, dorthin zu reisen (41,6%) und vom Wunsch der Verbesserung der eigenen Hör- und Sprechfertigkeit (40,0%). „Ich möchte das einmal gelernte Deutsch nicht vergessen“ (31,7%), weitere Fremdsprachen neben der englischen Sprache lernen (29,9%), „Ich mag Deutsch“ (26,9%) und der Wunsch nach Verbesserung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz (26,3%) folgten. Erst danach, auf dem achten Platz kommt der Grund, dass man Deutsch beruflich anwenden möchte, was nur jeder Fünfte (21,0%) nennt. Die Bedeutsamkeit für ein Verständnis der „Geschichte, Kultur und Kunst“ Europas (19,8%) sowie die Freude am Erlernen fremder Sprachen (19,4%) folgen. Die geringsten Nennungen erfolgten bei der Pflicht zum Deutschlernen (10,0%) und der Motivation durch den Lehrenden (4,1%), dem nur von wenigen ein Einfluss auf das Weiterlernen eingeräumt wird (ebd.: 63). „Ich möchte zwar weiterlernen, habe aber viele andere Dinge, die ich tun muss“ wurde von über der Hälfte (55,4%) der Befragten als Grund genannt, mit dem Deutschlernen aufhören zu wollen. Die große Lernbelastung (36,5%), „Deutsch ist nicht Pflicht“ (22,3%), „Ich mag Fremdsprachen nicht besonders“ (21,7%) sowie die Antwortmöglichkeit mit dem Unterrichtsstoff nicht mitzukommen (19,4%) folgen. Dass „Englisch als Fremdsprache“ ausreicht (13,0%) und die fehlende Vorstellung einer beruflichen Anwendung (10,1%) werden seltener genannt. Keine vorhandenen Kurse, „kein Interesse an den deutschsprachigen Ländern“, zu strenge Bewertungskriterien, um die Anrechnungspunkte zu erwerben, „keine gute Lehrkraft“ und „langweiliger Unterricht“ (jeweils unter 10%) spielen nur für wenige Befragte eine Rolle beim Wunsch mit dem Deutschlernen aufzuhören.

Befragt nach der Lernumgebung stimmten die Teilnehmenden am meisten den Aussagen zu „Unter den Teilnehmern gibt es eine Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung“ (62,3%), „Da die Lehrkraft gut ist, gehe ich gern zum Unterricht“ (61,9%) und „Die Lehrkraft motiviert auf vielfältige Weise“ (59,9%). Die Angaben zu den drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie *SDT* (siehe Kapitel 3.3.2) soziale Eingebundenheit, Selbstbestimmung und Kompetenzgefühl, die nach der *SDT* für die Motivation entscheidend sind, zeigen, dass bei allen drei Bereichen die Lernumgebung als

¹⁷ Dies bezieht sich in der Regel auf das Ende des Semesters.

motivierend wahrgenommen wird. Die soziale Eingebundenheit ist dabei am deutlichsten ausgeprägt, gefolgt von der Selbstbestimmung und am Ende steht das Kompetenzgefühl. Letzteres ist für die Motivation und den Lernerfolg besonders wichtig (ebd.: 66), erhielt jedoch z. B. bei der Frage zur Zufriedenheit mit dem eigenen Unterrichtseinsatz nur eine Zustimmung von 30,8% (ebd.: 65f).

Die Frage, was man im Deutschunterricht lernen möchte, wurde am häufigsten mit „Alltagsgespräche“ (88,3%), „globales Hörverstehen“ (83,2%), „globales Leseverstehen“ (78,6%) und „detailliertes Leseverstehen“ (70,8%) beantwortet. Es folgen mit jeweils über sechzig Prozent an Zustimmung „detailliertes Hörverstehen“ (69,9%), „Sprechen über die eigene Person“ (67,8%), „Übersetzen ins Japanische“ (67,3%) und mit jeweils 66,1% „Wissen über Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums“ und „grammatisches Wissen“. Im Mittelfeld mit Zustimmungsraten zwischen vierzig und sechzig Prozent lagen „gute Aussprache“ (56,8%), „Lesen von journalistischen Texten“ (54,9%), „Verstehen von Fernseh- und Radionachrichten“ (51,9%), „korrektes Schreiben“ (50,9%) und „Lesen literarischer Werke“ (43,5%). Bei den übrigen vier Antwortmöglichkeiten „die eigene Kultur erklären können“ (39,3%), „viel schreiben“ (32,9%), „Diskutieren“ (27,1%) und „Präsentieren“ (20,6%) lag die Zustimmung bei jeweils unter vierzig Prozent (ebd.: 69). Mittels Faktorenanalyse der 18 Antwortmöglichkeiten wurden vier Faktoren ermittelt. Dabei lag die höchste Bewertung beim Faktor „gesprochene Sprache“ (MW¹⁸ 4,05). Es folgten die Faktoren „geschriebene Sprache“ (MW 3,77), „aktuelle Informationen“ (MW 3,55) und „aktive Anwendung“ (MW 2,85) (ebd.: 71).

Bei den „Ansichten über Deutsch“ wurden durch Faktorenanalyse folgende drei Faktoren ermittelt: 1. „explizites Grammatiklernen“, 2. „anwendungsorientiertes Lernen“ und 3. „Lernen durch lehrerzentrierte Wissensvermittlung“ (ebd.: 74f). Dabei erhielt der erste Faktor die größte Zustimmung, der auch die insgesamt am häufigsten positiv bewertete Antwortmöglichkeit „Um Deutsch zu lesen und zu schreiben, ist Grammatikwissen effektiv.“ (72,0%) enthielt. Ebenfalls hoch bewertet wurde „Um Fortschritte in Deutsch zu machen, muss man die grammatischen Regeln lernen“ (63,9%). Beim zweiten Faktor wurde am häufigsten „Ich möchte in den Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird, Freunde haben und mich mit vielen Leuten austauschen.“ (58,7%) zugestimmt. Beim dritten Faktor gab es die geringste Zustimmung, die Aussagen „Im Unterricht sollte erst die Lehrkraft erklären und dann viel einzeln gearbeitet werden“ (18,9%) sowie „Nützlicher als mündliche

¹⁸ Die Mittelwerte sind auf eine fünfstufige Likert-Skala von 5 „Das sehe ich so“ bis 1 „Das sehe ich nicht so“ bezogen. Werte über 3,0 stehen also für eine zustimmende Tendenz, Werte unter 3,0 für eine ablehnende Tendenz.

Kommunikation sind Lesen und Schreiben“ (15,9%) bilden dabei das Schlusslicht (ebd.: 72ff). Im Untersuchungsbericht werden die Ergebnisse dieser Frage folgendermaßen zusammengefasst: „Die Lernenden sind demnach der Meinung, dass sich mit explizitem Grammatiklernen effektiv Fortschritte erzielen lassen, und äußern zugleich den Wunsch, sich auf Deutsch mit anderen Menschen auszutauschen“ (ebd.: 75). Grammatikvermittlung und Möglichkeiten zur Kommunikation sollten also nach Meinung der Lernenden die Schwerpunkte des Unterrichts darstellen.

2.3.2 Untersuchungen von Fujiwara

Maßgeblich an der zuvor dargestellten JGG-Studie beteiligt ist Fujiwara Mieko, aus deren zahlreichen eigenen Studien zur Motivation im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan zwei Studien vorgestellt werden. In ihrer zwischen 2007 und 2009 durchgeführten Studie wurden über 1.200 Deutsch-als-Wahl(-pflicht)fach-Studierende von zwölf Universitäten zu ihren Lernmotiven befragt (Fujiwara 2010: 18; Fujiwara 2012: 69). Bezüglich der Frage „Welche latenten Lerngründe für Deutsch gibt es bei den Studenten?“ arbeitete Fujiwara mittels explorativer Faktorenanalyse folgende fünf Faktoren heraus:

- „1. Sehnsucht nach und Interesse für fremde Kultur und Sprache,
2. Instrumentelle Notwendigkeit des Lesens,
3. Interesse für Gesellschaft und Wissenschaft,
4. Wunsch nach einer Arbeit mit Bezug auf das deutschsprachige Ausland,
5. Deutsch als Verlegenheitswahl.“ (Fujiwara 2010: 18)¹⁹

Der erste Faktor hat nach Fujiwaras Analysen die höchste Aussagekraft, um die Situation von Deutsch als Wahlpflichtfach an japanischen Universitäten zu charakterisieren. Außerdem wurden von Fujiwara „fachrichtungsspezifische Merkmale für die Lerngründe“ herausgearbeitet. Dabei stellte sie fest, dass besonders bei Studierenden der Medizin und Pharmazie sowie der Kunstwissenschaften die „instrumentelle Notwendigkeit des Lesens“ eine viel größere Rolle spielt als bei den Studierenden anderer Fakultäten. Die Studierenden der Kunstwissenschaften stuften ebenfalls den „Wunsch nach einer Arbeit mit Bezug auf das deutschsprachige Ausland“ als wichtig ein, im Gegensatz zum „Interesse für Gesellschaft und Wissenschaft“, das bei ihnen im Vergleich zu den anderen Fakultäten nicht so ausgeprägt war. Ihre dritte Forschungsfrage: „Welche Beziehung besteht zwischen Lerngründen und Erwartungen für den Unterricht in Bezug auf zu erarbeitende Kompetenzen?“ ergab, dass der Faktor „Sehnsucht nach und Interesse für fremde Kultur und

¹⁹ Die Zeilenwechsel wurden zur Verbesserung der Lesbarkeit von der Autorin eingefügt.

Sprache“ einen größeren Einfluss auf die drei Faktoren der Kompetenzen „1. Sprachwissen und Übersetzen, 2. mündliche Interaktion, 3. Landeskundliches Wissen“ hat. Fujiwara (2010: 19) folgert daraus,

„[...] dass im universitären Deutschunterricht prinzipiell alle vier Fertigkeiten geschult werden und dazu noch Bewusstsein und Verstehen für die deutschsprachigen Länder verstärkt werden sollten, während das fachspezifische Interesse der Studenten mit berücksichtigt werden sollte.“

Eine weitere Untersuchung führte Fujiwara in den Jahren 2009 bis 2011 durch (Fujiwara 2013: 40f). Diese wurde auf Grundlage der *SDT* (siehe Kapitel 3.3.2) erstellt und diente dazu, die Anwendungsmöglichkeiten dieser Theorie für den universitären Deutschunterricht in Japan auszuloten und um festzustellen, wie sich die Motivation während des Deutschlernens verändert. Inhaltlich wurden „die drei psychologischen Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit“ thematisiert. Daneben befasste sie sich „mit der intrinsischen Motivation und den drei extrinsischen Motivationstypen, nämlich externaler, introjizierter und identifizierter Regulierung, und mit der Amotivation“. Aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung folgert Fujiwara, dass die Anwendbarkeit der *SDT* für DaF in Japan gegeben ist, da die von ihr ermittelten Korrelationen mit der Theorie der *SDT* vereinbar sind. Außerdem wurde deutlich, dass die anfängliche Motivation oft nicht bis zum Ende des Unterrichts aufrechterhalten werden kann, sondern das Gefühl von äußerem Zwang bis zur Amotivation im Verlauf des Lernens ansteigt. Lediglich die Autonomie konnte der ansteigenden Amotivation entgegenwirken (ebd.: 47).

Die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen sowie der JGG-Untersuchung (siehe Kapitel 2.3.1) sind für die vorliegende Arbeit deshalb interessant, weil eine ähnliche Zielgruppe befragt wurde: japanische Studierende, die Deutsch als Wahlpflichtfach lernen. Außerdem sind die Fragestellungen teilweise ähnlich: die erste dargestellte Untersuchung von Fujiwara befasst sich ebenfalls mit fachspezifischen Unterschieden und in ihrer zweiten dargestellten Untersuchung, die ebenfalls longitudinalen Charakter hat, wird wie in der vorliegenden Untersuchung der Prozesshaftigkeit von Motivation Rechnung getragen. Diese Themenbereiche wurden ebenfalls in der JGG-Untersuchung thematisiert, was bei der Ergebnisbesprechung Vergleiche mit diesen Erhebungen ermöglicht (siehe Kapitel 5).

3 Motivationsforschung zum Fremdsprachenlernen

Die Bedeutung von Motivation für das Fremdsprachenlernen und damit auch als Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik ist heutzutage unumstritten (vgl. Riemer 2006 b: 35 und Fujiwara 2013: 33). Das war in den 1960er Jahren noch anders, als man davon ausging, dass die Begabung zum Fremdsprachenlernen die größte Rolle spielte und diese hauptsächlich im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand (vgl. Gardner 1960: 1 und Riemer 2006 b: 35). Heute ist das Gegenteil der Fall, wie Riemer (2006 b: 35) folgendermaßen hervorhebt: „Nach Eingabe der beiden Begriffe „Motivation“ und „Fremdsprachenunterricht“ ergoogelt man sich heute über 50.000 Verweise (und lediglich gut 900, wenn ersatzweise das Stichwort „Begabung“ gewählt wird).“

Motivationsforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens findet seit den 1970er Jahren systematisch statt und wird vor allem seit der Jahrtausendwende in großem Umfang vorangetrieben, was Ushioda (2013: 3) in erster Linie auf die größer gewordene Bedeutung von Englisch zurückführt. Dies erklärt, warum auch in der Motivationsforschung vor allem mit Englisch als Fremdsprache gearbeitet wird.

In diesem Kapitel werden zunächst Definitionen des Begriffs „Motivation“ dargestellt (Kapitel 3.1) und eine für diese Arbeit relevante eigene Definition der Autorin wird vorgestellt (Kapitel 3.2). Anschließend folgt ein geschichtlicher Überblick über die Motivationsforschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik (Kapitel 3.3), der zu Dörnyeis *L2 motivational self system* (Kapitel 3.4) überleitet, das als Grundlage der vorliegenden in Japan durchgeführten Untersuchung diente. Wegen dieses geografischen Kontextes wird anschließend auf verschiedene japanische Studien eingegangen, die ebenfalls auf Basis des *L2 motivational self system* erfolgten (Kapitel 3.5). Neben dem *L2 motivational self system* wurden ergänzend Sprachlernmotivationsbiographien nach Riemer erhoben. Dieses Erhebungsinstrument wird am Ende des Kapitels vorgestellt (Kapitel 3.6).

3.1 Begriffserklärungen

„While intuitively we may know what we mean by the term ‘motivation’, there seems little consensus on its conceptual range of reference.”
(Dörnyei/Ushioda 2011: 3)

Im Bereich des Fremdsprachenlernens werden neben dem Begriff „Motivation“ ebenfalls „Motiv“ und „Orientierung“ häufig verwendet sowie das Nomen „Motivierung“, abgeleitet vom Verb „motivieren“.

Motivation, von lateinisch *movere* (bewegen), stammt aus der Psychologie und behandelt die Frage „Warum verhalten sich Menschen, wie sie es tun?“ (vgl. Dörnyei 2005: 66 und Kleppin 2001: 219). Da das menschliche Verhalten von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden kann, wird bei der Untersuchung von Motivation immer ein bestimmter Schwerpunkt ausgewählt, so dass andere, nicht im Fokus stehende Bereiche nicht berücksichtigt werden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 4). Deshalb erscheint eine allumfassende, von Dörnyei/Ushioda (ebd.) als „Supertheorie“ *super-theory* bezeichnete Motivationstheorie nicht realistisch. Vor diesem Hintergrund und in Verbindung mit Kontroversen in der Forschungsdiskussion ergeben sich verschiedene Zugänge, um den abstrakten Gegenstand der Motivation zu fassen (vgl. ebd.). Die verschiedenen Blickwinkel werden in den folgenden Definitionen deutlich.

Dörnyei/Ushioda (ebd.) geben eine allgemeine Definition von Motivation als die Richtung *direction* und das Ausmaß *magnitude* des menschlichen Verhaltens in Form von Wahl *choice*, Beharrlichkeit *persistence* und Anstrengung *effort*.

Konkret auf das Fremdsprachenlernen bezogen beschreibt Gardner (1985: 10) Motivation als ein Zusammenspiel von drei Teilen: erstens von Anstrengung, zweitens vom Wunsch, das Ziel „Erlernen der Fremdsprache“ zu erreichen sowie drittens von positiven Einstellungen gegenüber diesem Ziel.

Vergleicht man Gardners Definition mit Dörnyei/Ushioda, wird deutlich, dass beide Definitionen Anstrengung als wesentliches Merkmal von Motivation voraussetzen. Die von Dörnyei/Ushioda genannte Beharrlichkeit findet sich bei Gardner als Wunsch der Zielerreichung wieder. Während bei Dörnyei/Ushioda zunächst nur eine vorhandene Wendung zu einem Ziel genannt wird, ist es bei Gardner konkreter eine positive Haltung gegenüber einem Ziel.

Orientierung ist für Gardner eine Voraussetzung dafür, dass Motivation entsteht (Gardner 1985:10). Bekannt ist vor allem seine Unterscheidung von integrativer und instrumenteller Orientierung (siehe Kapitel 3.3.1).

Bei Crookes/Schmidt (1991: 480) wird Motivation aus der Perspektive des Lehrenden dargestellt, wo der Fokus auf das Unterrichtsverhalten der Lernenden gelegt wird:

„In general, it is probably fair to say that teachers would describe a student as motivated if he or she becomes productively engaged in learning tasks, and sustains that engagement, without the need for continual encouragement or direction.“

Motivation wird hier mit freiwilligem Engagement gleichgesetzt. Dieser Perspektivwechsel und konkrete Bezug zum Unterricht zeigt den Ansatz, mit der Motivationsforschung positive Impulse für den Unterricht zu geben (siehe Kapitel 3.3.2).

Eine Betrachtungsweise von Motivation als statisch nimmt Storch ein, der als Voraussetzung für das Lernen die „Bereitschaft zu lernen“ nennt und daraus folgert: „Motivation ist also ein psychischer Zustand des Lernenden.“ (Storch 1999: 327)

Für Boosch (1983: 23) ist Motivation „der eine Handlung aktuell antreibende und ausreichende, innere, nicht beobachtbare Prozeß [sic!] der Motivanregung und -entfaltung“. Danach ist Motivation also im Gegensatz zur Betrachtung von Storch nicht statisch. Außerdem muss zunächst die Voraussetzung der vorhandenen Motive erfüllt sein, damit Motivation zustande kommen kann.

Düwell betont, wie Boosch, die Prozesshaftigkeit, die seit den 2000er Jahren in der Motivationsforschung eine wichtige Rolle spielt (siehe Kapitel 3.3.3):

„Motivation ist ein zeitlich begrenzter, zielgerichteter *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind. Die zielgerichtete Handlung kann auch vorzeitig durch andere ins Spiel kommende Kräfte in ihrer Intensität abgeschwächt oder ohne Zielerreichung ganz zum Stillstand gebracht werden.“
(Düwell 2003: 348)

Die zeitliche Dimension wird in Form von temporaler Begrenzung und Motivationsschwankungen bis hin zum vorzeitigen Abbruch verdeutlicht.

Auch Riemer (2013: 227f) nennt den zeitlichen Aspekt der sich verändernden Motivation und beschreibt diesen als „dynamisch“. Sie betrachtet Motivation

„[...] als Schnittstelle zwischen Individuum und Lernumgebung, die wiederum gesellschaftlich gerahmt ist: L2-Motivation ist danach mehrdimensional und dynamisch und setzt sich aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten zusammen, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden begründet, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden L2 und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen der Lernumgebungen und des sozio-kulturellen Milieus begründet sind.“

Diese Definition zeigt die Vielschichtigkeit von Motivation, die in der aktuellen Forschung Berücksichtigung findet (siehe Kapitel 3.3.4).

Dörnyei (2005: 100) bezieht in seiner Definition Selbstkonzepte *self-concepts* aus Higgins (1987) Selbstdiskrepanz-Theorie *self-discrepancy theory* mit ein. Motivation in diesem Sinne beinhaltet den Wunsch, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbstbild *actual self*²⁰ und

²⁰ In der deutschsprachigen psychologischen Fachliteratur wird *actual self* mit Aktual-Selbst oder auch Real-Selbst übersetzt. Analog dazu werden *ideal self* und *ought self* als Ideal-Selbst und Soll-Selbst bezeichnet (Bierhoff/Herner 2002). In der vorliegenden Arbeit wird für *self* ebenfalls der Begriff Selbstbild verwendet. Da im Gegensatz zum Englischen in der deutschen Sprache die Pluralform von *Selbst* unüblich ist, eignet sich

dem zukünftigen Selbstbild aus eigener Sicht *ideal self* und aus Sicht anderer *ought self* zu vermindern. Diese Sicht von Motivation durch die Vorstellung eines zukünftigen Selbstbildes als kompetenten Anwender der Zielsprache, von Dörnyei als *L2 motivational self system*²¹ bezeichnet, wurde in zahlreichen aktuellen Ansätzen der Fremdsprachenforschung mit aufgenommen (vgl. Dörnyei/Ushioda 2009), so auch in der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 3.4).

3.2 Eigene Definition

Wie in den zuvor dargestellten Definitionen gezeigt, beinhaltet Motivation mehr als die Summe einzelner Motive. Dies wird in der Beschreibung von Riemer (2005: 53) deutlich:

Einzel- und Ausgangsmotive [...] sind nicht gleichzusetzen mit einem Konzept von Motivation, das neben Gründen zum Erlernen der L2²² auch Einstellungen zum Lernen und zur damit verbundenen Sprache und Kultur sowie Variablen wie Einsatzbereitschaft, Zielorientiertheit und prozessuale Aspekte (insbesondere: Motivationsschwankungen) umfasst.

In Anlehnung an Riemer und an Dörnyeis *L2 motivational self system* entstand die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition der Verfasserin:

Einzelne Motive zu Beginn des Fremdsprachenlernens begründen noch keine Motivation. Neben den Beweggründen zum Erlernen der Zielsprache gehören zu einem Konzept von Motivation insbesondere persönliche Zukunftsvorstellungen mit L2-Bezug (die eigenen und die anderer Personen, besonders der Familie). Daneben sind Einstellungen zur Zielsprache und deren Erlernen sowie zu ihrer Kultur und Gesellschaft ebenso wie zum Fremdsprachenlernen allgemein entscheidend. Zusätzlich sollten Beharrlichkeit und Anstrengungsbereitschaft sowie der prozessuale Charakter von Motivation Berücksichtigung finden.

In der vorliegenden Arbeit wurde nach den Beweggründen für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache gefragt. Sowohl mit positiven Vorstellungen verbundene Anwendungsmöglichkeiten spielten dabei eine Rolle als auch Gründe, um negative Auswirkungen zu vermeiden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 87). Neben den Gründen für die Wahl von Deutsch wurden auch Beharrlichkeit (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 4) und Anstrengung (vgl. Gardner 1985:10 und Dörnyei/Ushioda 2011: 4) thematisiert, ebenso wie die Einstellungen zur Zielsprache (vgl. Gardner 1985: 10). Daneben wurden ebenfalls die

„Selbstbild“ besser, um die für die Selbstkonzepte relevanten *possible selves* mit „mögliche Selbstbilder“ zu übersetzen.

²¹ Der Begriff *L2 motivational self system* ist in deutschsprachigen Publikationen üblich und wird deshalb ohne Übersetzung übernommen (vgl. Riemer 2013: 230).

²² Als L2 wird in der Fremdsprachendidaktik die zu erlernende Zielsprache bezeichnet.

Einstellungen zu deren Erlernen, zur deutschsprachigen Kultur und Gesellschaft und zu Fremdsprachen allgemein aufgenommen. Ein die Motivation in großem Maße bestimmendes Moment, die Vorstellung des zukünftigen Selbstbildes aus persönlicher Sicht und aus Sicht anderer (Dörnyei 2005: 105), wurde ebenfalls in die Befragungen mit aufgenommen.

Die Datenerhebungen wurden in Form von zwei standardisierten Fragebögen und einer Sprachlernmotivationsbiographie nach Riemer (2005: 61) zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt, um dem prozesshaften Charakter von Motivation Rechnung zu tragen.

3.3 Geschichtlicher Überblick

In der Geschichte der Motivationsforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens werden nach Dörnyei/Ushioda (2011: 39) folgende Phasen unterschieden: 1. die sozialpsychologische Periode *social psychological period* (1959-1990), in deren Mittelpunkt die Arbeiten von Gardner stehen; 2. die kognitive situationsbezogene Periode *cognitive-situated period* (in den 1990er Jahren), deren Kern kognitive Theorien aus der Psychologie bilden; 3. die prozessorientierte Periode *process-oriented period* (seit Ende der 1990er Jahre) mit einem Fokus auf Motivationsänderungen und aktuell 4. die sozio-dynamische Periode *socio-dynamic period*, in der versucht wird, der Komplexität motivationaler Einflüsse stärker Rechnung zu tragen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen ausführlicher dargestellt.

3.3.1 Die sozialpsychologische Periode

In den 1970er Jahren stellte die kanadische Forschergruppe um Robert C. Gardner und Wallace E. Lambert die beiden Orientierungen integrativ und instrumentell einander gegenüber (Gardner/Lambert 1972). Danach gilt ein Lernender als instrumentell motiviert, wenn er die Fremdsprache aus Nützlichkeitsbetrachtungen, wie höheren Berufschancen erlernen möchte. Als integrativ motiviert gilt ein Lernender, wenn er positiv gegenüber der Zielsprachenkultur eingestellt ist und möglicherweise sogar ein Mitglied der Zielsprachencommunity werden möchte (Gardner/Lambert 1972; Riemer 2006a). Im Mittelpunkt der 1959 begonnenen und 1972 veröffentlichten Untersuchungen standen Lernende des Französischen als Fremd- bzw. Zweitsprache aus verschiedenen Regionen in den USA sowie Fremdsprachenlernende auf den Philippinen.

Ebenfalls von Gardner (1985) stammt das inzwischen immer wieder überarbeitete *socio-educational model*. Dabei werden der sozio-kulturelle Hintergrund, die individuellen

Unterschiede (Intelligenz, Sprachlerneignung, Motivation und Angst)²³, der formelle und informelle Kontext des Fremdsprachenlernens sowie die sprachlichen und außersprachlichen Produkte dessen thematisiert. Zentral ist dabei die Betonung, dass beim Fremdsprachenlernen, anders als bei anderen Schulfächern, nicht nur Wissen und Fertigkeiten der eigenen Kultur erworben werden, sondern eine andere, fremde Kultur den Lerngegenstand bildet. Die Einstellung zu dieser Zielsprachenkultur wiederum beeinflusst nach Gardner den Sprachlernerfolg (Gardner 1985: 146f).

Obwohl die Untersuchungen von Gardner und Lambert von 1972 und auch Gardners *socio-educational model* heutzutage noch oft zitiert werden, konnte die damalige Hypothese, integrativ orientierte Personen seien die besseren Fremdsprachenlernenden (Gardner/Lambert 1972: 16), jedoch nicht aufrechterhalten werden (Crookes/Schmidt 1991: 473). Riemer (1997: 15) betont: „Es ist nicht zulässig, allgemein davon auszugehen, daß [sic!] positive Einstellungen gegenüber der Kultur der zielsprachlichen Gesellschaft und der Fremdsprache auch positiv mit fremdsprachlichem Lernerfolg im Zusammenhang stehen.“

Die Motivation, eine Fremdsprache aufgrund von positiven Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur zu erlernen, ist Gegenstand von Gardners Konzept des integrativen Motivs. Integrativität, als eine Komponente dieses Motivs, wurde in der Vergangenheit oft als zu eng mit dem spezifisch bikulturellen Kontext verbunden (wie beispielsweise in Kanada) und damit als zu einseitig kritisiert (Dörnyei/Ushioda 2011: 42; Riemer 1997: 10f). Durch Dörnyeis *L2 motivational self system* (2005) wurde die Integrativität unter anderer Bezeichnung jedoch als Forschungsgegenstand neu belebt (Riemer 2006b: 42) und umfasst als Ideal-L2-Selbst *ideal L2 self* einen weitergefassten Bereich (siehe Kapitel 3.4).

3.3.2 Die kognitive situationsbezogene Periode

Ausgelöst durch einen Artikel von Crooks und Schmidt (1991) mit Kritik an der zu einseitigen sozialpsychologischen Richtung der Motivationsforschung wurde der Fokus in den folgenden Jahren mehr auf die kognitiven Aspekte der allgemeinen Motivationspsychologie gelegt. Ebenso rückten situationsbezogene Analysen von konkreten Lernkontexten in den Vordergrund. Dörnyei/Ushioda (2011: 47f) betonen jedoch, dass die sozialpsychologischen Theorien nicht völlig negiert wurden, sondern nur der Untersuchungsgegenstand um weitere Variablen (wie zur konkreten Unterrichtssituation)

²³ Die hier genannten Bereiche sind aus der Version von 1985 entnommen, in nachfolgenden Publikationen wurden noch weitere Bereiche ergänzt, wie Strategien und Haltung gegenüber der Fremdsprache (Gardner 1993 zitiert nach Riemer 1997: 24).

ergänzt wurde. Diese Ausweitung wurde von Kleppin (2001: 222) als „Konstrukterweiterungen des Motivationsbegriffs“ beschrieben.

Hauptkritikpunkt von Crooks/Schmidt war die fehlende Beachtung von alternativen Konzepten jenseits der Gardnerschen Forschungsrichtung (1991: 501) und damit einhergehend die fehlende Unterscheidung von „Haltung“ *attitude* und „Motivation“, außerdem die unterschiedliche Verwendung des Begriffs „Motivation“ von Forschenden einerseits und Lehrenden andererseits (1991: 470f). Sie sprachen sich für eine Betrachtung auf verschiedenen Ebenen aus, wie der Mikro-Ebene (mit besonderem Fokus auf den Aufmerksamkeitsgrad), der Unterrichts-Ebene, der curricularen Ebene sowie der außerunterrichtlichen Ebene (Kontaktmöglichkeiten zur Zielsprache). Ihr Motivationskonstrukt besteht aus den vier Komponenten Interesse, Relevanz, Erwartung und Zufriedenheit mit dem Ergebnis (1991: 481).

1994 griff Dörnyei die Forderung von Crooks/Schmidt nach anderen Herangehensweisen in der Motivationsforschung auf und entwickelte sein Modell der drei Motivationsebenen mit erstens der Sprachebene (mit instrumenteller bzw. integrativer Orientierung), zweitens der Ebene des Lernenden (mit Variablen zur Lernerpersönlichkeit wie Kausalattribution, Sprachverwendungsangst etc.) und drittens der Ebene der Lernumgebung (mit kursspezifischer, lehrerspezifischer und gruppenspezifischer Motivationskomponenten). Der Grund für diese Dreiteilung der Motivationsebenen lag in der jeweils unabhängig voneinander ausgeübten Bedeutsamkeit für das Fremdsprachenlernen (Dörnyei/Ushioda 2011: 52f).

Ein weiteres Modell im Sinne der Konstrukterweiterung ist das *social constructivist model* von Williams und Burden von 1997, in dem vor dem Hintergrund des sozialen und kulturellen Kontexts die individuellen Unterschiede der Motivation jedes Einzelnen im Vordergrund stehen. Motivationsfaktoren werden in lerner-internale Faktoren (intrinsisches Interesse an der Aktivität, wahrgenommener Wert der Aktivität, Eigenständigkeit des Handelns einschließlich Kausalattributionen, Kompetenz, Selbstkonzept, Einstellungen und andere affektive Faktoren) und lerner-externale Faktoren (andere signifikante Personen, Art der Interaktionen mit diesen Personen, Lernumgebung und der weitere Kontext) unterteilt (Dörnyei/Ushioda 2011: 53f).

Sowohl bei Dörnyeis Modell als auch bei Williams/Burden werden Kausalattributionen berücksichtigt. Diese beinhalten die Zuschreibung von Erfolg zur eigenen Person des Lernenden (internale Lokation) oder außerhalb des Lernenden (externale Lokation) liegend. Eine immer wiederkehrende Frage in der Motivationsforschung ist, ob Motivation eine Ursache oder eine Folge von Erfolg ist. Riemer (2006a: 45) beschreibt beide Aspekte: Wird der Erfolg der eigenen Person zugeschrieben, kann sie den Erfolg also durch ihr eigenes

Handeln beeinflussen, resultiert aus dieser Selbstwahrnehmung Motivation, die zum Weiterlernen anregt (resultative Motivation).

Eine weitere Betrachtungsweise von Motivation ist die Selbstbestimmungstheorie *self-determination theory (SDT)* von Deci und Ryan (1985), die seit Ende der 1990er Jahre vorwiegend durch Kimberly A. Noels in den Bereich der Fremdsprachenforschung aufgenommen wurde (Dörnyei/Ushioda 2011). Unterschieden werden intrinsische und extrinsische Motivation: während intrinsische Motivation durch ein Interesse am Lerngegenstand selbst gekennzeichnet ist, entsteht extrinsische Motivation durch äußere Anreize. Letztere kann in die vier Subkategorien nach starker werdender Selbstbestimmung „externale Regulierung“, „introjizierte Regulierung“, „identifizierte Regulierung“ und „integrierte Regulierung“ unterteilt werden (Deci/Ryan 1985: 5ff und Fujiwara 2013: 35-38). Fujiwara (2013: 36f) betont, dass es somit keine Gegenüberstellung von extrinsischer und intrinsischer Motivation gibt, sondern ein Kontinuum mit fließenden Übergängen. Ebenso ist das vollständige Fehlen von Motivation, die „Amotivation“, mit einbezogen. Im Zusammenhang mit der *SDT* steht auch deren Subtheorie zu den psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Empfindet der Lernende diese Grundbedürfnisse als befriedigt, wirkt sich dies positiv auf die Lernbereitschaft aus (Ryan/Deci 2002, zitiert nach Fujiwara 2013: 36). Besonders im Bereich der Lernerautonomie gibt es Studien, die einen Zusammenhang zur Lernmotivation herstellen (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 57f).

3.3.3 Die prozessorientierte Periode

Seit dem Ende der 1990er Jahre kam ein weiterer Aspekt zur Motivationsforschung hinzu: der zeitliche Aspekt und damit die Änderungen und Schwankungen, denen Motivation unterliegt. In den Fokus des Interesses rückten dabei sowohl stark eingegrenzte als auch weitgefaste Zeitspannen:

„Although most practitioners with sufficient classroom experience know too well that student motivation does not remain constant during the course of learning, it is only within the last decade or so that efforts have been made to analyse the dynamics of L2 motivational change at either the micro level (e.g. task motivation) or the more macro level (e.g. during a course of study, over a person's learning history or across the lifespan).“ (Dörnyei/Ushioda 2011: 60)

Williams/Burden (1997) unterscheiden bei ihrer Betrachtung von Motivation zwischen der Motivation vor und während einer Handlung *initiating motivation vs. sustaining motivation*. So sind vor dem Beginn des Lernens die Wahl (der Sprache), Gründe, Wünsche, Absichten

und Entscheidungen wesentlich und währenddessen sind es die Gefühle, das Verhalten und die Reaktionen auf das Sprachenlernen. Sie betonen, dass Motivation nicht nur das Erwecken von Interesse *arousing interest* beinhaltet, sondern ebenfalls dessen Aufrechterhalten *sustaining interest* sowie das Einbringen der notwendigen Anstrengung in Form von Zeit und Energie, um bestimmte Ziele zu erreichen (Williams/Burden 1997 zitiert nach Dörnyei/Ushioda 2011: 61).

In Ushiodas qualitativen Langzeitstudien mittels Interviews irischer Französischlernender stellte sie fest, dass in einem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens affektive Faktoren wie die positive L2-Lernerfahrung oder allgemein positive L2-bezogene Erfahrungen von größerer Bedeutung sind, während sich die mit den Fremdsprachenkenntnissen verbundenen Ziele erst im weiteren Verlauf des Lernens entwickeln (Ushioda 1998, zitiert nach Dörnyei/Ushioda 2011: 63).

Auch das Prozessmodell der L2 Motivation *process model of L2 motivation* von Dörnyei/Ottó (1998) bezieht die zeitliche Komponente in Form von drei Phasen mit ein: vor dem Geschehen *preactional phase*, währenddessen *actional phase* und danach *postactional phase*. Dabei werden die beiden Dimensionen der eigentlichen Handlungen *action sequences* und der jeweils dazugehörigen Einflüsse *motivational influences* unterschieden.

In der ersten Phase wird die Motivation hauptsächlich durch die mit dem Lernprozess verbundenen Werte, den erwarteten Erfolg und die damit verbundenen Konsequenzen, die Relevanz der L2 und die Haltung gegenüber ihren Sprechern sowie die Unterstützung des sozialen Umfelds beeinflusst (Dörnyei/Ottó 1998: 54 und Dörnyei/Ushioda 2011: 65). In der zweiten Phase sind hauptsächlich die Qualität der Lernerfahrung, das Gefühl von Autonomie, das soziale Umfeld, Belohnung im Unterricht, Zielsetzungen sowie das Wissen und die Anwendung von Strategien zur Selbstregulierung²⁴ entscheidend für die Motivation (Dörnyei/Ottó 1998: 57 und Dörnyei/Ushioda 2011: 66). In der letzten Phase spielen Kausalattributionen, das Vertrauen in Selbstkonzepte²⁵, Feedback von außen und Noten für die Motivation eine Rolle (Dörnyei/Ottó 1998: 61 und Dörnyei/Ushioda 2011: 66).

Im Mittelpunkt des Modells zwischen der *preactional* und der *actional phase* steht die „Überschreitung des Rubikons“ *crossing the ‘Rubicon’ of action*.²⁶ Damit wird die

²⁴ Dörnyei/Ottó unterscheiden drei Arten von Selbstregulierungsstrategien *selfregulatory strategies*: Sprachlernstrategien *language learning strategies*, Zielsetzungsstrategien *goal setting strategies* und Strategien zur Aufrechterhaltung der Handlung *action maintenance strategies*.

²⁵ Dörnyei/Ottó nennen zum Vertrauen in Selbstkonzepte *self-concept beliefs*: Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit *self-confidence/self-efficacy*, Selbstkompetenz *self-competenz*, Selbstwert *self-worth* und vorangegangene Leistungen *prior performance history*.

²⁶ Das Rubikon-Modell wurde 1989 von Heckhausen entwickelt.

notwendige Energie, Anstrengung bzw. Überwindung *instigation force* ausgedrückt, den eigentlichen Lernprozess zu beginnen.

Riemer (2006b: 43f) greift ebenfalls den Rubikon-Ansatz auf und erweitert das Modell um Aspekte von Gardners *socio-educational model*. In ihrem weiterentwickelten Modell des Motivationsprozesses beim Fremdsprachenlernen von 2010 werden die bei Dörnyei/Ottó unter der Dimension *motivational influences* genannten Faktoren in einerseits soziale und kontextuelle Faktoren sowie andererseits in personale Faktoren unterteilt. Erstere beeinflussen letztere, die wiederum direkt zu den *action sequences* führen. Diese sind bei Riemer als „Motivationsaufbau im Lernprozess“ beschrieben. Betont wird auch hier die notwendige Energie, um „den Rubikon zu überschreiten“, was bei Riemer auch „den ‚inneren Schweinehund‘ überwinden“ genannt wird. (Riemer 2010: 171 und Riemer 2013: 228).

Eine der bisher umfangreichsten Untersuchungen im Bereich der fremdsprachlichen Motivationsforschung ist die Longitudinalstudie von Dörnyei, die zwischen 1993 und 2004 mit insgesamt über 13.000 ungarischen Fremdsprachenlernenden durchgeführt wurde. Dabei wurde deutlich, dass im Verlauf des Lernens das Interesse am Fremdsprachenlernen stetig abgenommen hat mit Ausnahme der instrumentellen Motivation für Englisch, die stark zugenommen hat (Dörnyei/Ushioda 2011: 67f). Erkenntnisse dieser Untersuchung führten zur Entwicklung von Dörnyeis *L2 motivational self system* (siehe Kapitel 3.4).

3.3.4 Die sozio-dynamische Periode

Nach der zeitlichen Unterteilung der Motivationsforschung von Dörnyei/Ushioda (2011) entwickelt sich die prozessorientierte Periode aktuell zu einer sozio-dynamischen Periode weiter. Dabei werden verstärkt internale, soziale und kontextuelle Faktoren mit einbezogen und komplexe Systeme generiert. Außerdem stehen weniger lineare Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Mittelpunkt der Forschung, sondern einzelne Lernende, wie auch bereits in der Dissertation von Riemer „Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb“ angelegt, wo die Einzelgänger-Hypothese bestätigt wird, in der der Fremdsprachenerwerb als im konkreten Einzelfall ganz individueller Prozesse aufgefasst wird (Riemer 1997: 77). Um dieser Individualität der Lernenden gerecht zu werden, verwendet Riemer *Sprachlernmotivationsbiographien*, bei denen Lernende mittels eines Schreibimpulses über ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen schreiben sollen (Riemer 2003: 79f und 2006a: 47; siehe Kapitel 3.5).

Bei Ushiodas (2009) Betrachtung von Motivation als Person-im-Kontext-Beziehung *person-in-context relational view of motivation* wird der Lernende in seiner Gesamtheit mit

individueller Identität und Geschichte wahrgenommen. Sie fordert, Sprachenlernen mehr als einen soziokulturell und soziohistorisch eingebetteten Prozess zu betrachten und nicht in erster Linie als kognitiv psycholinguistischen Prozess (ebenda: 220).

Bei der Betrachtung von Motivation als komplexe dynamische Systeme *complex dynamic systems view of motivation* steht die Höhe des Abstraktionsgrads, unter dem Motivation betrachtet wird, im Mittelpunkt des Interesses. Bedeutend ist, diesen in einer konkreten Situation angemessen zu wählen und auf die drei Bereiche Motivation, Kognition und Affekt anzuwenden. Entscheidend ist die Annahme, dass es für das Verhalten keine einzelne Erklärung gibt, sondern eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle spielt. Dörnyei verdeutlicht dies am Beispiel der zahlreichen Gründe für das Verfassen seines Buchs, die man nur mittels der richtigen Interviewfragen herausfindet (Dörnyei/Ushioda 2011: 99).

Das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Konzept hat seine Grundlage in Dörnyeis *L2 motivational self system*, das im Folgenden vorgestellt wird. Daneben wurden *Sprachlernmotivationsbiographien* nach Riemer erhoben, die im Anschluss daran dargestellt werden.

3.4 L2 motivational self system nach Dörnyei (2005)

Durch Dörnyei (2005) ist der Aspekt der integrativen Orientierung (Gardner/Lambert: 1972) in Richtung eines Selbstkonzepts erweitert worden, welches auf Higgins Selbstdiskrepanz-Theorie (1987) basiert.

Ausgangspunkt waren Erkenntnisse aus der longitudinalen Studie ungarischer Schülerinnen und Schüler (Csizér/Dörnyei 2005), in der ‚Integrativität‘ eine zentrale Rolle bei der ‚Sprachwahl‘ als auch beim ‚erwarteten Lernerfolg‘ spielte. Ebenso gab es enge Verbindungen zwischen ‚Integrativität‘ und sowohl ‚Instrumentalität‘ als auch ‚Einstellungen gegenüber L2-Sprechern und Gesellschaft‘. Da diese Zusammenhänge mit herkömmlichen Konzepten zur Motivation nicht angemessen beschrieben und erklärt werden konnten, entwickelte Dörnyei das *L2 motivational self system*. Danach wird Integrativität als zielsprachenbezogene Facette des eigenen Ideal-Selbst *ideal self* verstanden. Das bedeutet, wenn das Ideal-Selbst mit Kompetenz in der Zielsprache verbunden wird, ist eine integrative Orientierung vorhanden (Dörnyei 2005: 102). Dieses Ideal-Selbst ist eine Komponente des möglichen Selbst *possible self*, neben der anderen Komponente, dem Soll-Selbst *ought self*. Während sich das Ideal-Selbst auf die Vorstellungen und Wünsche zur eigenen Person in der Zukunft bezieht, also die Frage im Mittelpunkt steht: ‚Wie möchte ich sein?‘, steht beim Soll-Selbst die Sicht anderer auf die eigene Person im Fokus mit der Frage: ‚Wie soll ich sein?‘. Dörnyei/Ushioda (2011: 80f) betonen, dass mögliche Selbstbilder als Wegweiser in Richtung

Zukunft *future self-guides*²⁷ fungieren und für den Einzelnen eine Form von Realität abbilden. Konkret auf das Fremdsprachenlernen bezogen, verwendet Dörnyei die Begriffe Ideal-L2-Selbst *ideal L2 self* und Soll-L2-Selbst *ought-to L2 self*.²⁸ Ergänzt werden diese beiden Komponenten durch eine dritte, die Zielsprachenlernerfahrung *L2 learning experience*. Diese bezieht die unmittelbare Lernumgebung und -erfahrung mit ein (Dörnyei 2005: 105f; Dörnyei 2009: 29; Dörnyei/Ushioda 2011: 86).

1. Das Ideal-L2-Selbst *ideal L2 self* bezieht sich auf den Bereich des idealen Selbst, der das Fremdsprachenlernen betrifft. Wenn die Person, die man werden möchte, die Zielsprache beherrscht, dann ist das L2-Selbst eine starke Kraft diese zu erlernen, da es den Wunsch mit sich bringt, die Diskrepanz zwischen dem Real-Selbst und dem Ideal-Selbst zu verringern. Lake (2013: 228) weist dabei jedoch auf die Gefahr einer als zu groß wahrgenommenen Diskrepanz hin, die anstatt zu Motivation zum Abbruch des Lernens führen kann, da das Ziel als unerreichbar wahrgenommen wird. Dörnyei (2009: 29) betont, dass in diesen Bereich traditionelle integrative sowie internalisierte instrumentelle Motive gehören (siehe Kapitel 3.3.1 und Kapitel 3.3.2).
2. Das Soll-L2-Selbst *ought-to L2 self* betrifft die Eigenschaften, die man meint, haben zu müssen, um Erwartungen anderer zu entsprechen und um negative Auswirkungen zu vermeiden. Dieser Bereich bezieht sich auf Higgins (1987: 321) Soll-Selbst *ought self*. Dörnyei (2009: 29) nennt extrinsische instrumentelle Motive (siehe Kapitel 3.3.2) als zu diesem Bereich zugehörig. Lake (2013: 228) kritisiert die zentrale Rolle des Soll-L2-Selbst, da extrinsische Erwartungen in der Psychologie häufig mit schwacher Motivation und geringem Lernerfolg verbunden werden. Das Soll-L2-Selbst und das Ideal-L2-Selbst sollen nicht im Gegensatz zueinander stehen, und im Idealfall sollen beide sogar miteinander übereinstimmen (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 97 und Hadfield/Dörnyei 2013: 3).
3. Die Zielsprachenlernerfahrung *L2 learning experience* betrifft die situationsbezogenen Motive, die mit der unmittelbaren Lernumgebung und Erfahrung in Zusammenhang stehen. Als Beispiele nennt Dörnyei (ebd.) die Lehrkraft, das Curriculum, die *peer group* und die Erfahrung von Erfolg. Dieser dritte Bereich, der von den ersten beiden des *L2 motivational self system* abweicht, da er sich nicht auf ein mögliches Selbst bezieht, wurde aufgrund der großen Bedeutsamkeit für die Lernenden eingefügt. Hadfield/Dörnyei

²⁷ Im Original mit einfachen Anführungszeichen (Dörnyei/Ushioda 2011: 81).

²⁸ Riemer (2013: 230) verwendet als deutsche Übersetzungen „idealisiertes Selbstkonzept“ und „Sollens-Selbstkonzept“.

(2013: 3) betonen, dass für einige Lernende die Rahmenbedingungen des aktuellen Lernprozesses eine wichtigere Rolle spielen als die möglichen Selbstbilder.

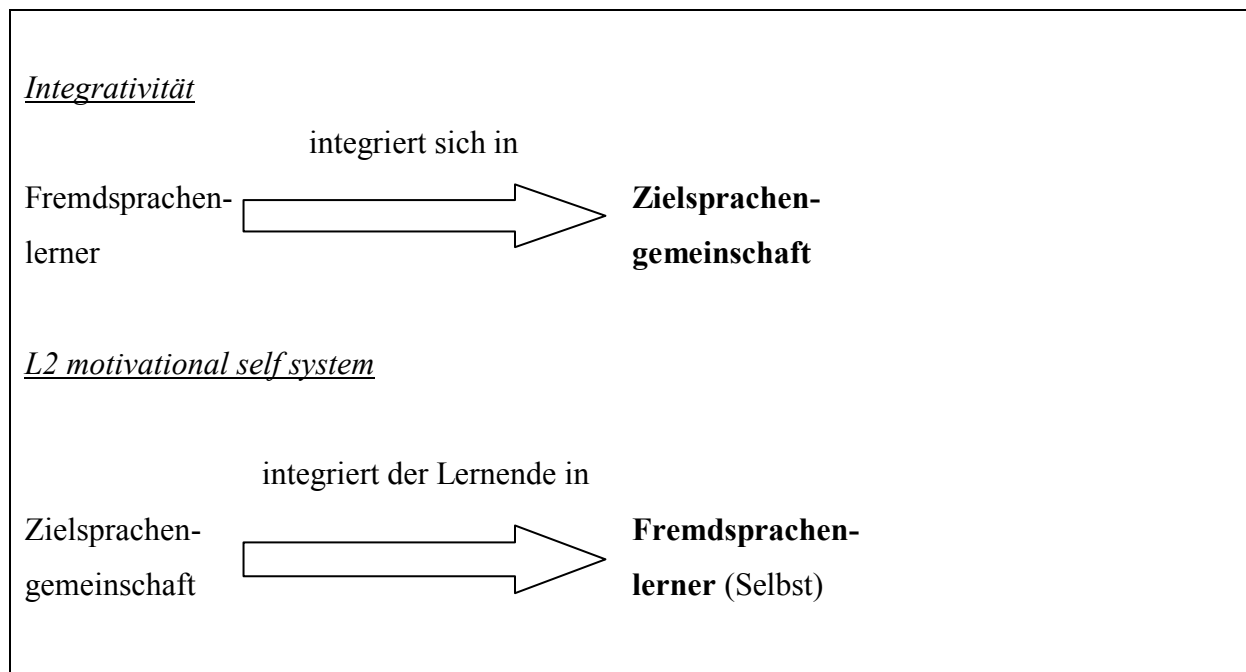
Die ersten zwei Bereiche beziehen sich beide auf Instrumentalität. Sie haben jedoch einen unterschiedlichen Blickwinkel, zum einen den der Förderung *promotion* und zum anderen den der Vermeidung *prevention*. Erstere bezieht sich auf die Annäherung an einen erwünschten Endzustand, während letztere das Vermeiden eines befürchteten Endzustandes beinhaltet (Dörnyei/Ushioda 2011: 87). Wenn es beispielsweise die Vorstellung von notwendigen Fremdsprachenkenntnissen für eine angestrebte Karriere gibt, entspricht dies der Instrumentalität der Förderung und ist verbunden mit dem Ideal-L2-Selbst. Lernt man die Fremdsprache jedoch aus Angst, durch die Prüfung zu fallen oder um die Eltern nicht zu enttäuschen, ist dies der Aspekt der Instrumentalität der Vermeidung und Teil des Soll-L2-Selbst (ebd.). Beide Aspekte von Instrumentalität (*promotion* und *prevention*) wurden auch bei der vorliegenden Untersuchung in den entsprechenden Bereichen berücksichtigt.

Instrumentalität und Integrativität neu zu interpretieren ist gerade vor dem Hintergrund von Englisch als allgemein vorausgesetzter Grundlagenkompetenz²⁹ und globaler *lingua franca*, die keinen Bezug zu einer einzelnen Zielsprachenkultur besitzt, in die man sich integrieren könnte, notwendig geworden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 85; Ushioda 2013). Auch deshalb ist der veränderte Fokus von einer Zielsprachenkultur zu einem Zielsprachenselbstbild in Form des Ideal-L2-Selbst folgerichtig.

Deutlich wird der Unterschied, wenn man die Richtung der Integration betrachtet (siehe Grafik 1). Bei der *Integrativität* nach Gardner integriert sich der Lernende in die Zielsprachengemeinschaft. Beim *L2 motivational self system* integriert der Lernende die Zielsprachengemeinschaft in sein eigenes zukünftiges Selbst, sie wird damit zu einem Teil seiner eigenen Person.

Auch im asiatischen Kontext, in den Ländern Iran, China und Japan, wurden Studien auf Grundlage des *L2 motivational self system* durchgeführt, deren Ergebnisse zeigen, dass das Ideal-L2-Selbst eine größere Aussagekraft bezüglich des Lernerfolgs aufweisen als es bei der Integrativität der Fall ist (Taguchi/Magid/Papi 2009: 82).

²⁹ Ushioda (2014: 3) spricht in diesem Zusammenhang von „‘must-have’ basic educational skill“.



Grafik 0: Unterschiedliche Integration: *Integratitvität* vs. *L2 motivational self system*

3.5 Studien zum Ideal-L2-Selbst in Japan

Der Forschungsbereich zur Fremdsprachenlernmotivation in Japan bezieht sich, wie auch das Fremdsprachenlernen an sich, in erster Linie auf die Fremdsprache Englisch. Dazu gibt es zahlreiche Forschungsprojekte, wie der von Apple, Da Silva und Fellner herausgegebene Sammelband „Language Learning Motivation in Japan“ (2013) verdeutlicht. Das Ideal-L2-Selbst dient dabei den Studien von Irie/Brewster und Munezane als Grundlage. Daneben werden auch andere Motivationskonzepte wie beispielsweise die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan herangezogen (vgl. Noels 2013). Auf die japanischen Studien, die das Ideal-L2-Selbst heranziehen wird im Folgenden eingegangen. Zunächst wird die für die Fragebogenerstellung der vorliegenden Arbeit relevante Studie von Taguchi, Magid und Papi (2009) vorgestellt.

3.5.1 Studie von Taguchi/Magid/Papi

Das Ziel der Untersuchungen von Taguchi, Magid und Papi (2009) war, die Validität von Dörnyeis *L2 motivational self system* im asiatischen Kontext der drei Länder Iran, China und Japan zu überprüfen. In der Untersuchung wurden folgende zehn Bereiche unterschieden:

1. *Criterion measures*
2. *Ideal L2 self*
3. *Ought-to L2 self*

4. *Familiy influence*
5. *Instrumentality (promotion)*
6. *Instrumentality (prevention)*
7. *Attitudes to learning English*
8. *Cultural interest*
9. *Attitudes to L2 community*
10. *Integrativeness*

Bestätigt wurde, dass Dörnyeis in Ungarn erhobene Ergebnisse nicht länderspezifisch sind und Integrativität grundsätzlich als Ideal-L2-Selbst umgedeutet werden kann. Bezüglich der Instrumentalität konnte, abhängig vom Grad der Internalisierung, die Unterscheidung von *promotion* und *prevention* nachgewiesen werden. Außerdem wurde die Validität des dreigliedrigen *L2 motivational self system* bestätigt.

3.5.2 Studie von Irie/Brewster

Die Studie von Irie/Brewster (2013) ist für die vorliegende Arbeit relevant, da die Zielgruppe – Studierende des ersten Studienjahres – die gleiche ist. Der Studienbeginn war ebenfalls im April 2010 und beide Untersuchungen haben longitudinalen Charakter. Ziel der Untersuchung von Irie/Brewster ist, festzustellen, wie das Ideal-L2-Selbst beim Sprachenlernen als *self-guide* funktionieren kann und ob Lernende in Motivationsprofile nach der Selbstdiskrepanztheorie eingeteilt werden können (ebenda: 110). Der Schwerpunkt dieser Studie liegt in der Entwicklung eines Ideal-L2-Selbst. Dazu wurden mit halbstrukturierten Interviews sechs Studierende in ihrer Muttersprache Japanisch befragt. Deutlich wurde dabei, dass ein Ideal-L2-Selbst als *self-guide* effektiv funktionieren kann, wenn dieses klar definiert ist und auf günstige Lernbedingungen trifft (ebenda: 124). Betont wird in der Studie, dass ein angestrebtes Zukunftsselbstbild *desired future self-image* überhaupt vorhanden sein muss, um Lernmotivation damit beschreiben zu können (ebenda: 123). Hier sehen die Autoren die Lehrenden in der Pflicht, die Studierenden bei der Entwicklung dessen zu unterstützen, da gerade in der Zeit des Studiums die Lernenden eine eigene Identität entwickeln (ebenda: 125).

3.5.3 Studie von Munezane

Im ersten Teil ihrer Studie untersuchte Munezane (2013) Korrelationen von sechs die Motivation zum Englischlernen beeinflussenden Faktoren. Mittels Fragebögen wurden dafür Daten von Studierenden verschiedener Fachrichtungen erhoben. Dabei wurde deutlich, dass ein stärker vorhandenes Soll-L2-Selbst die Haltung gegenüber der Zielsprachengemeinschaft positiv beeinflusst, dies wiederum die Bereitschaft zu internationaler Auseinandersetzung

international posture, die ihrerseits das Ideal-L2-Selbst verstärkt. Somit konnte ein indirekter Bezug des Soll-L2-Selbst ins Ideal-L2-Selbst nachgewiesen werden. Außerdem wurde eine positive Beeinflussung der Haltung gegenüber der Zielsprachengemeinschaft auf die Wertschätzung von *global English* erkennbar, die direkten Einfluss auf die Motivation hatte. Ebenso konnte das Ideal-L2-Selbst als signifikanter Prädiktor für Motivation ermittelt werden. Munezane betont die Bedeutung des Ideal-L2-Selbst und dessen Aktivierung zur Förderung der Lernmotivation.

Im zweiten Teil der Studie wurde die Veränderung der Motivation und des Ideal-L2-Selbst nach einem Semester untersucht. Dabei wurden mittels Visualisierungen einer idealen Zukunftsvorstellung des Ideal-L2-Selbst und die Motivation positiv beeinflusst. Deutlich wurde ebenfalls, dass die Studierenden mehr an ihrer idealen Zukunftsvorstellung arbeiten, wenn die der Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1985) zu Grunde liegenden Faktoren Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenz angesprochen wurden und ein Bezug zu ihrem Hauptfach bestand. Munezane (2013: 165f) fasst ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

The results suggested that through virtually experiencing the community of scientists working together to generate ideas and create new products to contribute to the betterment of the world, learners connected English classes with their future ideal selves active in their careers, grew toward autonomy and expressed their wish and will to study harder to realize their future selves.

Die Untersuchungen von Munezane sind für die vorliegende Arbeit relevant, da ebenfalls die Zielgruppe von Studierenden verschiedener Fachrichtungen zu mehreren Zeitpunkten befragt wurde.

3.6 Sprachlernmotivationsbiographien nach Riemer (2003)

Die bisher dargestellten Konzepte zur Motivationsforschung beziehen sich in erster Linie auf Englisch als Fremdsprache bzw. beziehen sich auf Motivation zum Fremdsprachenlernen allgemein. Auch die, ursprünglich von Edmondson (1996, zitiert nach Riemer 2003: 79) entwickelten, von Riemer mit Fokus auf den Faktor Motivation weiterentwickelten *Sprachlernmotivationsbiographien* wurden zunächst für Englisch als Fremdsprache verwendet. Sie wurden von Riemer (2005) jedoch nach und nach zu umfangreichen zahlreiche Länder umfassenden Analysen der Motivation von Deutsch als Fremdsprache verwendet. Dabei wurde folgender Schreibimpuls, der in der vorliegenden Arbeit ebenfalls Verwendung findet, gegeben:

„Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und beim Gebrauch von Fremdsprachen und dabei insbesondere über die damit verbundenen Motive und Motivationen, Ängste und (Miss-)Erfolgerlebnisse. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Fremdsprachen Englisch und ggfs. Deutsch – ohne andere Fremdsprachen dabei zu vergessen. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden. Vorgeschlagener Umfang: 1-3 Seiten.“ (z. B. Riemer 2004: 53)

Riemer (2004: 53) beschreibt die so ermittelten Daten als „qualitative, subjektive, wenig elizitierte Daten“, „nur eingeschränkt vergleichbar“, „weder repräsentativ noch generalisierbar“, weil dieses offene Format den Befragten ermöglicht, einen eigenen Fokus auszuwählen. Gerade dadurch ermöglichen sie jedoch einen tiefergehenden Blick in die Sichtweise der einzelnen Lernenden. Ein von Riemer (ebd.) bei Erhebungen, die nicht in der Muttersprache erfolgen, ebenfalls als negative Auswirkungen beschriebenes Moment gibt es „hinsichtlich der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten bzw. [ist] vom Auftreten von Vermeidungsstrategien auszugehen [...]“. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Nachteil umgangen, indem die *Sprachlernmotivationsbiographien* in der Muttersprache der Befragten - auf Japanisch - erhoben wurden.

Riemer (2006a: 54f) nennt als „länderübergreifende Gemeinsamkeiten bzw. allgemeine Motivationsvariablen bzgl. des Deutsch-als-Fremdsprache-Lernens“ das Angebot von Deutsch als Schulfach mit besonderer Bedeutung der Lehrperson, „positive Einstellungen“ gegenüber Fremdsprachen(lernen), „instrumentelle Motivorientierungen“ oft mit beruflichem Bezug, das „Exotenmotiv“, also „etwas ‚Besonderes‘“ zu lernen, das nicht jeder beherrscht, „Bildungs- Reise- und Kontaktmotive“, teilweise die Schwierigkeit von Deutsch als „eine positive intellektuelle Herausforderung“ sowie „Sprachverwendungsangst“. Während bei von Deutschland geografisch nah gelegenen Ländern „explizite Aussagen zu spezifischen Interessen für die deutsche Kultur/Landeskunde“ nicht so häufig vorhanden sind, ist das Gegenteil bei geografisch weit entfernten Ländern der Fall:

„Dort liefern positive Einstellungen zu Deutschland, insbesondere ein positives Deutschlandbild, Interesse für die deutschsprachige Kultur, Literatur (mit dem Ziel, diese im Original zu lesen) und Geschichte wichtige und anhaltende Motive für das Erlernen der deutschen Sprache.“ (ebd.: 55)

Ob diese „Motivationsvariablen“ auch für die an der vorliegenden Untersuchung beteiligten japanischen Studierenden zutreffen, wird in Kapitel 5 dargestellt. Zunächst folgt jedoch die Darstellung der Untersuchung im folgenden Kapitel .

4 Untersuchung

In diesem Kapitel wird zunächst das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst, um die Wahl der Erhebungsinstrumente zu begründen (Kapitel 4.1). Deren Gestaltung wird im Anschluss aufgezeigt (Kapitel 4.2), gefolgt von einer kurzen Darstellung der Gütekriterien sowie der Durchführung der Erhebung einschließlich der damit verbundenen Probleme (Kapitel 4.3).

4.1 Erkenntnisinteresse und Wahl der Erhebungsinstrumente

Wie in der Einleitung und in Kapitel 2 beschrieben, ist die Anzahl japanischer Deutschlernender trotz rückläufiger Zahlen nach wie vor groß, eine allgemeingültige Zielsetzung oder curriculare Festlegung der Lehr- und Lernziele gibt es jedoch in der Regel nicht. Daher ergibt sich die in der Fremdsprachenforschung häufig geforderte Praxisrelevanz (vgl. Riemer 2014; Schmelter 2014: 34) der vorliegenden Untersuchung: Lehrende an japanischen Universitäten haben einen großen inhaltlichen Freiraum bezüglich ihres Unterrichts. Lernziele, Interessen und Wünsche, also die Motive und Motivationen der Studierenden zum Deutschlernen können deshalb in hohem Maße bei der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden.

Im weiten Feld der Motivationsforschung im fremdsprachendidaktischen Kontext gibt es seit den 1960er Jahren vielfältige Ansätze, Motivation zu konzeptionalisieren (siehe Kapitel 3). Ein aktueller Ansatz ist Dörnyeis *L2 motivational self system*, das bisher im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan nach Kenntnisstand der Autorin noch nicht eingesetzt wurde. Da in der Motivationsforschung Fragebögen das am häufigsten eingesetzte Erhebungsinstrument darstellen (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 213), um damit „die Ableitung generalisierbarer, nomologischer Erkenntnisse“ (Riemer 2004: 45) zu ermöglichen, wurde auch in der vorliegenden Untersuchung quantitativ mit Fragebögen gearbeitet. Dabei dient das *L2 motivational self system* als Grundlage für die Erstellung der motivationsbezogenen Items im Fragebogen, wobei auf die auch in Japan durchgeführte Untersuchung von Taguchi/Magid/Papi (2009) zurückgegriffen wurde, die sich auf Englisch als Fremdsprache bezieht (siehe Kapitel 3.5.1). Für Deutsch relevante Bereiche wurden dabei entsprechend der in der Voruntersuchung (vgl. Schaaf 2009) als bedeutsam herausgearbeitete Punkte ergänzt. Außerdem dienten Items der Fragebogenerhebung von Rahamaliarison (2009) zu Deutsch in Madagaskar als Vorlage für die deutsch- und deutschlandbezogenen Items sowie für die Items bezüglich der Einstellung zur Lehrkraft. Diese Erhebung diente als Vorlage, da sie zum

Zeitpunkt der Erstellung der hier verwendeten Fragebögen eine der aktuellsten im DaF-Bereich zur Motivation war.

Daneben erschien es sinnvoll, um dem individuellen Charakter des Fremdsprachenlernens (vgl. Riemer 1997) Rechnung zu tragen, außerdem ein qualitatives Erhebungsinstrument hinzuzuziehen, um den Lernenden einzeln berücksichtigen zu können, dafür wurden schriftliche Sprachlernmotivationsbiographien (Riemer 2003) gewählt (siehe Kapitel 3.6). Die „mehrmethodische Herangehensweise“ soll „durch eine multiple Operationalisierung eine verbesserte Annäherung an die Realität [...] erlauben“ (Aguado 2014: 49), da die Kombination von quantitativer Fragebogenerhebung und qualitativen Sprachlernmotivationsbiographien eine Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes aus verschiedenen Blickwinkeln ermöglicht.

Motivation wird seit den 1990er Jahren (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 60-69) als sich verändernder Prozess aufgefasst. Deshalb wurden die Fragebogenerhebungen der vorliegenden Untersuchung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, einmal zu Beginn des Lernens und ein weiteres Mal am Ende der einjährigen Wahlpflichtzeit der zweiten Fremdsprache durchgeführt. Daraus ergibt sich die erste Forschungsfrage:

1. Welche Motivation haben die Studierenden zu Beginn des Deutschlernens und wie verändert sie sich während des Lernens?

Es handelt sich bei der untersuchten Zielgruppe ausschließlich um Lernende von Deutsch als zweiter Fremdsprache, die verschiedene Hauptfächer studieren. Die Studierenden der Pharmazie, VWL und BWL werden in nach Hauptfächern unterteilten Kursen unterrichtet, während die Studierenden der Anglistik, Soziologie und Jura gemeinsam unterrichtet werden. Wie bereits in Studien von Fujiwara (2010) ermittelt, kann davon ausgegangen werden, dass es fachspezifische Unterschiede in der Deutschlernmotivation gibt. Welcher Art diese bei der untersuchten Zielgruppe sind, soll in der zweiten Forschungsfrage geklärt werden:

2. Welche Unterschiede gibt es bei den Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Bezug auf die Deutschlernmotivation?

Neben der Deutschlernmotivation werden ebenfalls die aus Sicht der Studierenden wichtigen Fertigkeiten erfragt, somit also die gewünschten inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts. Diese sind im Zusammenhang mit den motivationsbezogenen Items entscheidend für die

Beantwortung der dritten Forschungsfrage, die sich auf die Umsetzung der Untersuchungsergebnisse im Unterricht bezieht:

3. Wie können diese Motivationen im Unterricht Berücksichtigung finden?

Damit soll der Bogen geschlagen werden zur Forderung der Praxisrelevanz, die zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde.

4.2 Gestaltung der Erhebungsinstrumente

4.2.1 Voruntersuchung und Erprobung der Erhebungsinstrumente

Erste Voruntersuchungen fanden im April 2008 mittels Fragebogen sowie im Januar 2010 mittels Sprachlernmotivationsbiographien an der Universität Matsuyama statt. Dabei sollte geklärt werden, ob sich beide Instrumente für die Befragung der im Fokus stehenden Zielgruppe grundsätzlich als praktikabel erweisen, um die in Kapitel 4.1 genannten Fragestellungen beantworten zu können.

An der Fragebogenerhebung nahmen 165 Studierende teil, thematisch lag der Schwerpunkt im Bereich der Eingangsmotivation zum Deutschlernen („Warum haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?“). Mit fast der Hälfte der Befragten (47%) wurde am häufigsten die Pflicht genannt, eine zweite Fremdsprache erlernen zu müssen. Fachspezifische Unterschiede konnten ebenfalls festgestellt werden: bei den Studierenden der Pharmazie war eine berufliche Verwendung als Grund zum Deutschlernen stark vertreten (35%). Bei den Anglistik- und Jura-Studierenden stellten jedoch nach Deutschland zu reisen (40,4%) und in Deutschland zu studieren (34,6%) bedeutendere Gründe für das Deutschlernen dar (Schaaf 2009: 267-269).

Da die Fragebogenerhebung im Unterricht durchgeführt wurde, entstand für die Studierenden kein zusätzlicher zeitlicher Aufwand, so dass die Bereitschaft, diese auszufüllen groß war und alle daran teilgenommen haben. Dies stellte sich auch für die eigentliche Untersuchung als praktikabel heraus, was auch in großem Maße mit der Bereitschaft der anderen Deutschlehrkräfte verbunden war, von ihrer Unterrichtszeit 15 Minuten für die Bearbeitung des Fragebogens zur Verfügung zu stellen.

Die Sprachlernmotivationsbiographien wurden an 72 Studierende verschiedener Fakultäten herausgegeben, um sie als freiwillige Hausaufgabe zu beantworten. Mit 34 Stück lag die Rücklaufquote bei 47%. Da die Bearbeitungszeit der Sprachlernmotivationsbiographien als individuell sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde, fand auch in der Hauptuntersuchung das

Ausfüllen nicht im Unterricht selbst, sondern außerhalb statt, auch wenn somit eine geringere Rücklaufquote in Kauf genommen werden musste.

Inhaltlich wurde der Schreibimpuls der Sprachlernmotivationsbiographien zwischen Voruntersuchung und Hauptuntersuchung nicht geändert. Die Fragebögen für die Hauptuntersuchung wurden jedoch grundlegend überarbeitet, da erst nach der Vorerhebung die Operationalisierung von Dörnyeis *L2 motivational self system* erfolgte, welches in Kapitel 3.4 ausführlich dargestellt wird. Alle Erhebungen fanden aus Gründen der Verständlichkeit auf Japanisch statt. Die Erhebungsinstrumente wurden von der Autorin zunächst in deutscher Sprache erstellt und danach übersetzt. Sprachliche Korrekturen wurden im Anschluss von japanischen Muttersprachlern gegeben. Probleme, die mit dem Übersetzen von Erhebungsinstrumenten verbunden sind (vgl. Behling/Law 2000; Grünewald 2005: 164f), sollten dadurch gering gehalten werden, dass in jeder Phase von deren Erstellung bis zur Auswertung mit japanischen Muttersprachlern Rücksprache gehalten wurde. Nach Erstellung der Fragebögen wurden diese von insgesamt vier Studierenden (zwei Studentinnen der Universität Matsuyama, eine der Universität Ehime sowie eine Studentin aus Kyoto) ausgefüllt mit der Bitte, unverständliche Teile anzumerken. Im Anschluss wurden die Bögen entsprechend überarbeitet. Verständnisschwierigkeiten gab es dabei in erster Linie dort, wo es um fachsprachliche Begriffe der Fremdsprachendidaktik ging, die bei den Studierenden nicht bekannt waren. So wurde der Begriff „Landeskunde“ nicht übersetzt, sondern inhaltlich beschrieben mit „das Erlernen von Geografie, Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder“, da der japanische Begriff als für die Studierenden nicht verständlich angesehen wurde.

4.2.2 Fragebögen

Der Fragebogen bestand aus fünf Teilen³⁰. Nach einer Einführungsfrage über die erfolgte Fremdsprachenwahl kam ein Teil über die Bedeutung der zu lernenden Teilfertigkeiten im Deutschunterricht mit acht Items. Im Anschluss folgte der aus 38 Items (bzw. 39 Items beim zweiten Messzeitpunkt T2³¹) bestehende Hauptteil zu den Motiven der Wahl von Deutsch. Den Abschluss bildete ein Teil mit offenen Fragen und freien Antwortmöglichkeiten und am Ende wurde für die statistische Zuordnung nach Geschlecht und Fakultät gefragt.

³⁰ Alle Erhebungsinstrumente der vorliegenden Untersuchung sind im Anhang auf Japanisch und Deutsch beigelegt.

³¹ Die beiden Messzeitpunkte werden im Folgenden auch T1 (erster Messzeitpunkt) und T2 (zweiter Messzeitpunkt) genannt.

Die erste Frage der Erhebung bezog sich auf die Wahl von Deutsch als zweite Fremdsprache an der Universität. Neben den Kategorien, des Wunsches eine an der Matsuyama-Universität angebotene Fremdsprache (Chinesisch, Koreanisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch) zu erlernen, gab es ebenfalls die Antwortmöglichkeit des Wunsches eine Fremdsprache zu erlernen, die an der Matsuyama-Universität nicht angeboten wird. Auch wenn im Fragebogen keine konkrete Angabe dazu gemacht werden konnte, welche nicht angebotene Fremdsprache man lernen wollte, wird deutlich, ob das Angebot mit fünf Fremdsprachen den Wünschen der Studierenden entspricht oder nicht.

Bei der zweiten Fragebogenerhebung wurde die Zufriedenheit mit dem Erlernen von Deutsch erhoben. Dabei wurde gefragt, ob man statt Deutsch lieber eine andere der angebotenen Fremdsprachen (Chinesisch, Koreanisch, Französisch, Spanisch) bzw. eine weitere Fremdsprache, die es an der Matsuyama-Universität nicht gibt, gelernt hätte.

Der zweite Teil, Item zwei bis neun, behandelte die beim Deutschlernen wichtigen Bereiche. Neben den Fertigkeiten Schreiben³², Leseverständnis, Kommunikation³³ und Hörverständnis wurde nach Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Landeskunde³⁴ gefragt. Hier konnte auf einer vierstufigen Ratingskala zwischen „sehr wichtig“, „wichtig“, „nicht so wichtig“ und „gar nicht wichtig“ ausgewählt werden. Obwohl in der Motivationsforschung häufig mit sechsstufigen Ratingskalen gearbeitet wird (Beispiele dazu in Dörnyei/Ushioda 2011), wurde eine vierstufige Skala gewählt, um eine Mitte zu vermeiden, die entsteht, wenn man drei positive und drei negative Antwortmöglichkeiten vorgibt. Aus dem gleichen Grund wurde auch keine fünfstufige Skala verwendet. Ansonsten gibt es bei Fragebogenerhebungen häufig „die Tendenz zur Mitte“, die gern von Probanden angekreuzt wird, um sich nicht festlegen zu müssen (vgl. Raithel 2008: 69). Diese Fragen des zweiten Teils waren sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung identisch.

Der dritte Teil, Item 10 bis 47 (bzw. 48 bei T2), bezog sich auf den Bereich der Motivation. Auch hier gab es aus oben genannten Gründen wieder eine vierstufige Ratingskala, bei der zwischen „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft kaum zu“ und „trifft nicht zu“ ausgewählt werden konnte. Bei der Auswahl der Items wurde eine Untersuchung von Taguchi/Magid/Papi (2009) herangezogen, deren Befragungen für Englisch als Fremdsprache in China, Japan und dem Iran entsprechend der Vorstudie an den Lernkontext DaF und die vorliegenden universitären Rahmenbedingungen angepasst wurden. Grundlage der

³² In der japanischen Version mit „Aufsatz“ übersetzt.

³³ „Kommunikation“ impliziert die Fertigkeit „Sprechen“, jedoch im Gegensatz zu „Aussprache“, wo der Schwerpunkt eine korrekte Artikulation ist, ist hier mündliche Interaktion gemeint.

³⁴ Wie in Kapitel 4.2.1 beschrieben, wurde es durch „das Erlernen von Geografie, Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder“ ersetzt.

Untersuchung von Taguchi/Magid/Papi (2009) bildete Dörnyeis *L2 motivational self system* (siehe Kapitel 3.4), das zwar in Japan für Englisch als Fremdsprache bereits häufiger (siehe Kapitel 3.5) für DaF jedoch noch nicht angewendet wurde.

Es wurden folgende Bereiche unterschieden:

1. *Intensität (criterion measures)* zeigt die Bereitschaft, sich beim Deutschlernen einzubringen.
2. *Ideal L2 self* zeigt die eigene Vorstellung von sich als kompetent in der Zielsprache Deutsch.
3. *Ought-to L2 self* zeigt die eigene Vorstellung, was andere von einem (im Hinblick auf das Deutschlernen) erwarten.
4. *Familiärer Einfluss* zeigt die Rolle der Familie beim Deutschlernen.
5. *Instrumentalität – Förderung (promotion)* zeigt die Bedeutsamkeit von Deutsch für eine andere Verwendung.
6. *Instrumentalität – Vermeidung (prevention)* zeigt die institutionelle Notwendigkeit des Deutschlernens, in dieser Untersuchung betrifft dies die Vorgaben der Universität.
7. *Haltung gegenüber dem Deutschlernen* zeigt den konkreten unterrichtsspezifischen Kontext.
8. *Haltung gegenüber der deutschsprachigen Gesellschaft* zeigt die Einstellung gegenüber den Sprechern der Zielsprache.
9. *Kulturelles Interesse* zeigt verschiedene Bereiche, die mit der Kultur der Zielsprache in Verbindung stehen.
10. *Haltung gegenüber Fremdsprachen allgemein* zeigt neben Deutsch auch die Haltung zum bereits gelernten Englisch.
11. *Haltung gegenüber Deutsch* zeigt die persönliche Einstellung zur deutschen Sprache.

Während die ersten neun Bereiche ebenfalls bei Taguchi/Magid/Papi (2009) auftreten, wurde die vorliegende Untersuchung um die letzten beiden Bereiche erweitert, um zum einen den allgemeinen Bereich des Fremdsprachenlernens mit der Vorerfahrung des Englischen mit zu berücksichtigen. Zum anderen schien die Haltung zur deutschen Sprache an sich neben den Bereichen des Deutschlernens und der deutschsprachigen Gesellschaft ebenfalls ein wichtiger Punkt zu sein.

Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche ausführlicher beschrieben und durch die entsprechenden Items aus den Fragebögen ergänzt.

1. Intensität (*criterion measures*)

Neben der Bereitschaft, sich anzustrengen, fällt in diesen Bereich auch die Freiwilligkeit bzw. Pflicht zum Deutschlernen. Diese Items behandeln die Ausprägung der Bereitschaft, Deutsch zu lernen.

Frage 36	Ich würde auch dann Deutsch lernen, wenn es kein Pflichtfach an der Universität wäre.
Frage 43	Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen.

2. Ideal L2 self

Alle zukünftigen Vorstellungen der eigenen Person, bei denen die Zielsprache Verwendung findet, sei es beruflich oder privat, werden im Bereich des *ideal L2 self* zusammengefasst.

Frage 44	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.
Frage 45	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.
Frage 46	Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu sprechen.
Frage 47	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.

3. Ought-to L2 self

Neben gesellschaftlichen Erwartungen, beispielsweise dass Studierende Deutsch lernen sollten, fallen unter diesen Punkt auch Erwartungen bzw. Handlungen der *peer-group*.

Frage 37	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.
Frage 40	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.

4. Familiärer Einfluss

Hier wird die Bedeutung des familiären Umfelds deutlich. Dabei geht es zum einen um die Familientradition des Deutschlernens und zum anderen um die Empfehlung dazu seitens der Eltern.

Frage 38	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.
Frage 39	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.

5. Instrumentalität – Förderung (promotion)

Hier spielen sowohl konkrete Vorstellungen der Anwendungsmöglichkeiten für Beruf und Auslandsaufenthalt zwecks Studium oder Reise eine Rolle als auch allgemeine Vorstellungen vom Nutzen des Deutschlernens sowohl generell als auch bezogen auf die beruflichen Perspektiven, die sich damit bieten.

Frage 14	Es ist ein Vorteil, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Deutschland zu haben.
Frage 20	Ich möchte Deutsch im Beruf verwenden.
Frage 21	Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen.
Frage 22	Ich möchte in Deutschland studieren.
Frage 23	Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen.

6. Instrumentalität – Vermeidung (prevention)

Hier wird der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen deutlich, durch die die Studierenden dazu verpflichtet sind, eine zweite Fremdsprache zu lernen und Leistungen im Fremdsprachenunterricht zu erbringen.

Frage 41	Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste.
Frage 42	Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die Universität zu bekommen.

7. Haltung gegenüber dem Deutschlernen

Bei diesen Items geht es um die konkreten inhaltlichen Ziele, die beim Deutschlernen angestrebt werden.

Frage 24	Ich möchte deutschsprachige Musik und Filme verstehen können.
Frage 25	Ich möchte Fachliteratur auf Deutsch lesen.
Frage 26	Ich möchte deutsche Literatur (z. B. Goethe) im Original lesen.
Frage 27	Ich möchte auf Deutsch Briefe und E-Mails schreiben können.

Im zweiten Fragebogen kommen weitere Fragen zum erlebten Deutschunterricht hinzu.

Frage 16 (T 2)	Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut.
Frage 48 (T 2)	Der Lehrer gestaltet den Unterricht gut.

8. Haltung gegenüber der deutschsprachigen Gesellschaft

Hier geht es zum einen um die Vorstellung von Deutschen als auch um den Wunsch danach, mit Deutschen in Kontakt zu kommen.

Frage 15	Deutsche und Japaner sind sehr unterschiedlich.
Frage 29	Ich möchte die Deutschen in Matsuyama kennenlernen.
Frage 30	Ich möchte deutsche Freunde haben.

9. Kulturelles Interesse

Neben der Kultur wurde nach den Bereichen Geschichte, Fußball und Musik gefragt, ebenso wie nach der Partnerschaft mit der deutschen Stadt Freiburg im Breisgau.

Frage 10	Ich interessiere mich für die deutsche Geschichte.
Frage 11	Ich möchte die deutschsprachige Kultur näher kennenlernen.
Frage 12	Ich interessiere mich für Fußball, deshalb habe ich auch ein Interesse an Deutschland.
Frage 13	Ich interessiere mich für deutschsprachige Musik.
Frage 28	Ich interessiere mich für Deutschland wegen der Partnerschaft von Matsuyama mit Freiburg.

10. Haltung gegenüber Fremdsprachen allgemein

Da die Studierenden bereits Englisch in der Schule gelernt hatten, wurden Items zu den Bereichen Fremdsprachenkenntnisse und –lernen aufgenommen.

Frage 18	Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich.
Frage 19	Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse.
Frage 33	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen.
Frage 35	Ich lerne gerne Fremdsprachen.

11. Haltung gegenüber Deutsch

Hier werden die Einstellungen zur deutschen Sprache deutlich. Neben der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Deutsch wird auch thematisiert, wie die Befragten die Sprache wahrnehmen.

Frage 16 (nur T 1)	Deutsch hat eine wichtige Stellung in der Welt.
Frage 17	Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan.
Frage 31	Deutsch zu können ist etwas Besonderes.
Frage 32	Deutsch ähnelt Englisch, deshalb ist es leicht.
Frage 34	Deutsch ist eine schöne Sprache.

Diese elf Bereiche lassen sich in die drei Komponenten von Dörnyeis *L2 motivational self system* zusammenfassen: zur ersten Komponente, dem *ideal L2 self* passen im weiter gefassten Sinn alle persönlichen Einschätzungen des Lernenden zum Ausmaß der Motivation, zur zukünftigen Verwendung, zur Haltung gegenüber der Zielsprache und ihrer Gesellschaft sowie ein kulturelles Interesse.

1. Intensität (*criterion measures*)

2. *Ideal L2 self*

5. Instrumentalität – Förderung (*promotion*)

8. Haltung gegenüber der deutschsprachigen Gesellschaft

9. Kulturelles Interesse

Die zweite Komponente, das *ought-to L2 self* beinhaltet sowohl den familiären Einfluss als auch die Vermeidung negativer Folgen, die mit institutionellen Verpflichtungen einhergehen.

3. *Ought-to L2 self*

4. *Familiärer Einfluss*

6. *Instrumentalität – Vermeidung (prevention)*

Die dritte Komponente, die *learning experience* bezieht sich sowohl auf bereits gelernte andere Fremdsprachen als auch auf Deutsch.

7. *Haltung gegenüber dem Deutschlernen*

10. *Haltung gegenüber Fremdsprachen allgemein*

11. *Haltung gegenüber Deutsch*

Die ersten drei Teile des Fragebogens bestanden lediglich aus geschlossenen Fragen, bei denen die Studierenden nur ankreuzen konnten, welche Antwort ihnen am zutreffendsten erschien.

Um die Meinung der Studierenden stärker mit einzubeziehen, folgte im vierten Teil des ersten Fragebogens die Möglichkeit, selbst Gründe für die Wahl zu nennen. Außerdem sollten sie danach die bis zu drei wichtigsten Gründe für ihre Wahl aufschreiben. Beim zweiten Fragebogen sollten sie rückblickend darüber Auskunft geben, was ihnen beim Deutschlernen gefallen bzw. nicht gefallen hat.

Der fünfte Teil diente den für die Datenauswertung wichtigen statistischen Angaben zu Geschlecht und Fakultät.

4.2.3 Sprachlernmotivationsbiographien

Die Sprachlernmotivationsbiographien erfolgten nach einem Schreibimpuls von Riemer (2003; 2004; 2005; 2006a; siehe Kapitel 3.6). Dabei sollte von den bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen und von den Anwendungen schriftlich berichtet werden. Die Fragestellung war bewusst offen gehalten, lediglich die Bereiche „Motivationen, Ängste und (Miss-) Erfolgserlebnisse“ (Riemer 2005: 61) wurden explizit genannt. Ein empfohlener Umfang wurde, anders als bei Riemer, nicht vorgegeben, damit möglichst viele Studierende, auch wenn nur von geringem Umfang, eine Äußerung abgaben. Die so entstandenen

Rückläufe der Sprachlernmotivationsbiographien waren dementsprechend vom Umfang her sehr unterschiedlich, was jedoch auch auf das Ausmaß der bisherigen Fremdsprachenlernerfahrung zurückzuführen ist.

Daten bei Befragungen sind immer „co-konstruiert“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 119), also eine künstliche Situation wird erzeugt. Daher sollten durch die schriftliche Form der Sprachlernmotivationsbiographien die Einflussfaktoren der „Befragungssituation“ und des „Fragenden“ nicht so sehr im Vordergrund stehen, wie es bei einem Interview der Fall wäre. Dadurch wurde ein größeres Gewicht auf den Einflussfaktor „des Befragten“ gelegt (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 119).

4.3 Gütekriterien – Durchführung - Schwierigkeiten

Die vorliegende Untersuchung bestand mit den beiden Fragebogenerhebungen aus einem quantitativen Teil und mit den Sprachlernmotivationsbiographien ebenfalls aus einem qualitativen Teil.

Bezüglich der Gütekriterien quantitativer Forschungsansätze *Validität*, *Objektivität* und *Reliabilität* ist Folgendes festzustellen:

Beim ersten Messzeitpunkt nahmen 321 Studierende an der Fragebogenerhebung teil, beim zweiten Messzeitpunkt waren es noch 286 Deutschlernende, damit 35 Probanden (über 10%) weniger als bei der ersten Erhebung. Dies bedeutet im Bezug auf die Validität (Gültigkeit) eine gewisse Verzerrung der Ergebnisse (vgl. Schmelter 2014: 38).

Die Durchführungs- sowie die Auswertungsobjektivität (Nachvollziehbarkeit der Methode) können weitestgehend als gesichert betrachtet werden, da mit standardisierten Instrumenten gearbeitet wurde: ein den Studierenden bekannter Antwortbogen, der automatisch eingelesen wurde. Da diese computerlesbaren Bögen an der Universität Matsuyama ebenfalls bei Prüfungen eingesetzt werden, ist von hoher Objektivität auszugehen (vgl. Grünewald 2006: 176). Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Versionen 20 und 23. Fehlende Werte im SPSS-Datenblatt wurden mit den Originalbögen abgeglichen und gegebenenfalls ergänzt. Bezüglich der Reliabilität (Messgenauigkeit) ist anzumerken, dass es im Fragebogen Items mit gleichem oder ähnlichem Inhalt gibt (z. B. Item 9, 10 und 11). Dadurch kann die Reliabilität überprüft werden. Grundsätzlich ist die longitudinale Konzeption der vorliegenden Untersuchung ebenfalls eine Möglichkeit, um die Reliabilität zu überprüfen, da die zunächst erhobenen Ergebnisse mit den gleichen Probanden zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt wurden. Somit kann deren Aussagekraft relativiert werden, „als eine Form des *Test-Retest*-Verfahrens“ (Grünewald 2006: 192).

Das Sampling erfolgte aufgrund von folgenden Überlegungen: die größte Anzahl an Deutschlernenden in Japan sind Studierende verschiedener Fakultäten und keine Germanistikstudierende (vgl. JGG 2013). Da der Unterricht in der zweiten Fremdsprache am häufigsten im ersten Studienjahr erfolgt, wurden die Untersuchungsteilnehmenden dieser Gruppe gewählt. Die Untersuchung fand an der Universität Matsuyama statt aufgrund der Lehrtätigkeit der Autorin an dieser Hochschule und der Bereitschaft des Kollegiums an der Mitwirkung, also aus pragmatischen Gründen. Dass diese Universität jedoch in verschiedenen Bereichen repräsentativ für zahlreiche Hochschulen in Japan mit Deutsch als zweiter Fremdsprache ist, wurde bereits dargestellt (siehe Kapitel 2.2). Da verschiedene Fakultäten miteinander verglichen werden sollen, wurde die Gesamtzahl der Deutschlernenden im ersten Studienjahr mittels Fragebögen befragt und keine kleinere Stichprobe ausgewählt, um somit ein ausreichend großes Sampling zu erhalten. Die Bögen wurden während des Unterrichts ausgefüllt, deshalb lag die Rücklaufquote bei 100%.

Die Sprachlernmotivationsbiographien wurden ebenfalls an alle Studierenden verteilt, da die Beantwortung jedoch außerhalb des Unterrichts erfolgte, lag die Rücklaufquote bei 37%. Da das Ausfüllen freiwillig war, fand dabei eine „Selbstselektion der Untersuchungsteilnehmenden“ (Settinieri 2014: 61) statt, die zu so genannten „*Gelegenheitsstichproben*“ (ebd.) führt. Tendenziell wurden dadurch mehr die stärker zum Fremdsprachenlernen motivierten Probanden erfasst, die gern schreiben oder sich gern mitteilen möchten. Dies gilt es bei der Ergebnisanalyse zu berücksichtigen.

Im Gegensatz zu den allgemeingültigen Gütekriterien quantitativer Forschung gibt es diese für die qualitative Forschung nicht. Schmelter (2014: 42) begründet dies mit „zum Teil unterschiedlichen Zielen und methodologischen Grundlagen“. Trotz der Existenz verschiedener Bezeichnungen nennt er „Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität“ (ebenda) als Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze. Dadurch, dass keine „theoretische Vorstrukturierung“ vorgegeben ist, soll *Offenheit* gewährleistet werden. Bei den Sprachlernmotivationsbiographien bedeutete dies, dass den Befragten die Möglichkeit gegeben wurde, sich ohne vorgegebene Fragen zu äußern. Die einleitende Erklärung diente lediglich dazu, einen „Schreibimpuls“ zu geben.

Die *Flexibilität* von Erhebung und Analyse war dadurch gegeben, dass es die Möglichkeit einer erneuten Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt hätte geben können, wenn die Rücklaufquoten zu gering gewesen wären oder der Umfang der einzelnen Antworten zu gering gewesen wäre. Dies war jedoch nicht der Fall, da teilweise sehr umfangreiche Antworten von bis zu einer komplett ausgefüllten Seite gegeben wurden.

Der *Kommunikativität* wurde zwar nur bedingt Rechnung getragen, da eine „Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands“ (ebenda) nur in Form der Studierenden stattgefunden hatte. Andere Akteure wie Lehrkräfte, Freunde oder Familien der Studierenden wurden nicht befragt, ebenso wenig wie die Akteure in der Universitätsverwaltung, die für die institutionellen Rahmenbedingungen verantwortlich sind.

Die *Reflexivität* erfolgt indem „die Reflexionen des Forschers über sein Handeln in der Untersuchung selbst zu Daten werden, die in die Interpretation einfließen“ (ebenda), wie es in diesem und in den folgenden Kapitel n der Fall ist.

Um die Bereitschaft der Teilnehmenden, die ausdrücklich freiwillig war, zu erhöhen, wurden während der Durchführung der Fragebogenerhebungen und beim Verteilen der Schreibimpulse der Sprachlernmotivationsbiographien deutsche Süßigkeiten verteilt, über die sich die Studierenden sichtlich freuten.

Bei der Durchführung der Datenerhebungen sollten die Probanden, um aus ethischen Gründen die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, weder ihren Namen noch ihre Studierendenummer angeben. Trotzdem sollten die drei Befragungen (zwei Fragebogenerhebungen und eine Sprachlernmotivationsbiographie) zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Nachhinein jeweils einander zugeordnet werden können. Deshalb sollten die Lernenden beim Antwortbogen an der Stelle, wo normalerweise die achtstellige Studierendenummer eingetragen wird, die Geburtsdaten ihrer Eltern eintragen. Ausgehend von der Annahme, dass Kinder die Geburtsdaten ihrer Eltern kennen, musste jedoch während der Erhebung festgestellt werden, dass dies im japanischen Kontext nicht der Fall ist und somit keine eindeutige Zuordnung erfolgen konnte. Dies führte im Verlauf der Untersuchung dazu, dass die Daten zwar nach Fakultäten analysiert werden konnten. Detaillierte Untersuchungen mit gepaarten Stichproben konnten jedoch nicht durchgeführt werden.

Der vierte Teil der Fragebogenerhebungen wurde ebenfalls nur von einem geringen Teil der Befragten ausgefüllt. Gründe hierfür könnten die Anordnung im Fragebogen auf der letzten Seite oder Tatsache sein, dass es sich um offene Fragen handelte, zu denen sich die Studierenden frei äußern sollten. Da sie sich davor bereits mit über vierzig Fragen befasst hatten, war der Umfang vielleicht zu groß und sie verzichteten deshalb größtenteils darauf, selbst etwas zu schreiben. Die wenigen, nicht ergiebigen Aussagen werden in der folgenden Datenanalyse nicht mitberücksichtigt. Stattdessen liegt der Fokus der Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 auf den ersten drei Teilen des Fragebogens und einem Ergebnisvergleich der beiden Erhebungszeitpunkte (Forschungsfrage 1).

Außerdem werden die Aussagen der Sprachlernmotivationsbiographien anhand der drei Komponenten von Dörnyeis *L2 motivational self system* analysiert. Dies erfolgt neben der Gesamtbetrachtung auch getrennt nach einzelnen Fächern, um fachspezifische Unterschiede herauszuarbeiten (Forschungsfrage 2). Sich aus den Ergebnissen ergebende Konsequenzen für den Unterricht folgen in Kapitel 6 (Forschungsfrage 3).

5 Ergebnisse

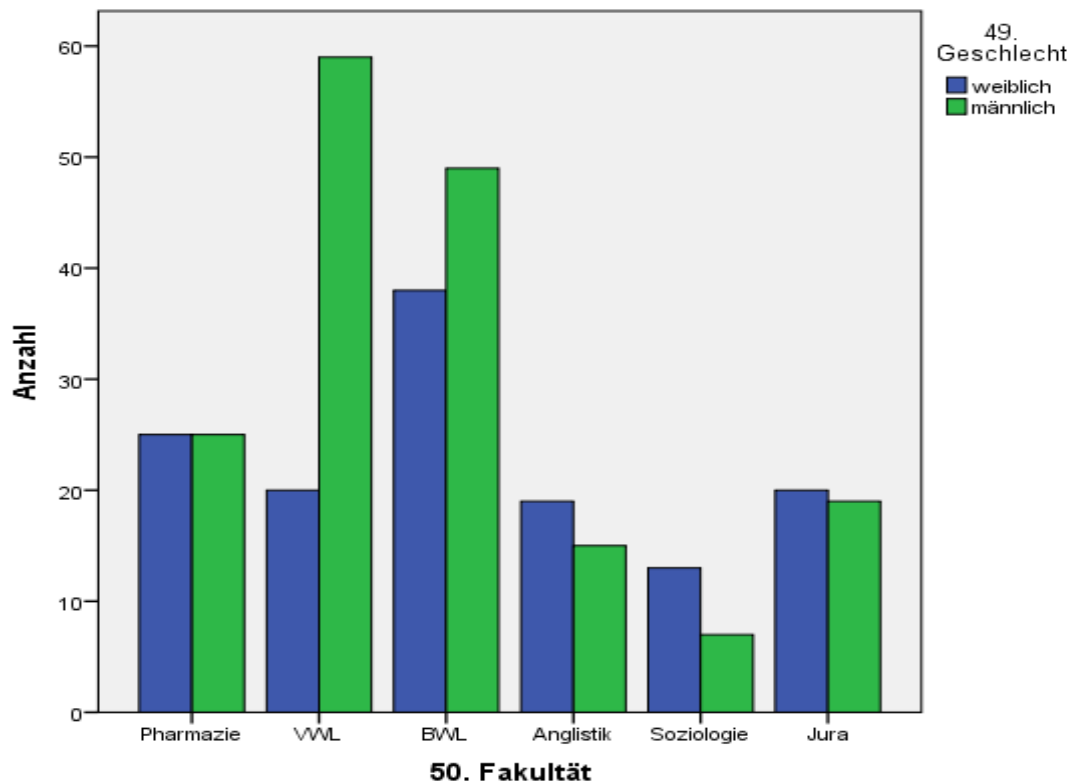
Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, wobei zunächst die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen vergleichend dargestellt werden (Kapitel 5.1). Die Analyse erfolgt in der Reihenfolge der Fragebogenteile I bis III. Dabei werden die sechs Fakultäten auch getrennt ausgewertet, um fachspezifische Unterschiede herauszuarbeiten. Geschlechtsspezifische Besonderheiten werden ebenfalls berücksichtigt, wo dies sinnvoll erschien. Anschließend werden die Sprachlernmotivationsbiographien herangezogen, um die empirischen Daten mit den Aussagen der Studierenden zu konkretisieren (Kapitel 5.2). Die Darstellung erfolgt nach den drei Bereichen des *L2 motivational self system*. Im jeweils letzten Teil wird ebenfalls auf die fachspezifischen Unterschiede sowohl der Fragebogenerhebungen als auch der Sprachlernmotivationsbiographien eingegangen (Kapitel 5.1.4 und Kapitel 5.2.4).

Die Zielgruppe aller Erhebungen der vorliegenden Arbeit waren Studierende der Universität Matsuyama, die Deutsch im ersten Studienjahr als zweite Fremdsprache im Wahlpflichtbereich lernten.

5.1 Fragebogenerhebungen

Beim ersten Messzeitpunkt nahmen 321 Studierende an der Befragung teil. Dabei ist das Geschlechterverhältnis der 174 männlichen (55,9%) und der 135 weiblichen (43,4%) Studierenden bei Pharmazie und Jura relativ gleichmäßig verteilt.³⁵ Bei den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern VWL und BWL gibt es höhere Anteile an männlichen Studierenden: bei VWL sind drei Viertel der Studierenden männlich und bei BWL sind es über 12% mehr. Bei der Soziologie hingegen ist mit zwei Drittel der Frauenanteil deutlich höher, ebenso bei der Anglistik mit knapp 12% (siehe Grafik 1a und Tabelle 1a).

³⁵ Zwölf Teilnehmende hatten keine Angaben zum Geschlecht gemacht, davon hatten sieben ebenfalls keine Angaben zur Fakultät gemacht, daher beziehen sich die Angaben der folgenden Grafiken und Tabellen zu T1 auf insgesamt 309 Befragte.



Grafik 1a: T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.³⁶

50. Fakultät * 49. Geschlecht Kreuztabelle					
			49. Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	25	25	50
		% innerhalb von 50. Fakultät	50,0%	50,0%	100,0%
	VWL	Anzahl	20	59	79
		% innerhalb von 50. Fakultät	25,3%	74,7%	100,0%
	BWL	Anzahl	38	49	87
		% innerhalb von 50. Fakultät	43,7%	56,3%	100,0%
	Anglistik	Anzahl	19	15	34
		% innerhalb von 50. Fakultät	55,9%	44,1%	100,0%
	Soziologie	Anzahl	13	7	20
		% innerhalb von 50. Fakultät	65,0%	35,0%	100,0%
	Jura	Anzahl	20	19	39
		% innerhalb von 50. Fakultät	51,3%	48,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	135	174	309
		% innerhalb von 50. Fakultät	43,7%	56,3%	100,0%

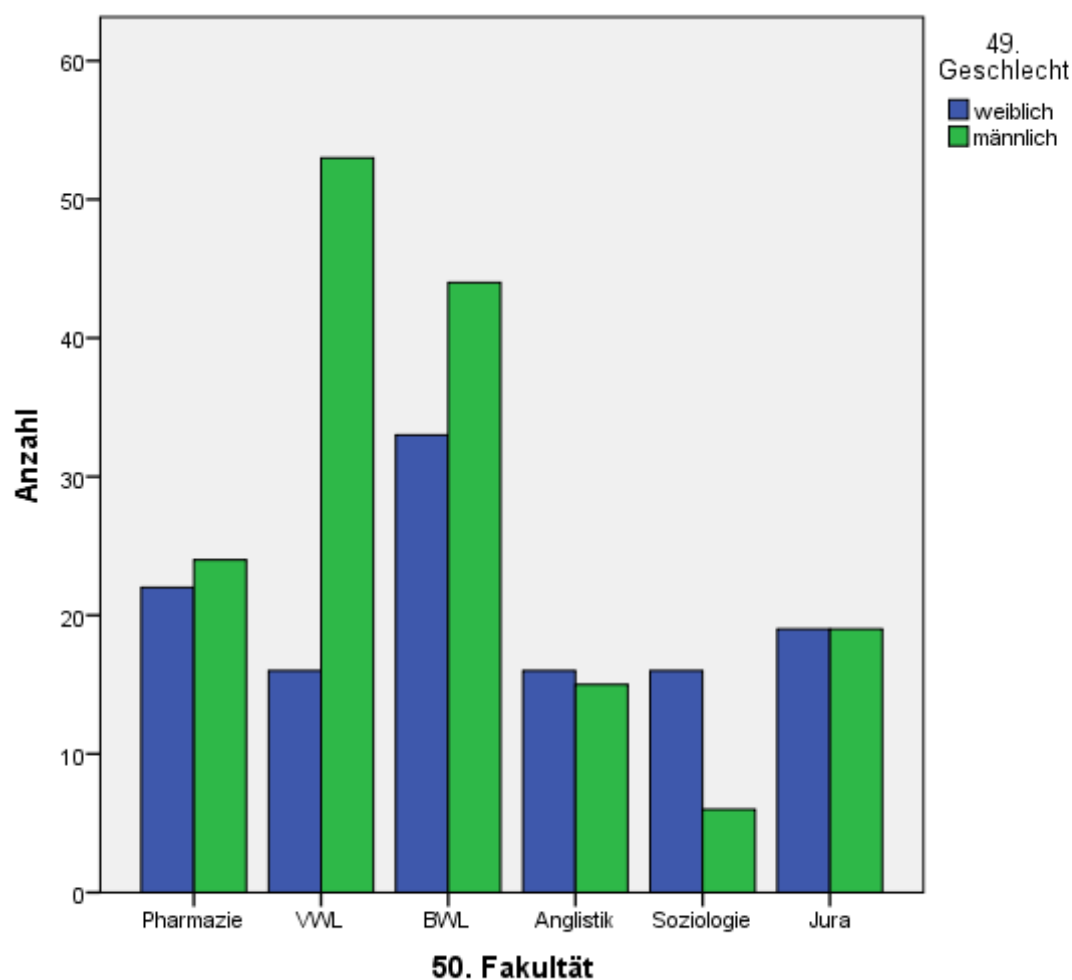
Tabelle 1a: T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.

Beim zweiten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 286 Studierende an der Befragung teil.³⁷ Der Unterschied von 35 Studierenden weniger (10,9%) im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt

³⁶ Die Zahlen bei der Achsenbeschriftung der Grafik beziehen sich auf die Fragennummer des Fragebogens: Frage 49 bezog sich auf das Geschlecht und Frage 50 auf die Fakultät (siehe Fragebögen im Anhang Kapitel 9). Dies gilt ebenfalls für die Zahlen in den folgenden Grafiken und Tabellen.

liegt an der Anwesenheit der Studierenden, da die Fragebogenerhebungen ausschließlich während des Deutschunterrichts stattfanden.

Die Tendenzen, dass es bei den VWL-Studierenden mit 76,8% und bei den BWL-Studierenden mit 57,1% einen deutlich höheren Anteil an männlichen Studierenden und bei den Soziologie-Studierenden einen deutlich höheren Anteil an weiblichen Studierenden (72,7%) gab, haben sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt noch verstärkt. Bei den Anglistik-Studierenden hat sich das Geschlechterverhältnis angeglichen (siehe Grafik 1b und Tabelle 1b).



Grafik 1b: T2 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.

³⁷ Zwei davon hatten keine Angabe zum Geschlecht gemacht und eine Person hatte keine Angabe zur Fakultät gemacht, deshalb beziehen sich die folgenden Grafiken und Tabellen zu T2 auf 283 Befragte.

50. Fakultät * 49. Geschlecht Kreuztabelle

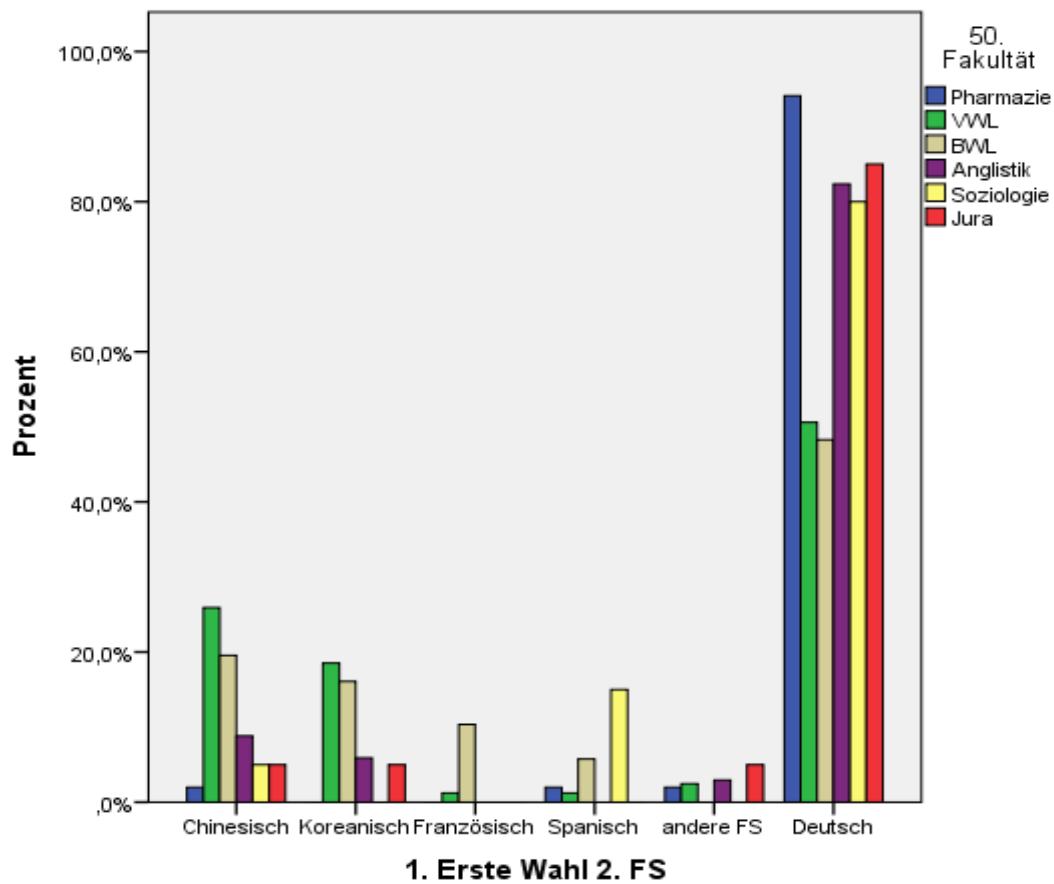
			49. Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	22	24	46
		% innerhalb von 50. Fakultät	47,8%	52,2%	100,0%
	VWL	Anzahl	16	53	69
		% innerhalb von 50. Fakultät	23,2%	76,8%	100,0%
	BWL	Anzahl	33	44	77
		% innerhalb von 50. Fakultät	42,9%	57,1%	100,0%
	Anglistik	Anzahl	16	15	31
		% innerhalb von 50. Fakultät	51,6%	48,4%	100,0%
	Soziologie	Anzahl	16	6	22
		% innerhalb von 50. Fakultät	72,7%	27,3%	100,0%
	Jura	Anzahl	19	19	38
		% innerhalb von 50. Fakultät	50,0%	50,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	122	161	283	
	% innerhalb von 50. Fakultät	43,1%	56,9%	100,0%	

Tabelle 1b: T1 Verteilung der Befragten nach Fakultäten und Geschlecht.

5.1.1 Fragebogen Teil I – Wahl der Fremdsprache

Bei der ersten Befragung gaben zwei Drittel (66,6%) der Teilnehmenden an, Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt zu haben. Ein Drittel hatte eine andere Fremdsprache gewählt oder wollte lieber eine andere Fremdsprache lernen, die an der Matsuyama Universität nicht angeboten wird. Am häufigsten wurden die Fremdsprachen Chinesisch (14,3%) und Koreanisch (10,7%) genannt (siehe Grafik 2a und Tabelle 2a).

Beim Wunsch Deutsch zu lernen, gibt es große fachspezifische Unterschiede. So gaben bis auf drei Befragte alle Pharmazie-Studierenden (94%) an, Deutsch lernen zu wollen, bei den VWL- und BWL-Studierenden jedoch nur die Hälfte (50% bzw. 48,3%). Die andere Hälfte wollte überwiegend die asiatischen Fremdsprachen Chinesisch oder Koreanisch lernen (Chinesisch und Koreanisch zusammen 35,6% der BWL-Studierenden und 44,8% der VWL-Studierenden).



Grafik 2a: T1 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten in Prozent.

Außerdem gibt es bei den BWL-Studierenden mit 36,8% der Frauen und 57,1% der Männer einen deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschied von über zwanzig Prozentpunkten beim Wunsch, Deutsch zu lernen. Bei den Jura-Studierenden ist der Wunsch, Deutsch zu lernen bei den weiblichen Befragten mit 75,0% zu 94,7% bei den Männern ebenfalls fast zwanzig Prozentpunkte niedriger. Umgekehrt ist es bei den Studierenden der Sozialwissenschaften, wo über 13 Prozent mehr Frauen (84,6%) als Männer (71,4%) Deutsch gewählt haben.

50. Fakultät * 1. Erste Wahl 2. FS * 49. Geschlecht Kreuztabelle											
49. Geschlecht				1. Erste Wahl 2. FS						Gesamt	
				Chinesisch	Korean.	Französisch	Spanisch	andere FS	Deutsch		
w.	50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	0	0	0	0	1	24	25	
			% innerhalb von 50. Fakultät	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	96,0%	100,0%	
		VWL	Anzahl	4	6	0	0	0	10	20	
			% innerhalb von 50. Fakultät	20,0%	30,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	
		BWL	Anzahl	10	8	4	2	0	14	38	
			% innerhalb von 50. Fakultät	26,3%	21,1%	10,5%	5,3%	0,0%	36,8%	100,0%	
		Anglistik	Anzahl	1	1	0	0	1	16	19	
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	84,2%	100,0%	
		Soziologie	Anzahl	1	0	0	1	0	11	13	
			% innerhalb von 50. Fakultät	7,7%	0,0%	0,0%	7,7%	0,0%	84,6%	100,0%	
		Jura	Anzahl	1	2	0	0	2	15	20	
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,0%	10,0%	0,0%	0,0%	10,0%	75,0%	100,0%	
		Gesamt		Anzahl	17	17	4	3	4	90	135
				% innerhalb von 50. Fakultät	12,6%	12,6%	3,0%	2,2%	3,0%	66,7%	100,0%
m.	50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	1	0	0	1	0	23	25	
			% innerhalb von 50. Fakultät	4,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	92,0%	100,0%	
		VWL	Anzahl	16	9	1	1	2	29	58	
			% innerhalb von 50. Fakultät	27,6%	15,5%	1,7%	1,7%	3,4%	50,0%	100,0%	
		BWL	Anzahl	7	6	5	3	0	28	49	
			% innerhalb von 50. Fakultät	14,3%	12,2%	10,2%	6,1%	0,0%	57,1%	100,0%	
		Anglistik	Anzahl	2	1	0	0	0	12	15	
			% innerhalb von 50. Fakultät	13,3%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%	100,0%	
		Soziologie	Anzahl	0	0	0	2	0	5	7	
			% innerhalb von 50. Fakultät	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	0,0%	71,4%	100,0%	
		Jura	Anzahl	1	0	0	0	0	18	19	
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	94,7%	100,0%	
		Gesamt		Anzahl	27	16	6	7	2	115	173
				% innerhalb von 50. Fakultät	15,6%	9,2%	3,5%	4,0%	1,2%	66,5%	100,0%
w. + m.	50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	1	0	0	1	1	47	50	
			% innerhalb von 50. Fakultät	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	94,0%	100,0%	
		VWL	Anzahl	20	15	1	1	2	39	78	
			% innerhalb von 50. Fakultät	25,6%	19,2%	1,3%	1,3%	2,6%	50,0%	100,0%	
		BWL	Anzahl	17	14	9	5	0	42	87	
			% innerhalb von 50. Fakultät	19,5%	16,1%	10,3%	5,7%	0,0%	48,3%	100,0%	

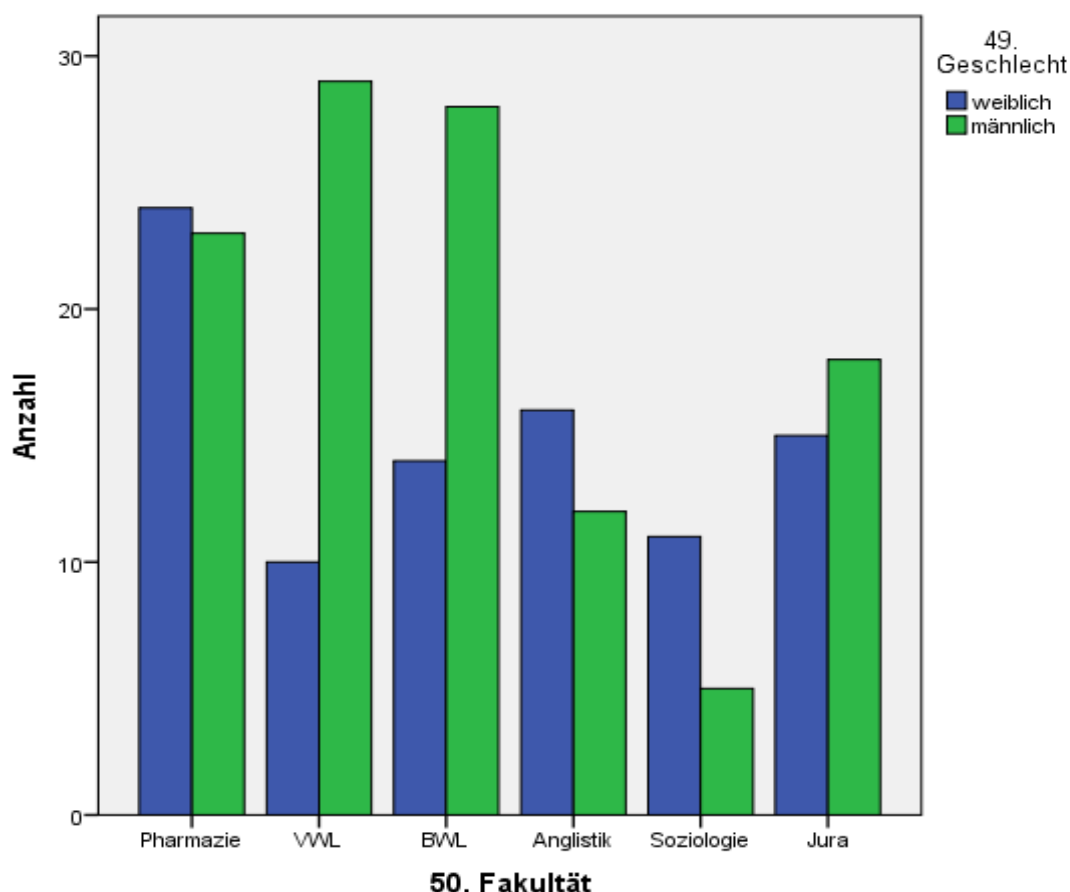
		Anglistik	Anzahl	3	2	0	0	1	28	34
			% innerhalb von 50. Fakultät	8,8%	5,9%	0,0%	0,0%	2,9%	82,4%	100,0%
		Soziologie	Anzahl	1	0	0	3	0	16	20
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,0%	0,0%	0,0%	15,0%	0,0%	80,0%	100,0%
		Jura	Anzahl	2	2	0	0	2	33	39
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,1%	5,1%	0,0%	0,0%	5,1%	84,6%	100,0%
	Gesamt	Anzahl		44	33	10	10	6	205	308
		% innerhalb von 50. Fakultät		14,3%	10,7%	3,2%	3,2%	1,9%	66,6%	100,0%

Tabelle 2a: T1 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten und Geschlecht.

Betrachtet man ausschließlich die Anzahl derjenigen, die Deutsch gewählt hatten, wird deutlich, dass bei den BWL- und den VWL-Studierenden der Anteil der männlichen Teilnehmenden deutlich überwiegt (BWL: 14 Frauen zu 28 Männern und VWL: 10 Frauen zu 29 Männern). Dies ist beim Fach VWL mit einem Männeranteil von drei Viertel darauf zurückzuführen, dass die Anzahl an männlichen Studierenden der Deutschkurse deutlich höher ist als die Anzahl der weiblichen (VWL: insgesamt 20 Frauen zu 58 Männern). Prozentual betrachtet lag der Anteil jedoch bei Frauen und Männern jeweils bei 50% (siehe Grafik 3a).

Bei den BWL-Studierenden, wie bereits angesprochen, ist jedoch eine deutliche geschlechtsspezifische Diskrepanz erkennbar, da hier trotz größerer Anzahl an Männern das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden des Deutschkurses ausgeglichener ist (BWL: insgesamt 38 Frauen zu 49 Männern) und mit nur 36,8% liegt die Anzahl der Frauen, die Deutsch gewählt hatten, mit großem Abstand hinter allen Fakultäten zurück.

Bei der Soziologie, wo der Anteil an Frauen mit zwei Drittel deutlich überwiegt, ist im Deutschkurs auch die Anzahl an Frauen, die Deutsch gewählt hatten, über doppelt so groß wie die der Männer (11 Frauen und 5 Männer).



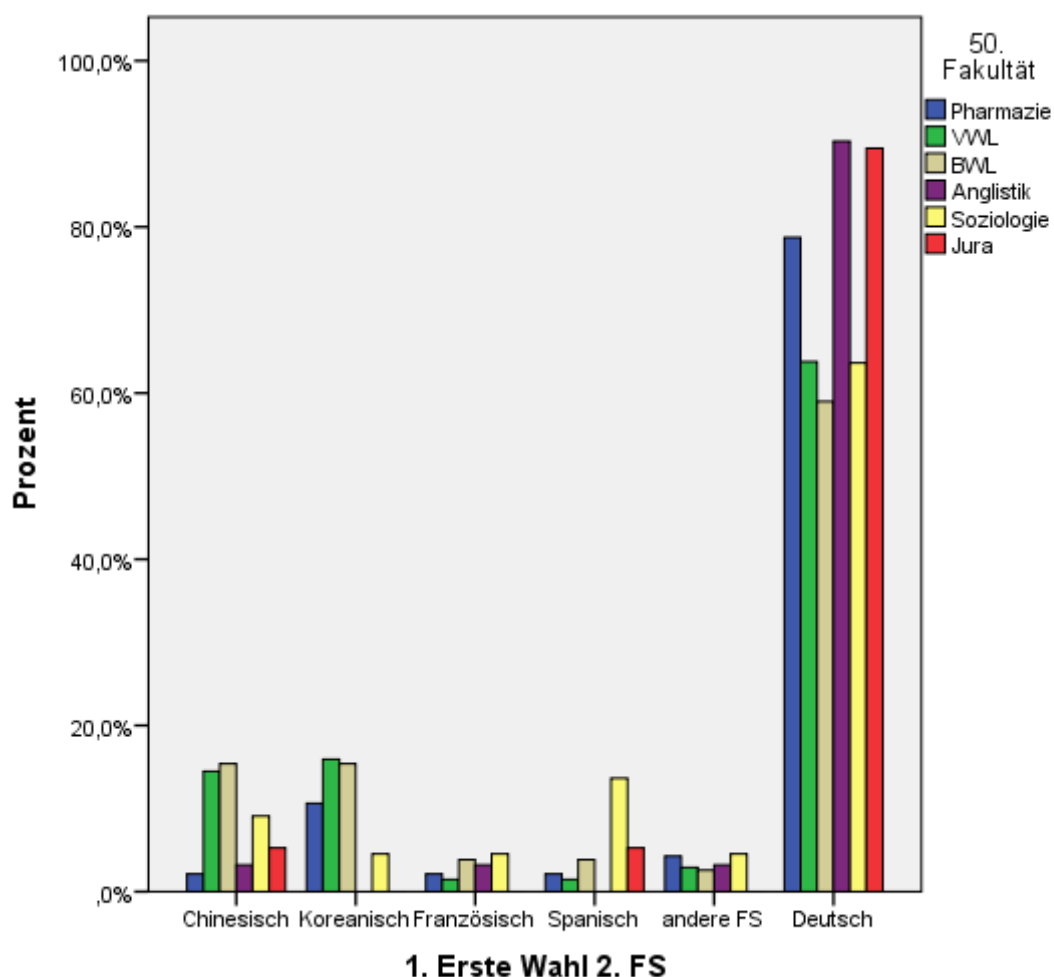
Grafik 3a: T1 Anzahl der Befragten, die Deutsch gewählt hatten nach Fakultäten und Geschlecht.

Beim zweiten Messzeitpunkt haben 286 Studierende an der Befragung teilgenommen.³⁸ Die Anzahl derjenigen, die zufrieden mit ihrer Wahl von Deutsch waren, hat im Vergleich zur ersten Befragung, bei der nach der Wahl der Fremdsprache gefragt wurde, leicht zugenommen (von 66,6% auf 71,7%). Studierende, die also zunächst eine andere Fremdsprache gewählt hatten, sind nach einem Dreivierteljahr des Deutschlernens doch zufrieden, dass sie am Deutschunterricht teilnehmen. Auffällig ist, dass die Prozentzahl 71,7% identisch ist mit der JGG-Erhebung, bei der nach einem Interesse zum Deutschlernen gefragt wurde (siehe Kapitel 2.3.1).

Betrachtet man die einzelnen Fakultäten, erkennt man eine Zunahme bei VWL, BWL, Anglistik und Jura. Damit gibt es eine Zustimmung von jeweils circa 60% bei VWL und BWL (jeweils um mehr als 10% Punkte) und um die 90% bei Jura und Anglistik (jeweils mit einer leichten Zunahme von 5 bzw. 8% Punkten). Eine Abnahme ist hingegen bei Pharmazie

³⁸ Zwei davon hatten keine Angabe zum Geschlecht gemacht und eine Person hatte keine Angabe zur Fakultät gemacht, deshalb beziehen sich die folgenden Grafiken und Tabellen auf 283 Befragte.

um 14 Prozentpunkte (auf 80,4%) und Soziologie um rund 16 Prozentpunkte (auf 63,6%) zu verzeichnen (Grafik 2b und Tabelle 2b).



Grafik 2b: T2 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten in Prozent.

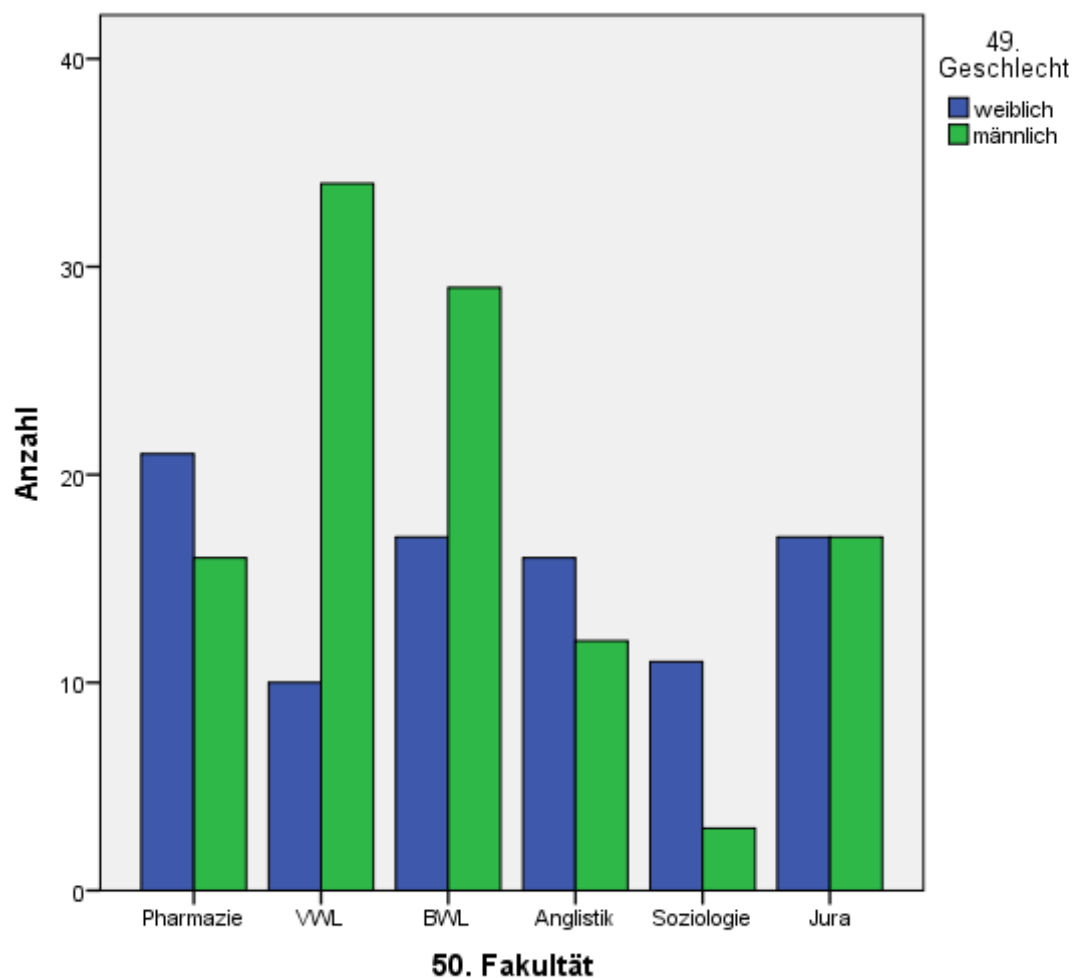
Die deutliche Abnahme bei den Pharmazie-Studierenden ist jedoch lediglich bei den männlichen Studierenden erfolgt, bei denen nur noch zwei Drittel zufrieden mit ihrer Wahl von Deutsch sind, obwohl beim ersten Messzeitpunkt über 90% dieser Männer Deutsch gewählt hatte. Die Pharmazie-Studentinnen haben nach wie vor mit über 90% Zustimmung Deutsch gewählt.

Bei der Soziologie erfolgte die deutliche Abnahme bei beiden Geschlechtern, bei den Männern mit über 21 Prozentpunkten (von 71,4% auf 50,0%) jedoch auch etwas stärker als bei den Frauen mit knapp 16 Prozentpunkten (von 84,6% auf 68,8%). Die prozentual große Veränderung ist durch die im Vergleich zu den anderen Fakultäten geringere Anzahl an

		Jura	Anzahl	1	0	0	1	0	17	19
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	89,5%	100,0%
	Gesamt		Anzahl	11	11	1	3	4	92	122
			% innerhalb von 50. Fakultät	9,0%	9,0%	0,8%	2,5%	3,3%	75,4%	100,0%
m.	50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	1	4	1	1	1	16	24
			% innerhalb von 50. Fakultät	4,2%	16,7%	4,2%	4,2%	4,2%	66,7%	100,0%
		VWL	Anzahl	7	8	1	1	2	34	53
			% innerhalb von 50. Fakultät	13,2%	15,1%	1,9%	1,9%	3,8%	64,2%	100,0%
		BWL	Anzahl	6	5	2	2	0	29	44
			% innerhalb von 50. Fakultät	13,6%	11,4%	4,5%	4,5%	0,0%	65,9%	100,0%
		Anglistik	Anzahl	1	0	1	0	1	12	15
			% innerhalb von 50. Fakultät	6,7%	0,0%	6,7%	0,0%	6,7%	80,0%	100,0%
		Soziologie	Anzahl	1	0	0	2	0	3	6
			% innerhalb von 50. Fakultät	16,7%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	50,0%	100,0%
		Jura	Anzahl	1	0	0	1	0	17	19
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	89,5%	100,0%
	Gesamt		Anzahl	17	17	5	7	4	111	161
			% innerhalb von 50. Fakultät	10,6%	10,6%	3,1%	4,3%	2,5%	68,9%	100,0%
w. + m.	50. Fakultät	Pharmazie	Anzahl	1	4	1	1	2	37	46
			% innerhalb von 50. Fakultät	2,2%	8,7%	2,2%	2,2%	4,3%	80,4%	100,0%
		VWL	Anzahl	10	11	1	1	2	44	69
			% innerhalb von 50. Fakultät	14,5%	15,9%	1,4%	1,4%	2,9%	63,8%	100,0%
		BWL	Anzahl	12	12	2	3	2	46	77
			% innerhalb von 50. Fakultät	15,6%	15,6%	2,6%	3,9%	2,6%	59,7%	100,0%
		Anglistik	Anzahl	1	0	1	0	1	28	31
			% innerhalb von 50. Fakultät	3,2%	0,0%	3,2%	0,0%	3,2%	90,3%	100,0%
		Soziologie	Anzahl	2	1	1	3	1	14	22
			% innerhalb von 50. Fakultät	9,1%	4,5%	4,5%	13,6%	4,5%	63,6%	100,0%
		Jura	Anzahl	2	0	0	2	0	34	38
			% innerhalb von 50. Fakultät	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	89,5%	100,0%
	Gesamt		Anzahl	28	28	6	10	8	203	283
			% innerhalb von 50. Fakultät	9,9%	9,9%	2,1%	3,5%	2,8%	71,7%	100,0%

Tabelle 2b: T2 Wahl der zweiten Fremdsprache nach Fakultäten und Geschlecht.

Betrachtet man nur die Gruppe derjenigen, die zufrieden mit der Wahl von Deutsch sind, wird deutlich, dass sich die männlichen Studierenden der Sozialwissenschaften, die bereits zuvor schon weniger waren als die weiblichen Studierenden auf drei Personen verringert haben (T1: 5 Personen), während die Studentinnen konstant geblieben sind. Bei den VWL-Studierenden hingegen ist der Unterschied zwischen Männern und Frauen verglichen mit dem ersten Messzeitpunkt noch größer geworden, was jedoch auf die größere Zustimmung der männlichen Studierenden zurückzuführen ist (T1: 29 zu T2: 34), während sie bei den Studentinnen konstant geblieben ist (T1 und T2: 10). Der große Unterschied bei den männlichen und weiblichen BWL-Studierenden in der Zustimmung hat sich leicht verringert (siehe Grafik 3b).



Grafik 3b: T2 Anzahl der Befragten, die Deutsch gewählt hatten nach Fakultäten und Geschlecht.

5.1.2 Fragebogen Teil II – Bereiche des Deutschlernens

Beim zweiten Teil, in dem es um die als wichtig erachteten Bereiche des Deutschlernens ging, nahm „Kommunikation“ zum ersten Messzeitpunkt, mit einem Mittelwert (MW) von 1,50 insgesamt betrachtet den ersten Platz ein. Dies zeigt, dass „Kommunikation“ genau in der Mitte zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ bewertet wird, gefolgt von „Hören“ (MW:1,63) und „Wortschatz“ (1,67). Während „Aussprache“ (MW: 1,71), „Lesen“ (MW: 1,75) und „Grammatik“ (1,78) das Mittelfeld darstellen, werden „Landeskunde“ (MW 2,19) und „Schreiben“ (MW 2,26) als weniger wichtig angesehen. Hier wird deutlich, dass die mündlichen Fertigkeiten verglichen mit den schriftlichen Fertigkeiten als weitaus wichtiger betrachtet werden (siehe Tabelle 3). Bei der zweiten Erhebung stand „Kommunikation“ trotz leichter Abnahme wieder auf dem ersten Platz (MW 1,54), gefolgt vom Bereich „Wortschatz“ (MW 1,62), der bei der zweiten Befragung als etwas wichtiger eingestuft wurde, ebenso wie „Grammatik“ (MW 1,76). Die folgenden Bereiche wurden jedoch bei der zweiten Befragung als unwichtiger bewertet: „Hören“ (MW 1,78), „Lesen“ (MW 1,83) und „Aussprache“ (MW 1,89). Das Schlusslicht bilden wieder „Schreiben“ (MW 2,11) und „Landeskunde“ (MW 2,35), jedoch in umgekehrter Reihenfolge als bei der ersten Befragung, da „Schreiben“ im Gegensatz zu „Landeskunde“ als wichtiger eingestuft wurde.

T 1	Mittelwert (SA)	T 2	Mittelwert (SA)
Kommunikation	1,50 (0,67)	Kommunikation	1,54 (0,70)
Hören	1,63 (0,69)	Wortschatz	1,62 (0,62)
Wortschatz	1,67 (0,64)	Grammatik	1,76 (0,70)
Aussprache	1,71 (0,70)	Hören	1,78 (0,76)
Lesen	1,75 (0,64)	Lesen	1,83 (0,72)
Grammatik	1,78 (0,72)	Aussprache	1,89 (0,76)
Landeskunde	2,19 (0,87)	Schreiben	2,11 (0,69)
Schreiben	2,26 (0,80)	Landeskunde	2,35 (0,83)

Tabelle 3: T1 und T2 Mittelwerte der als wichtig erachteten Fertigkeiten.

Die Tatsache, dass Landeskunde so wenig Zustimmung erfährt, erstaunt, wenn man berücksichtigt, dass bei der JGG-Befragung (Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan 2015) der Bereich „auf Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums ausgerichteter Unterricht“ die größte Zustimmung erfuhr (siehe Kapitel 2.3.1). Auch bei der umfangreichen Untersuchung von Fujiwara (2010) mit über eintausend Studierenden wurde dem Bereich Landeskunde eine größere Bedeutung beigemessen (siehe Kapitel 2.3.2).

Bei der JGG-Erhebung wurde der Grammatikvermittlung eine zentrale Rolle seitens der Studierenden eingeräumt, was sich mit der vorliegenden Untersuchung nicht deckt, bei der Grammatik nur im Mittelfeld angesiedelt ist, jedoch mit zunehmender Tendenz. Beim Bereich Kommunikation gibt es dahingegen bei der JGG als auch bei beiden Messzeitpunkten der vorliegenden Befragung die größte Zustimmung. Bei der JGG-Erhebung wird das Ziel „auf Reisen in grundlegenden Situationen kommunizieren können“ noch konkretisiert. (siehe Kapitel 2.3.1).

Betrachtet man die für die Studierenden wichtigen Fertigkeiten nach Fakultäten getrennt, werden teilweise andere Schwerpunkte deutlich (siehe Tabelle 4).

Für die Pharmaziestudierenden hat „Wortschatz“ mit einem Mittelwert von 1,51 zunächst die größte Wichtigkeit. Bei der zweiten Befragung wurden jedoch die Bereiche „Kommunikation“ und „Hören“ (jeweils MW 1,54) als wichtiger eingestuft, während „Wortschatz“ bei den Pharmaziestudierenden zusammen mit „Lesen“ nur den dritten Platz (MW 1,65) einnimmt. Dem „Lesen“ wird damit jedoch trotzdem im Vergleich zu allen anderen Fakultäten von den Pharmaziestudierenden die größte Bedeutung beigemessen und deckt sich mit der Untersuchung von Fujiwara (2010), nach der neben den Studierenden der Medizin und Kunstwissenschaften die Pharmaziestudierenden der „instrumentelle[n] Notwendigkeit des Lesens“ eine zentrale Rolle zuschreiben (siehe Kapitel 2.3.2).

Bei den Studierenden der Anglistik wird der Bereich „Aussprache“ (MW 1,44) zunächst nach „Kommunikation“ (MW 1,35) als am zweitwichtigsten betrachtet. Nach einem Jahr rangiert er hinter „Wortschatz“, „Kommunikation“, „Hören“ und „Grammatik“ auf Platz 5 von 6 (MW 2,07). Der Bereich „Wortschatz“ wird bei der zweiten Umfrage als am wichtigsten betrachtet (MW 1,50).

Bei den Studierenden der Soziologie gab es bei der ersten Befragung deutlichere Tendenzen in der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bereiche. „Kommunikation“ wurde mit einem

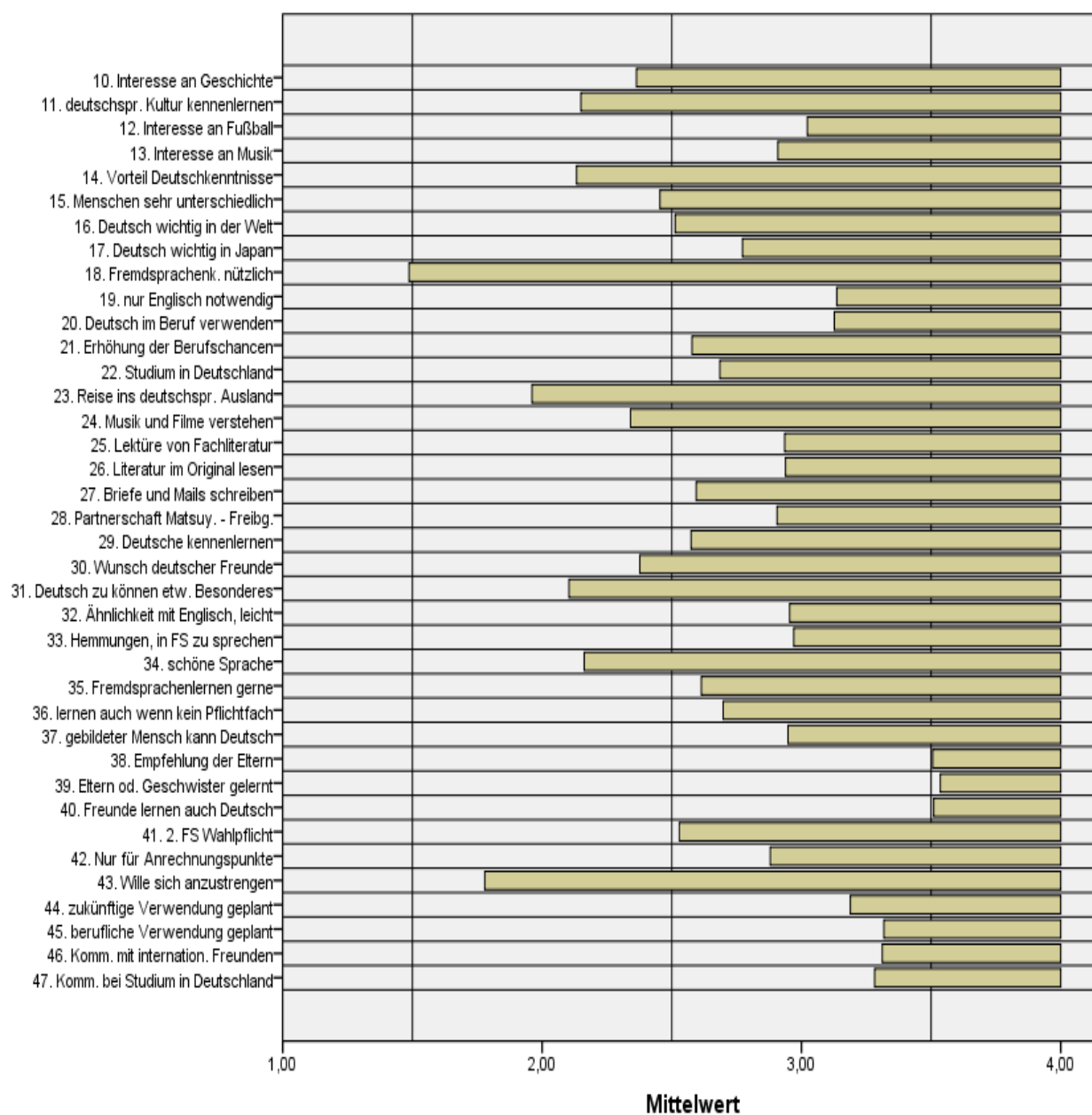
Mittelwert von 1,10 als sehr wichtig eingestuft; der allgemeine Mittelwert lag hier bei 1,50. „Schreiben“ wurde mit deutlichem Abstand als am unwichtigsten eingestuft (MW 2,40). Bei der zweiten Befragung lag „Wortschatz“ auf dem ersten Platz (MW 1,36) und „Kommunikation“ folgte mit einem Mittelwert von 1,50. Wie bei der generellen Betrachtung löste „Landeskunde“ (MW 2,50) auch bei den Studierenden der Soziologie „Schreiben“ (MW 2,45) auf dem letzten Platz ab; der allgemeine Mittelwert lag bei „Landeskunde“ bei 2,35.

Bereiche / Fakultäten	Wortschatz	Grammatik	Schreiben	Lesen	Kommunikation	Hören	Aussprache	Landeskunde
Pharmazie	1,51	1,63	1,86	1,65	1,59	1,74	1,63	2,22
	1,65	1,76	2,09	1,65	1,54	1,54	1,85	2,17
VWL	1,64	1,76	2,33	1,70	1,44	1,58	1,76	2,26
	1,57	1,59	1,99	1,77	1,48	1,68	1,69	2,19
BWL	1,76	1,83	2,36	1,78	1,64	1,71	1,85	2,25
	1,64	1,88	2,11	1,89	1,62	1,95	2,04	2,52
Anglistik	1,53	1,71	2,18	1,85	1,35	1,47	1,44	1,94
	1,50	1,83	2,13	2,00	1,57	1,90	2,07	2,30
Soziologie	1,50	1,70	2,40	1,60	1,10	1,40	1,30	1,85
	1,36	1,77	2,45	2,05	1,50	1,82	1,73	2,50
Jura	1,90	1,98	2,40	1,90	1,52	1,68	1,85	2,23
	1,89	1,84	2,18	1,82	1,53	1,82	2,00	2,53
Insgesamt	1,67	1,78	2,26	1,75	1,50	1,63	1,71	2,19
	1,62	1,76	2,11	1,83	1,54	1,78	1,89	2,35

Tabelle 4: T1 (oben) und T2 (unten) Mittelwerte der als wichtig erachteten Fertigkeiten nach Fakultäten.

5.1.3 Fragebogen Teil III – Motivation zum Deutschlernen

Im dritten Teil wurden die Gründe zum Deutschlernen thematisiert. Grafik 4a und Tabelle 5a zeigen die dazugehörigen Items beim ersten Messzeitpunkt, in der Tabelle entsprechend der Reihenfolge der Zustimmung.



Grafik 4a: T1 Motivationen zum Deutschlernen.³⁹

³⁹ Da bei den vier Antwortkategorien der Erhebung von 1="trifft voll zu" bis 4="trifft nicht zu" unterteilt wurde, bedeuten höhere Werte eine geringere Zustimmung. Daher sind im Balkendiagramm, entgegen der üblichen Darstellungsweisen, die Balken von rechts nach links angeordnet, wobei längere Balken eine größere Zustimmung bedeuten.

	Nummer	Frage	MW	SD
1	Frage 18	Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich.	1,50	0,66
2	Frage 43	Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen.	1,79	0,77
3	Frage 23	Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen.	1,97	0,94
4	Frage 31	Deutsch zu können ist etwas Besonderes.	2,10	0,75
5	Frage 14	Es ist ein Vorteil, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Deutschland zu haben.	2,13	0,75
6	Frage 11	Ich möchte die deutschsprachige Kultur näher kennen lernen.	2,16	0,86
7	Frage 34	Deutsch ist eine schöne Sprache.	2,17	0,69
8	Frage 24	Ich möchte deutschsprachige Musik und Filme verstehen können.	2,34	0,94
9	Frage 10	Ich interessiere mich für die deutsche Geschichte.	2,37	0,86
10	Frage 30	Ich möchte deutsche Freunde haben.	2,38	0,96
11	Frage 15	Deutsche und Japaner sind sehr unterschiedlich.	2,45	0,73
12	Frage 16	Deutsch hat eine wichtige Stellung in der Welt.	2,52	0,68
13	Frage 41	Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste.	2,54	0,98
14	Frage 29	Ich möchte die Deutschen in Matsuyama kennen lernen.	2,57	0,94
15	Frage 21	Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen.	2,58	0,82
16	Frage 27	Ich möchte auf Deutsch Briefe und E-Mails schreiben können.	2,61	0,94
17	Frage 35	Ich lerne gerne Fremdsprachen.	2,63	0,91
18	Frage 22	Ich möchte in Deutschland studieren.	2,70	0,99

19	Frage 36	Ich würde auch dann Deutsch lernen, wenn es kein Pflichtfach an der Universität wäre.	2,71	0,89
20	Frage 17	Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan.	2,75	0,70
21	Frage 42	Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die Universität zu bekommen.	2,88	0,89
22	Frage 13	Ich interessiere mich für deutschsprachige Musik.	2,89	0,91
23	Frage 28	Ich interessiere mich für Deutschland wegen der Partnerschaft von Matsuyama mit Freiburg.	2,92	0,87
24	Frage 25	Ich möchte Fachliteratur auf Deutsch lesen.	2,93	0,82
25	Frage 26	Ich möchte deutsche Literatur (z. B. Goethe) im Original lesen.	2,93	0,93
26	Frage 37	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.	2,95	0,76
27	Frage 32	Deutsch ähnelt Englisch, deshalb ist es leicht.	2,96	0,68
28	Frage 33	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen. ⁴⁰	2,96 (2,04)	0,89
29	Frage 12	Ich interessiere mich für Fußball, deshalb habe ich auch ein Interesse an Deutschland	3,00	0,96
30	Frage 20	Ich möchte Deutsch im Beruf verwenden.	3,12	0,77
31	Frage 19	Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse. ⁴¹	3,13 (1,87)	0,76
32	Frage 44	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.	3,20	0,81
33	Frage 47	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.	3,28	0,77

⁴⁰ Da dieses Item einen negativen Aspekt thematisiert, also eine Zustimmung negativ für das Fremdsprachenlernen ist, wird in Klammern der positiv ausgedrückte Mittelwert dargestellt.

⁴¹ Siehe vorherige Fußnote.

34	Frage 46	Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu sprechen.	3,30	0,75
35	Frage 45	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.	3,32	0,81
36	Frage 40	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.	3,49	0,75
37	Frage 38	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.	3,51	0,72
38	Frage 39	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.	3,53	0,79

Tabelle 5a: T1 Gründe zum Deutschlernen mit Mittelwerten (MW) und Standardabweichungen (SD).

Die Mittelwerte bei den 38 Items liegen beim ersten Messzeitpunkt zwischen 1,50, was der Mitte zwischen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ entspricht, und 3,53, circa der Mitte zwischen „trifft kaum zu“ und „trifft nicht zu“. Die Standardabweichungen liegen zwischen 0,66 und 0,99, das bedeutet eine maximale Abweichung vom arithmetischen Mittel um weniger als eine Einheit. Die größte Zustimmung erfolgte bei den Items „Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich“ (MW 1,50), gefolgt von „Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen“ (MW 1,79) und „Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen“ (MW 1,97). Somit lag die Zustimmungsquote dieser drei Items durchschnittlich zwischen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“, da sie unter dem Mittelwert von 2 (im Fragebogen „trifft eher zu“) lagen.

Das Reisemotiv wurde bei der JGG-Befragung (2015) ebenfalls häufig als Grund für das Deutschlernen von den Studierenden genannt, während die Nützlichkeit jedoch eine geringere Zustimmung erfuhr. Allerdings wurde dabei nicht nach der Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen allgemein gefragt, wie in der vorliegenden Untersuchung, sondern nach der Nützlichkeit für die Zukunft, was also konkreter die Nützlichkeit von Deutschkenntnissen im Bezug auf die eigene Zukunft impliziert als die grundsätzliche Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen im Allgemeinen (siehe Kapitel 2.3.1). Eine zukünftige Verwendung ihrer Deutschkenntnisse sehen die in der vorliegenden Untersuchung Befragten jedoch nur in geringem Maße, was sich mit der JGG-Befragung deckt.

Der deutlich größere Teil der Items (25 von insgesamt 38) wurde im Durchschnitt⁴² zwischen 2,00 und 2,99 bewertet und lag damit zwischen „trifft eher zu“ und „trifft kaum zu“. Bei zehn Items lag der Mittelwert bei 3,00 oder darüber, wurde also hauptsächlich mit „trifft kaum zu“ und „trifft nicht zu“ bewertet. Am geringsten war die Zustimmung bei folgenden drei Items „Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen“ (MW 3,49), gefolgt von „Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern“ (MW 3,51) und das Schlusslicht bildete „Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es“ (MW 3,53). Ähnlich wie hier den deutschlernenden Freunden, die das eigene Deutschlernen nur wenig beeinflussen, wurde bei der JGG-Befragung (2015) den Klassenkameraden ebenfalls nur ein geringer Einfluss auf das Interesse zum Deutschlernen beigemessen.

Auffällig ist, dass die beiden Items 19 und 33, die für das Deutschlernen negative Aspekte thematisieren, eher geringe Zustimmung erfahren. Umgekehrt formuliert bedeutet dies, dass Japaner außer Englisch noch weitere Fremdsprachenkenntnisse brauchen (Zustimmung von 2,04). Dem Item „Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen“ stimmen die Befragten größtenteils nicht zu, so dass der Großteil keine Hemmungen zu haben scheint (Zustimmung von 1,87. Das entspricht insgesamt dem dritten Platz).

Betrachtet man die 38 Items unterteilt nach den elf Bereichen, die die Grundlage dieser Fragebogengestaltung bilden (siehe Kapitel 4.2.2) und den drei Komponenten des *L2 motivational self system* (siehe Kapitel 3.4 und Kapitel 4.2.2), werden die Schwerpunkte der Studierenden deutlich (siehe Tabellen 6a, 7a und 8a).

I.	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>Messzeitpunkt 1 (T1) MW</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i> ⁴³	2,25
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,28
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,50
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,47
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,67
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (5)</i>	2,50
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,61</u>

Tabelle 6a: Mittelwerte T1 zu **I. Ideal-L2-Selbst**, alle Fakultäten.

Bei der I. Komponente, dem Ideal-L2-Selbst, liegt die größte Zustimmung im ersten Bereich *Intensität* (MW: 2,25), der mit der stark ausgeprägten Bereitschaft, sich anzustrengen,

⁴² Die Bezeichnungen „durchschnittlich“ oder „im Durchschnitt“ beziehen sich auf den Mittelwert (MW), also auf das arithmetische Mittel (vgl. Raitzel 2008: 135).

⁴³ Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Anzahl der dazugehörigen Items.

verbunden ist. Der konkret auf die eigenen Zukunftsvorstellungen zielende Bereich des *ideal L2 self*, wurde jedoch am schlechtesten bewertet (MW: 3,28), was zeigt, dass die deutsche Sprache im Bezug auf ihre berufliche oder private Zukunft zu Beginn des Lernens bei den Studierenden keine große Rolle zu spielen scheint.

II.	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>Messzeitpunkt 1 (T1) MW</u>
3.	<i>Ought-to L2 self</i> (2)	3,22
4.	<i>Familiärer Einfluss</i> (2)	3,52
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention)</i> (2)	2,71
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>3,15</u>

Tabelle 7a: Mittelwerte T1 zu **II. Soll-L2-Selbst**, alle Fakultäten.

Während die beiden Bereiche *ought-to L2 self* (MW: 3,22) und *familiärer Einfluss* (MW: 3,52), also die gesellschaftlichen und familiären Erwartungen fast keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben, wird der Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* (MW: 2,71), hier im Bezug auf die universitären Rahmenbedingungen, als stärkerer Einflussfaktor bewertet, scheint jedoch ebenfalls keine sehr große Rolle für das Deutschlernen zu spielen.

III.	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>Messzeitpunkt 1 (T1) MW</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen</i> (T1: 4)	2,70
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen</i> (4)	1,81 ⁴⁴
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,26⁴⁵</u>

Tabelle 8a: Mittelwerte T1 zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, alle Fakultäten.

Konkrete inhaltliche Ziele beim Deutschlernen sind bei den Studierenden nur schwach vorhanden (MW: 2,70). Die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen wird zwar gesehen, Hemmungen beim Sprechen ebenfalls als eher gering eingeschätzt, die Freude am Fremdsprachenlernen ist jedoch nicht in großem Maße vorhanden (MW: 1,81).

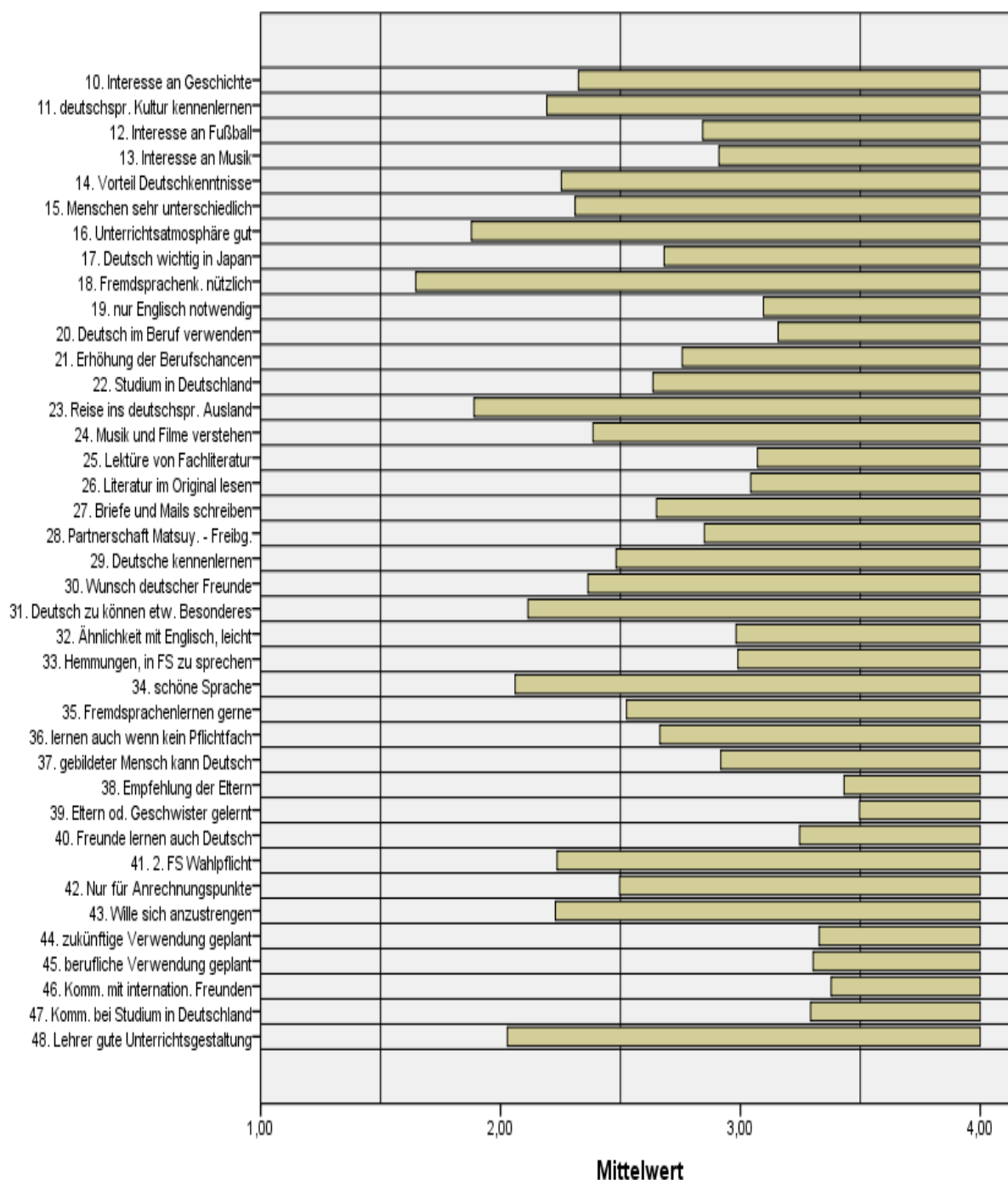
Betrachtet man alle drei Kategorien des *L2 motivational self system*, so wird deutlich, dass die zweite Kategorie, das dem Soll-L2-Selbst, die geringste Bedeutung beigemessen wird. Dies erstaunt, wenn man den oft betonten sowohl familiären als auch gesellschaftlichen Einfluss im asiatischen Bildungsbereich bedenkt (vgl. Dörnyei/Kubanyiova 2014: 117). Ein Grund für die schwache Ausprägung dieses Einflusses könnte in der ebenfalls geringen Bedeutung der

⁴⁴ Da es bei diesem Bereich zwei negativ formulierte Items gab (Nr. 19 und 33) wurden die Mittelwerte entsprechend angepasst (siehe auch Fußnote 40). Der Mittelwert ohne Anpassung liegt bei 2,56.

⁴⁵ Mittelwert, der sich aus dem angepassten Mittelwert ergibt (siehe vorherige Fußnote). Der Mittelwert ohne Anpassung liegt bei 2,63.

universitären zweiten Fremdsprache, besonders der von Deutsch, für die zukünftige Berufswahl und -perspektive der befragten Studierenden liegen. Wie zuvor erwähnt ist der Bereich der zukünftigen Verwendung von Deutschkenntnissen sowohl in der vorliegenden Befragung als auch in der JGG-Untersuchung (2015) nur schwach vorhanden.

Grafik 4b und Tabelle 5b zeigen die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunkts, wobei in der Tabelle die Items wiederum in der Reihenfolge der Zustimmung dargestellt sind.



Grafik 4b: T2 Motivationen zum Deutschlernen.

	Nummer	Frage	MW	SD
1	Frage 18	Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich.	1,64	0,74
2	Frage 16	Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut.	1,89	0,77
3	Frage 23	Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen.	1,89	0,89
4	Frage 48	Der Lehrer gestaltet den Unterricht gut.	2,02	0,90
5	Frage 34	Deutsch ist eine schöne Sprache.	2,07	0,71
6	Frage 31	Deutsch zu können ist etwas Besonderes.	2,12	0,77
7	Frage 11	Ich möchte die deutschsprachige Kultur näher kennen lernen.	2,19	0,84
8	Frage 43	Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen.	2,23	0,86
9	Frage 41	Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste.	2,24	0,89
10	Frage 14	Es ist ein Vorteil, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Deutschland zu haben.	2,26	0,77
11	Frage 15	Deutsche und Japaner sind sehr unterschiedlich.	2,31	0,78
12	Frage 10	Ich interessiere mich für die deutsche Geschichte.	2,32	0,81
13	Frage 30	Ich möchte deutsche Freunde haben.	2,37	0,88
14	Frage 24	Ich möchte deutschsprachige Musik und Filme verstehen können.	2,38	0,91
15	Frage 29	Ich möchte die Deutschen in Matsuyama kennen lernen.	2,49	0,85
16	Frage 42	Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die Universität zu bekommen.	2,50	0,87
17	Frage 35	Ich lerne gerne Fremdsprachen.	2,52	0,93
18	Frage 22	Ich möchte in Deutschland studieren.	2,65	0,96

19	Frage 27	Ich möchte auf Deutsch Briefe und E-Mails schreiben können.	2,66	0,92
20	Frage 17	Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan.	2,68	0,71
21	Frage 36	Ich würde auch dann Deutsch lernen, wenn es kein Pflichtfach an der Universität wäre.	2,67	0,86
22	Frage 21	Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen.	2,77	0,79
23	Frage 12	Ich interessiere mich für Fußball, deshalb habe ich auch ein Interesse an Deutschland	2,85	1,03
24	Frage 28	Ich interessiere mich für Deutschland wegen der Partnerschaft von Matsuyama mit Freiburg.	2,86	0,93
25	Frage 13	Ich interessiere mich für deutschsprachige Musik.	2,91	0,96
26	Frage 37	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.	2,92	0,73
27	Frage 32	Deutsch ähnelt Englisch, deshalb ist es leicht.	2,98	0,83
28	Frage 33	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen.	2,99 (2,01)	0,86
29	Frage 26	Ich möchte deutsche Literatur (z. B. Goethe) im Original lesen.	3,04	0,86
30	Frage 25	Ich möchte Fachliteratur auf Deutsch lesen.	3,07	0,83
31	Frage 19	Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse.	3,08 (1,92)	0,77
32	Frage 20	Ich möchte Deutsch im Beruf verwenden.	3,16	0,79
33	Frage 40	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.	3,25	0,91
34	Frage 47	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.	3,29	0,81

35	Frage 45	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.	3,30	0,76
36	Frage 44	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.	3,32	0,72
37	Frage 46	Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu sprechen.	3,38	0,72
38	Frage 38	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.	3,44	0,76
39	Frage 39	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.	3,50	0,79

Tabelle 5b: T2 Gründe zum Deutschlernen mit Mittelwerten (MW) und Standardabweichungen (SD).

Beim zweiten Messzeitpunkt liegen die Mittelwerte der 39 Items zwischen 1,64 und 3,50 und liegen somit insgesamt etwas enger zusammen als beim ersten Messzeitpunkt (MW zwischen 1,50 und 3,53). Die Standardabweichungen weisen mit Werten zwischen 0,71 und 1,03 eine größere Streuung auf als beim ersten Messzeitpunkt (SD zwischen 0,66 und 0,99).

Wie beim ersten Messzeitpunkt lagen die Werte bei drei Items unter 2,0 und somit zwischen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. Wie zuvor wurde dabei das Item „Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich“ am besten bewertet (MW 1,64; bei T1: MW 1,50). Es folgte das im zweiten Fragebogen neue Item „Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut“ (MW 1,89), knapp vor dem Item „Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen“, das zuvor ebenfalls auf dem dritten Platz lag (MW 1,89; T1: MW 1,97). Das in der JGG-Erhebung ebenfalls deutliche Reisemotiv spielt hier nach wie vor noch eine zentrale Rolle und passt zum Wunsch der hier Befragten nach einem kommunikativen Unterrichtsschwerpunkt (siehe Kapitel 5.1.2). Das in der JGG-Befragung mit 51,7% und großem Abstand am häufigsten genannte Ziel beim Deutschlernen „auf Reisen in grundlegenden Situationen kommunizieren können“ (siehe Kapitel 2.3.1) fasst die hier getrennt erhobenen Items von Reisemotiv und Kommunikation gut zusammen.

Der größte Teil der Items wurde wiederum im Durchschnitt mit Werten zwischen 2,00 und 2,99, also zwischen „trifft eher zu“ und „trifft kaum zu“ bewertet. Elf Items lagen unter 3,00 und somit zwischen „trifft kam zu“ und „trifft nicht zu“. Dabei schnitten am schlechtesten folgende drei Items ab: „Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu

sprechen“ (MW 3,38; T1: MW 3,30), schlechter nur noch die beiden zuvor ebenfalls auf den letzten beiden Plätzen gelegenen Items „Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern“ (MW 3,44; T1: 3,51) und „Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es“ (MW 3,50; T1: 3,53).

Bei den beiden negativ formulierten Items (Item 19 und Item 33) gibt es lediglich leichte Veränderungen von bis zu 0.05 Punkten.

Bei der Betrachtung der 39 Items in den elf Bereichen und den drei Komponenten des *L2 motivational self system* werden folgende Gewichtungen deutlich (siehe Tabellen 6b, 7b und 8b):

I.	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,45 (2,25) ⁴⁶
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3.32 (3,28)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,55 (2,50)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,39 (2,47)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,63 (2,67)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (4)</i>	2,46 (2,50)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,63 (2,61)</u>

Tabelle 6b: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, alle Fakultäten.

Der beim ersten Messzeitpunkt stark ausgeprägte Bereich der *Intensität*, also das Ausmaß an Bereitschaft, Deutsch zu lernen, hat mit 0.20 Punkten am deutlichsten an Zustimmung verloren. Während die Zustimmung zur Aussage, auch dann Deutsch lernen zu wollen, wenn es kein Pflichtfach wäre, um 0.04 Punkte leicht größer geworden ist, hat sich die Anstrengungsbereitschaft jedoch mit 0.44 Punkten stark verringert. Letztere Tendenz ist bei allen sechs Fachbereichen deutlich zu erkennen. Um dies zu erklären, ist der Zeitpunkt der beiden Befragungen ein wichtiger Ansatz. Die erste Erhebung fand in der ersten Woche des Deutschlernens statt, wo alles noch neu, unbekannt und damit interessant war. Die zweite Erhebung fand in der Woche vor den Abschlussprüfungen in Deutsch und anderen Fächern statt, so dass hier der „Prüfungsdruck“ sicherlich mit eine negative Rolle bei der Beantwortung der Fragen gespielt hat.

Ebenso gibt es einen leichten Rückgang beim bereits zuvor schon nicht stark ausgeprägten *ideal L2 self*, das bedeutet, dass eine eigene Zukunftsvorstellung mit Deutschbezug auch nach einem Jahr Deutschunterricht noch nicht vorhanden ist. Dies steht im Zusammenhang mit den nur in geringem Ausmaß vorhandenen Vorstellungen zu Anwendungsmöglichkeiten der

⁴⁶ Die Zahlen in Klammern sind die Mittelwerte beim ersten Messzeitpunkt (T1).

deutschen Sprache (Instrumentalität – Förderung), deren Werte ebenfalls leicht rückläufig sind. Die Haltung gegenüber Deutsch, der deutschsprachigen Gesellschaft sowie das kulturelle Interesse haben hingegen leicht zugenommen.

II.	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self</i> (2)	3,09 (3,22)
4.	<i>Familiärer Einfluss</i> (2)	3,47 (3,52)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention)</i> (2)	2,37 (2,71)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>2,98 (3,15)</u>

Tabelle 7b: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, alle Fakultäten.

Alle drei Bereiche des Soll-L2-Selbst haben beim zweiten Messzeitpunkt eine größere Zustimmung erfahren. Dabei ist der Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* hervorzuheben, der sich um 0.34 Punkte verändert hat. Die damit thematisierten institutionellen Rahmenbedingungen der Notwendigkeit, eine zweite Fremdsprache an der Universität zu erlernen, sowie die erforderlichen Anrechnungspunkte zu bekommen, stellen somit einen im Verlauf des Deutschlernens zentraler gewordenen Aspekt dar. Die Pflicht zum Deutschlernen spielte bei den Befragten der JGG-Erhebung nur eine geringe Rolle, wurde dort jedoch im Zusammenhang mit dem Weiterlernen erfasst. Als ein Grund, mit dem Deutschlernen aufzuhören, wurde dort jedoch von doppelt so vielen genannt, dass Deutsch nicht [mehr] Pflicht ist (siehe Kapitel 2.3.1).

Die anderen beiden Bereiche *ought-to L2 self* und *familiären Einfluss* liegen trotz größerer Zustimmung beim zweiten Messzeitpunkt nach wie vor bei Werten zwischen drei und vier und haben somit keinen nennenswerten Einfluss.

III.	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen</i> (T1: 4; T2: 6)	2,51 (2,70)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen</i> (4)	2.02 ⁴⁷ (1,81)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,27⁴⁸ (2,26)</u>

Tabelle 8b: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, alle Fakultäten.

Die Haltung zum Deutschlernen hat sich gegenüber dem ersten Messzeitpunkt verbessert, liegt jedoch genau in der Mitte zwischen Zustimmung und Ablehnung. Die Verbesserung ist

⁴⁷ Da es bei diesem Bereich zwei negativ formulierte Items gab (Nr. 19 und 33) wurden die Mittelwerte entsprechend angepasst (siehe auch Fußnote ...). Der Mittelwert ohne Anpassung liegt bei 2,56. Diese Darstellung gilt ebenfalls für die Mittelwerte der folgenden Tabellen 8c bis 8h.

⁴⁸ Mittelwert, der sich aus dem angepassten Mittelwert ergibt (siehe vorherige Fußnote). Der Mittelwert ohne Anpassung liegt bei 2,54.

in großem Maße auf die neu hinzugekommenen Fragen zur Deutschlehrkraft und zur Unterrichts Atmosphäre zurückzuführen, die sehr gut bewertet wurden. Dies entspricht den Ergebnissen der JGG-Befragung, bei der die unterstützende Unterrichts Atmosphäre der Studierenden untereinander und die gute Lehrkraft die am besten bewerteten Aussagen bezüglich der Lernumgebung darstellen (siehe Kapitel 2.3.1).

Die allgemeine Haltung zum Fremdsprachenlernen hat sich etwas verschlechtert, was in erster Linie auf die nicht mehr so starke Ablehnung der Aussage, „Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse“ zurückzuführen ist.

Während es bei der ersten Komponente, dem Ideal L2 Selbst, keine wesentliche Veränderung der beiden Messzeitpunkte gab (T1: MW 2,61 / T2: MW 2,63), ist bei der zweiten Komponente, dem Soll-L2-Selbst eine deutlich größere Zustimmung zum zweiten Messzeitpunkt erkennbar (T1: MW 3,15 / T2: MW 2,98). Die dritte Komponente, die Zielsprachenlernerfahrung, ist insgesamt betrachtet ebenfalls gleich geblieben (T1: MW 2,26 / T2: MW 2,27), hervorzuheben ist, dass sie von allen drei Komponenten am besten bewertet wird.

Bezogen auf die erste der drei Ausgangsfragen zur Motivation und ihrer Veränderung während des Deutschlernens zeigen die Ergebnisse, dass die eigene Vorstellung der Studierenden bezüglich einer zukünftigen kompetenten Anwendung der Zielsprache (I. Komponente) weder zu Beginn noch nach einem Jahr eine entscheidende Rolle spielt. Äußere Einflüsse und Erwartungen an das Deutschlernen (II. Komponente) sind in der Wahrnehmung der Studierenden noch schwächer, gewinnen jedoch während des Lernens an Bedeutung. Eine mögliche Erklärung für deren Zunahme liegt in der mangelnden Ausprägung der eigenen Zielvorstellung: wenn für den Studierenden keine konkrete Anwendungsmöglichkeit erkennbar ist, rückt die Erfüllung der für das Studium notwendigen Pflicht zur zweiten Fremdsprache stärker in den Vordergrund. Fujiwara (2013) stellt in ihrer longitudinalen Untersuchung ebenfalls fest, dass das Gefühl von äußerem Zwang im Verlauf des Deutschlernens ansteigt.

Auch wenn dies keine positive Entwicklung ist, so zeigt die insgesamt am besten bewertete Zielsprachenlernerfahrung (III. Komponente) doch, dass eine positive Grundhaltung der Studierenden zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen sowie zum Deutschlernen im Besonderen vorhanden ist. Dies liegt vor allem an den zum konkreten Unterricht gehörenden Fragen wie Lehrkraft und Unterrichtsgestaltung, die eine sehr große Zustimmung erfahren haben. Auch in der JGG-Erhebung werden diese Bereiche im Zusammenhang mit einer Zunahme der Motivation genannt (siehe Kapitel 2.3.1).

Auch die zu beiden Messzeitpunkten am besten bewertete Nützlichkeit von Fremdsprachen zeigt deren grundsätzliche Bedeutung in der Einschätzung der Studierenden. Wie die Fremdsprachenkenntnisse und somit die Deutschkenntnisse für den einzelnen Studierenden nützlich sein können, dazu gibt es jedoch keine konkrete Vorstellung seitens der Befragten.

5.1.4 Fragebogen Teil III - Ergebnisse der einzelnen Fakultäten

Im Folgenden werden die Fakultäten einzeln betrachtet, um die zweite Ausgangsfrage zu den Unterschieden der Studierenden verschiedener Fachrichtungen bezüglich ihrer Deutschlernmotivation zu beantworten.

Pharmazie

<u>I.</u>	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion mesures) (2)</i>	2,40 (2,08)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,04 (2,76)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,47 (2,38)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,22 (2,37)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,60 (2,68)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,41 (2,44)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,53 (2,45)</u>

Tabelle 6c: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach Pharmazie.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self (2)</i>	3,04 (3,08)
4.	<i>Familiärer Einfluss (2)</i>	3,39 (3,24)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention) (2)</i>	2,34 (2,58)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>2,93 (2,96)</u>

Tabelle 7c: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach Pharmazie.

<u>III.</u>	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen (T1: 4; T2: 6)</i>	2,40 (2,61)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen (4)</i>	2,09 ⁴⁹ (2,13)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,25⁵⁰ (2,37)</u>

Tabelle 8c: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach Pharmazie.

⁴⁹ Siehe Fußnote 13.

⁵⁰ Siehe Fußnote 14.

Die Studierenden des Fachs Pharmazie haben alle Bereiche positiver bewertet, nur den Bereich *Haltung gegenüber Fremdsprachen allgemein* (III. Komponente) schlechter, als die Gesamtheit der befragten Studierenden. Die I. Komponente bewerteten sie bei beiden Messzeitpunkten am besten von allen Fakultäten, ebenso wie die II. Komponente beim ersten Messzeitpunkt. Die positive Bewertung ist am deutlichsten im Bereich *ideal L2 self* erkennbar (I. Komponente): vor allem die Items zur zukünftigen (T1 MW: 2,33) und beruflichen (T1 MW: 2,35) Verwendung von Deutsch sind beim ersten Messzeitpunkt stärker ausgeprägt als bei den anderen Fakultäten sowohl für die zukünftige (T1 MW: 3,20) als auch für die berufliche (T1 MW: 3,32) Verwendung.

Beim zweiten Messzeitpunkt ist die Zustimmung der Pharmazie-Studierenden niedriger geworden als beim ersten Messzeitpunkt (zukünftige Verwendung T2 MW: 2,81 und berufliche Verwendung T2 MW: 2,70), jedoch immer noch höher als bei den anderen Fakultäten (zukünftige Verwendung T2 MW: 3,32 und berufliche Verwendung T2 MW: 3,30). Dies zeigt, dass die bei den Pharmazie-Studierenden zu Beginn stark ausgeprägte Zukunftsvorstellung während des Studiums nicht aufrechterhalten werden konnte und sich eine zukünftige Anwendung von Deutschkenntnissen für die Studierenden als nicht realistisch erweist. Dies erklärt auch, warum der zu Beginn deutlich stärker ausgeprägte Bereich *Intensität*, also die Anstrengungsbereitschaft (Pharmazie: T1 MW 2,08; andere: T1 MW: 2,25) am Ende nur noch leicht besser ist als bei den anderen Fakultäten (Pharmazie: T2 MW 2,40; andere: T2 MW: 2,45). Trotzdem wird die *Haltung gegenüber der deutschsprachigen Gesellschaft* beim zweiten Messzeitpunkt deutlich positiver bewertet als bei den anderen Fakultäten (Pharmazie: T2 MW 2,22; andere: T2 MW: 2,39).

Die drei Bereiche zur II. Komponente des Soll-L2-Selbst, die zu Beginn von allen Fakultäten am besten bewertet wurden, zum Ende auch noch mit leichter Verbesserung des Wertes ebenfalls noch leicht besser als die Gesamtheit der Befragten, machen deutlich, dass der zu Beginn in der Wahrnehmung der Studierenden der Pharmazie am stärksten ausgeprägte äußere Einfluss auf das Deutschlernen im Laufe des Studienjahres ebenfalls noch leicht zunimmt.

VWL

<u>I.</u>	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,41 (2,32)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,23 (3,27)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,41 (2,47)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,38 (2,48)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,42 (2,63)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,39 (2,54)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,54 (2,62)</u>

Tabelle 6d: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach VWL.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self (2)</i>	2,93 (3,14)
4.	<i>Familiärer Einfluss (2)</i>	3,38 (3,44)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention) (2)</i>	2,25 (2,74)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>2,86 (3,11)</u>

Tabelle 7d: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach VWL.

<u>III.</u>	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen (T1: 4; T2: 6)</i>	2,42 (2,61)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen (4)</i>	2,09 ⁵¹ (2,13)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,25⁵² (2,37)</u>

Tabelle 8d: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach VWL.

Analog zur Zunahme der Zufriedenheit mit der Wahl von Deutsch bei den Studierenden der Volkswirtschaft (siehe Kapitel 5.1.1), haben sie beim zweiten Messzeitpunkt fast alle Bereiche positiver bewertet als zu Beginn. Nur die Bereiche *Intensität* und *Haltung zum Fremdsprachenlernen* wurden schlechter bewertet. Damit erhalten alle drei Komponenten des *L2 motivational self system* größere Zustimmung als zu Beginn, am deutlichsten die II. Komponente Soll-L2-Selbst, bei der beim zweiten Messzeitpunkt der beste Wert aller Fakultäten erreicht wird. Dabei beinhaltet der Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* die größte Veränderung (T1 MW: 2,74 und T2 MW: 2,25) aller 11 Bereiche der VWL-Befragten. Auch verglichen mit den anderen Fakultäten weist der Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* bei den VWL-Studierenden die größte Differenz auf (alle Fakultäten: T1 MW: 2,71 und T2 MW: 2,37). Damit wird die Zufriedenheit mit der Wahl von Deutsch, die bei den

⁵¹ Siehe Fußnote 13.⁵² Siehe Fußnote 14.

VWL-Studierenden im Vergleich zur ersten Befragung zugenommen hatte, relativiert, denn ein wesentlicher Grund für das Deutschlernen, der nach einem Jahr auch noch zugenommen hat, ist die Notwendigkeit für den Universitätsabschluss. Auffällig ist außerdem, dass es nur bei den VWL-Studierenden im Bereich *Haltung gegenüber Deutsch* beim Item „Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan“ eine deutlich höhere Zustimmung gibt (T1 MW: 2,87 und T2 MW: 2,57). Neben VWL gab es nur bei den BWL-Studierenden und den Soziologie-Studierenden bei der zweiten Erhebung eine positivere Bewertung der Bedeutung von Deutsch in Japan (BWL: T1 MW: 2,94 und T2 MW: 2,88; Soziologie: T1 MW: 2,85 und T2 MW: 2,73). Dies sind zwar nur geringfügige Verbesserungen, aber bei den anderen Studierenden lag eine gleich bleibende oder negative Tendenz vor. Dies zeigt, dass gerade die zuvor stark auf asiatische Fremdsprachen fokussierten Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten (siehe Kapitel 5.1.1) während ihres ersten Studienjahres ihren Blick auch auf die wirtschaftliche Bedeutung der japanisch-deutschen Zusammenarbeit ausweiten.

BWL

<u>I.</u>	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,56 (2,45)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,50 (3,51)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,73 (2,74)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,64 (2,67)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,81 (2,85)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,55 (2,60)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,80 (2,80)</u>

Tabelle 6e: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach BWL.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self (2)</i>	3,10 (3,29)
4.	<i>Familiärer Einfluss (2)</i>	3,54 (3,66)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention) (2)</i>	2,38 (2,57)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>3,01 (3,18)</u>

Tabelle 7e: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach BWL.

III.	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen (T1: 4; T2: 6)</i>	2,75 (2,92)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen (4)</i>	2,04 ⁵³ (2,08)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,39⁵⁴ (2,50)</u>

Tabelle 8e: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach BWL.

Die I. und III. Komponente wurden bei den Studierenden der Betriebswirtschaft zu beiden Messzeitpunkten von allen Fakultäten am schlechtesten bewertet. Auffällig ist jedoch, dass es bis auf den Bereich *Intensität* bei allen anderen Bereichen eine positive Tendenz gibt, jedoch bis auf den Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* beim ersten Messzeitpunkt alle Bereiche schlechter bewertet wurden als die Gesamtheit der Studierenden. Dies zeigt, dass bereits zu Beginn die Wahrnehmung der Studierenden von Deutsch als Verpflichtung stärker ausgeprägt ist als bei den restlichen Studierenden. Eine Erklärung dafür ist sicherlich auch die große Anzahl an BWL-Studierenden von über 50%, die eine andere Fremdsprache gewählt hatte (siehe Kapitel 5.1.1). Die nachlassende Anstrengungsbereitschaft verläuft analog zu allen anderen Fakultäten, bei denen sie ebenfalls im Laufe des Deutschlernens deutlich nachlässt. Bei den BWL-Studierenden gibt es den größten Unterschied mit einer positive Tendenz beim Item „Ich lerne gerne Fremdsprachen“ (T1 MW: 2,87 und T2 MW: 2,53), das zum Bereich *Haltung gegenüber Fremdsprachen* gehört. Trotzdem hat der Wille sich anzustrengen auch hier an Zustimmung verloren, jedoch nicht so stark wie bei allen anderen Fakultäten (Differenz BWL: 0,3665; VWL: 0,3667; Pharmazie: 0,41; Anglistik: 0,55; Jura: 0,57 und Soziologie: 0,72). Jedoch lag der Wert der BWL-Studierenden beim ersten Messzeitpunkt auch von allen Fakultäten am niedrigsten (T1 MW: 1,95).

Anglistik

I.	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,37 (2,18)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,44 (3,34)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,66 (2,36)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,44 (2,39)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,63 (2,55)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,54 (2,44)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,68 (2,54)</u>

Tabelle 6f: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach Anglistik.

⁵³ Siehe Fußnote 13.

⁵⁴ Siehe Fußnote 14.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self</i> (2)	3,39 (3,34)
4.	<i>Familiärer Einfluss</i> (2)	3,60 (3,63)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention)</i> (2)	2,45 (2,82)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>3,15 (3,26)</u>

Tabelle 7f: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach Anglistik.

<u>III.</u>	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen</i> (T1: 4; T2: 6)	2,58 (2,65)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen</i> (4)	1,77 ⁵⁵ (1,67)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,18⁵⁶ (2,16)</u>

Tabelle 8f: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach Anglistik.

Während die Studierenden der Anglistik beim ersten Messzeitpunkt alle Teile der I. Komponente des Ideal-L2-Selbst besser bewerten als der Durchschnitt aller Studierenden, ist die Tendenz beim zweiten Messzeitpunkt, bei allen Teilen der I. Komponente des Ideal-L2-Selbst negativ. Der größte Unterschied wird beim Item „Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen“ sichtbar, aus dem Bereich *Instrumentalität - Förderung*, also der Nützlichkeit für eine andere Verwendung (T1 MW: 2,38 und T2 MW: 3,00). Während bei der ersten Befragung die Tendenz stärker war, dem Item zuzustimmen, liegt die Bewertung bei der zweiten Befragung bei „trifft kaum zu“.

Die II. Komponente, das Soll-L2 Selbst, wird von den Anglisten bei beiden Messzeitpunkten schlechter bewertet als von allen anderen Fakultäten, während die III. Komponente Zielsprachenlernerfahrung zu Beginn und am Ende von allen Fakultäten am besten bewertet wird. Dies verdeutlicht, dass der äußere Einfluss auf das Deutschlernen nicht so stark ausgeprägt ist wie bei den anderen Fakultäten, sondern eine grundsätzlich positivere Haltung gegenüber dem Fremdsprachenlernen besteht, auch wenn die zunächst stärker vorhandenen eigenen Zielvorstellungen während des Deutschlernens in größerem Maße rückläufig sind.

⁵⁵ Siehe Fußnote 13.

⁵⁶ Siehe Fußnote 14.

Soziologie

<u>I.</u>	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,57 (2,05)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,45 (3,40)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,47 (2,37)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,11 (2,17)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,60 (2,43)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,50 (2,50)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,62 (2,49)</u>

Tabelle 6g: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach Soziologie.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self (2)</i>	3,18 (3,28)
4.	<i>Familiärer Einfluss (2)</i>	3,61 (3,65)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention) (2)</i>	2,61 (2,82)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>3,14 (3,25)</u>

Tabelle 7g: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach Soziologie.

<u>III.</u>	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen (T1: 4; T2: 6)</i>	2,39 (2,54)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen (4)</i>	1,99 ⁵⁷ (1,93)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,19⁵⁸ (2,23)</u>

Tabelle 8g: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach Soziologie.

Die Studierenden der Soziologie bewerteten zu Beginn die I. Komponente besser als die Gesamtheit der Studierenden; beim zweiten Messzeitpunkt lagen die Werte jedoch ähnlich wie bei den anderen Fakultäten. Dabei sind die deutlichsten Rückgänge bei den Teilen *Intensität* (darunter besonders beim Item zum Willen sich anzustrengen um 0,72, der von allen Fakultäten am deutlichsten abnimmt) und *kulturelles Interesse* (darunter besonders beim Item zum Interesse an Musik um 0,29) zu verzeichnen.

Die zweite Komponente ist bei den Studierenden der Soziologie bei beiden Messzeitpunkten schwächer ausgeprägt als bei der Gesamtheit der Studierenden, die dritte Komponente jedoch beide Male stärker.

⁵⁷ Siehe Fußnote 13.

⁵⁸ Siehe Fußnote 14.

Jura

<u>I.</u>	<u>Ideal-L2-Selbst (inneres L2 Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
1.	<i>Intensität (criterion measures) (2)</i>	2,35 (2,05)
2.	<i>Ideal L2 self (4)</i>	3,33 (3,31)
5.	<i>Instrumentalität – Förderung (promotion) (5)</i>	2,44 (2,40)
8.	<i>Haltung ggü. der deutschsprachigen Gesellschaft (3)</i>	2,23 (2,37)
9.	<i>Kulturelles Interesse (5)</i>	2,64 (2,60)
11.	<i>Haltung gegenüber Deutsch (T1: 5; T2: 4)</i>	2,36 (2,37)
	<u>Mittelwert I.</u>	<u>2,56 (2,51)</u>

Tabelle 6h: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **I. Ideal-L2-Selbst**, Studienfach Jura.

<u>II.</u>	<u>Soll-L2-Selbst (äußeres L2-Selbstbild)</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
3.	<i>Ought-to L2 self (2)</i>	3,08 (3,26)
4.	<i>Familiärer Einfluss (2)</i>	3,36 (3,54)
6.	<i>Instrumentalität – Vermeidung (prevention) (2)</i>	2,36 (2,98)
	<u>Mittelwert II.</u>	<u>2,94 (3,26)</u>

Tabelle 7h: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **II. Soll-L2-Selbst**, Studienfach Jura.

<u>III.</u>	<u>Zielsprachenlernerfahrung</u>	<u>T2 MW (T1 MW)</u>
7.	<i>Haltung zum Deutschlernen (T1: 4; T2: 6)</i>	2,34 (2,49)
10.	<i>Haltung zum Fremdsprachenlernen (4)</i>	2,02 ⁵⁹ (1,95)
	<u>Mittelwert III.</u>	<u>2,18⁶⁰ (2,22)</u>

Tabelle 8h: Mittelwerte T2 (T1 in Klammern) zu **III. Zielsprachenlernerfahrung**, Studienfach Jura.

Bei den Studierenden im Fach Jura sind sowohl die Werte als auch die Tendenzen ähnlich wie bei der Betrachtung aller Fakultäten in ihrer Gesamtheit. Hervorzuheben ist die von allen Fakultäten deutlichste Veränderung im Bereich *Instrumentalität der Vermeidung* beim Item zur Wahlpflicht einer zweiten Fremdsprache. Bei allen Fakultäten vergrößert sich beim zweiten Messzeitpunkt die Zustimmung zur Aussage „Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste“ (Differenz Jura: 0,71; VWL: 0,41; Anglistik: 03,39; Soziologie: 0,25; Pharmazie: 0,16 und BWL: 0,11).

Während sowohl die II. Komponente, das Soll-L2-Selbst, als auch die III. Komponente, die Zielsprachenlernerfahrung, bei allen Fakultäten zum zweiten Messzeitpunkt gleich bleibende oder bessere Werte erzielen als beim ersten Messzeitpunkt, gibt es bei der I. Komponente, dem Ideal-L2-Selbst, negative Tendenzen bei den Studierenden der Anglistik und der Soziologie, sowie eine leicht negative Tendenz der Pharmazie. Nur bei den Studierenden der

⁵⁹ Siehe Fußnote 13.⁶⁰ Siehe Fußnote 14.

VWL gibt es eine, wenn auch nur leichte, positive Tendenz, bei den Studierenden von BWL und von Jura ist keine größere Veränderung erkennbar.

Bei den Studierenden der Pharmazie und der Soziologie geht diese negative Tendenz mit einer Abnahme der Zufriedenheit mit der Wahl von Deutsch einher (siehe Kapitel 5.1.1). Da bei diesen beiden Fakultäten während des Deutschlernens keine vermehrten eigenen Zielvorstellungen im Zusammenhang mit den Sprachkenntnissen geschaffen werden, verwundert es nicht, dass die Effekte auf die Zufriedenheit mit der Wahl der Fremdsprache dort auch tendenziell negativ ausfallen.

5.2 Sprachlernmotivationsbiographien

Im Folgenden werden die 119 Sprachlernmotivationsbiographien im Hinblick auf Angaben zu den drei Komponenten von Dörnyei's *L2 motivational self system* untersucht: Ideal-L2-Selbst (Kapitel 5.2.1), Soll-L2-Selbst (Kapitel 5.2.2) und Zielsprachenlernerfahrung (Kapitel 5.2.3). Um die Antworten der Befragten im Kontext zu verstehen, werden neben den für das eigentlich behandelte Thema dort, wo es relevant schien, die kompletten Aussagen dargestellt. Da beim schriftlich formulierten Schreibimpuls explizit darauf hingewiesen wurde, neben Deutsch auch Englisch sowie weitere Fremdsprachen mit zu berücksichtigen, werden die drei Komponenten nicht nur im Hinblick auf Deutsch, sondern auch auf die von allen Befragten bereits in der Schule gelernte Fremdsprache Englisch hin analysiert. Außerdem wird neben der Zielsprachenlernerfahrung auf die häufig thematisierte Anwendungserfahrung beider Fremdsprachen eingegangen, da diese ebenfalls als Teil der Zielsprachenlernerfahrung betrachtet wird. Im Anschluss daran werden fachspezifische Unterschiede thematisiert (Kapitel 5.2.4).

Auffällig bei der Auswertung der Sprachlernmotivationsbiographien ist, dass 16 Studierende einen sehr ähnlich klingenden Satz geschrieben haben, der ihre fehlende Erfahrung bei der Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen verdeutlicht: „Ich habe bei der Verwendung von Fremdsprachenkenntnissen keine Erfahrung.“⁶¹ Dass es schwierig ist, in Japan Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden, verdeutlicht die folgende Aussage, die auf die Notwendigkeit von Eigeninitiative dabei hinweist. „Es ist zwar schade, aber in Japan ist es so, solange man nicht bewusst selbst aktiv wird, gibt es eigentlich kaum Gelegenheit zur ‚tatsächlichen Anwendung‘, so ist es, denke ich.“⁶²

⁶¹ Zum Beispiel Sprachlernmotivationsbiographie (im Folgenden abgekürzt mit SLMB) Nr. 8, Klasse 2, VWL: 「外国語を使った経験がないです。」

⁶² SLMB Nr. 113, Klasse 12, Pharmazie: 「残念な事ですが、日本では、意識して、自分で行動しない限り、“実際に使う”機会があまりないように思います。」

5.2.1 Ideal-L2-Selbst

Ein Ideal-L2-Selbst wird häufig nur angedeutet. Eine der wenigen konkreten Zukunftsvorstellungen der Befragten ist, ins Ausland zu reisen oder auch dort studieren zu wollen:

Ich reise gern ins Ausland, deshalb dachte ich, dass es noch mehr Spaß macht und sinnvoller ist, wenn man Fremdsprachen spricht. Wenn man auch nur nach dem Weg fragt, kann man mit den Einheimischen ins Gespräch kommen, es macht Spaß und man bekommt ein Gefühl der Zufriedenheit. Beim Reisen ist Sprechen auf jeden Fall wichtig, denke ich.⁶³

Hier wird die Bedeutung der Fertigkeit Sprechen betont, die ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten als wichtigste Fertigkeit bewertet wurde (Kapitel 5.1.2). Dass für die Kommunikation jedoch daneben der Bereich Aussprache eine entscheidende Rolle spielt, wird in folgender Aussage deutlich:

[...] Irgendwann möchte ich nach Deutschland gehen und mich mit Deutschen austauschen, dachte ich, deshalb wollte ich Deutsch lernen. Aber als ich in Deutschland war, wurde ich mit meiner Aussprache sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch nicht verstanden und das hat mir große Probleme bereitet.

Ich habe es selbst erlebt, es ist wirklich so, wie oft gesagt wird, dass Japaner die Grammatik können, aber sie können nicht sprechen. Deshalb denke ich, dass es wichtig ist, gut sprechen zu lernen.⁶⁴

An dieser Aussage wird die Auseinandersetzung mit der Stereotype „Japaner beherrschen zwar die Grammatik, können aber in der Fremdsprache nicht sprechen“ deutlich, die für die befragte Studentin zutreffend erscheint. Daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit, an diesem Defizit zu arbeiten und besonderes Augenmerk auf die Fertigkeit Sprechen zu legen. Interessant ist, dass hier bereits vor dem Beginn des Deutschlernens ein konkretes Ideal-L2-Selbst vorhanden war, nämlich ins Zielsprachenland Deutschland zu fliegen und vor Ort mit Muttersprachlern zu kommunizieren. Deshalb fiel die Wahl der zweiten Fremdsprache auf Deutsch. In dieser Deutlichkeit der Darstellung ist das Vorhandensein eines Ideal-L2-Selbst nur in Einzelfällen vorhanden. Bei zahlreichen Befragten ist eine Vorstellung der Sprachverwendung zwar nicht oder nur in geringem Ausmaß vorhanden, trotzdem besteht der

⁶³ SLMB Nr. 48, Klasse 7, Anglistik: 「外国旅行をするのが好きなので、外国語を話すことが出来たら、もっと楽しく有意義になると思ったからです。たとえ道を聞いただけでも現地の人と会話することは楽しく満足感を得ることができます。

旅行先ではとにかくしゃべることが大事だと思います。」

⁶⁴ SLMB Nr. 58, Klasse 9, Soziologie: 「[...]いつかドイツに行ってドイツ人と交流したいと思っていたのでドイツ語を勉強しようと思いました。しかしドイツに行ってみて、自分の発音ではドイツ語も、また英語も通じない時があって、とても困りました。

なのでやっぱり、日本人はよく文法はできるけどしゃべれないと言われているのを実感したので、しゃべれるドイツ語ができるようになることが大切だと思いました。」

Wunsch eines Auslandsaufenthalts. Persönliche Voraussetzungen dafür liegen der folgenden Aussage nach auch außerhalb der Fremdsprachenkenntnisse:

Ob Deutsch oder Englisch, ich habe es noch nie zur Konversation verwendet. In der Schule habe ich englische Grammatik und Ausdrücke gelernt, kann mir aber nicht vorstellen, es mal praktisch anwenden zu können.

In Zukunft möchte ich einmal die Erfahrung eines Studienaufenthalts im Ausland machen. Dafür ist es wichtig, in meiner Muttersprache meine Meinung auszudrücken.⁶⁵

Eine konkrete Begründung dafür, warum man für einen Auslandsaufenthalt in seiner Muttersprache seine Meinung ausdrücken soll, wird nicht gegeben. Eine Interpretationsmöglichkeit dieser Aussage ist, dass in Japan die persönliche Meinung häufig nicht so direkt zum Ausdruck gebracht wird, wie es in anderen Kulturkreisen oder Sprachen üblich ist, da es als negativ angesehen wird (vgl. Nakata 2006: 152f). Dies wird von der Studentin dieser Aussage als Hindernis für die Kommunikation betrachtet. Grünewald (2006: 303) betont jedoch „die Gefahr der Übertragung solcher kultureller Stereotypen auf Individuen, deren Handlungsspielräume jedoch zusätzlich von vielen Faktoren wie Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Charakterstruktur usw. abhängen.“ Trotzdem wird in der vorliegenden Aussage die Wahrnehmung der Studentin deutlich, dass es beim Ausdruck der persönlichen Meinung Defizite gibt, an denen gearbeitet werden muss, um einen Auslandsaufenthalt erfolgreich absolvieren zu können.

Auch das deutschsprachige Ausland als Reise- oder Studienziel wird genannt, die Gründe dafür sind vielfältig. Es wird die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands genannt: „Die Motivation war ganz zu Anfang, dass Deutschland das Land war, in das ich am meisten fahren wollte und weil es wirtschaftlich jetzt im Wachstum ist.“⁶⁶ Außerdem besteht ein Interesse an europäischer bzw. deutscher Geschichte: „Ich mag europäische Geschichte und dabei interessiere ich mich am meisten für die deutsche Geschichte.“⁶⁷

Im Bezug auf die deutsche Geschichte gab es eine Aussage zu einem Interesse an Hitler und an der deutschen Teilung: „Warum ich Deutsch lernen wollte: ich wollte etwas über die Zeit

⁶⁵ SLMB Nr. 34, Klasse 5, BWL: 「ドイツ語、英語ともに、外国語をコミュニケーションの場で使用したことはありません。進学の為に英語の文法と語句を学びましたが、実際に使えるとは思えません。今後、海外留学など経験したいと思っています。その為には、母国語で「自分の意見を述べる」ことが大切だと思います。」

⁶⁶ SLMB Nr. 59, Klasse 9, Jura: 「動機・元々、一番行ってみたい国がドイツであった事と経済的にも現在成長をしているから。」

⁶⁷ SLMB Nr. 58, Klasse 9, Soziologie: 「私はヨーロッパ系の歴史が好きで、中でもドイツの歴史は一番興味がありました。」

von Hitler und der deutschen Teilung in Ost und West lernen. Ich habe zwar erst angefangen Deutsch zu lernen, aber das Lernen macht mir Spaß.“⁶⁸

Aber auch ein kulturelles Interesse in den Bereichen Architektur sowie Essen und der Wunsch zur Rezeption deutschsprachiger Medien im Original spielen eine Rolle:

Der Grund, warum ich Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt habe, ist, dass ich deutsche Musik, Filme und Geschichte mochte. Darunter mag ich besonders Filme und ich dachte, beim Sehen der Filme, dass ich das Gesprochene verstehen möchte. Aber um zur Ausbildung nach Deutschland zu gehen, bin ich zu unsicher. Wenn ich besser Deutsch verstehen kann, dann möchte ich gehen, denke ich. [...] ⁶⁹

Eine wie in der vorherigen Aussage deutlich ausgedrückte vorhandene Unsicherheit gegenüber einem Auslands- oder Deutschlandaufenthalt kann durch eine Gruppenreise gemindert werden. Da es ein reguläres Austauschprogramm mit der Ludwig-Maximilians-Universität Freiburg gibt, können die Studierenden mit relativ geringem Vorbereitung- und Organisationsaufwand in der Sicherheit der Gruppe und mit einer begleitenden Lehrkraft nach Deutschland reisen. Die dadurch entstehenden Kommunikationsmöglichkeiten mit Muttersprachlern werden als bedeutsamen Punkt beim Fremdsprachenlernen betrachtet, was die folgende Aussage verdeutlicht. Die Studentin beschreibt dabei ihre Erfahrungen, die sie im Rahmen der vom Internationalen Büro der Universität organisierten Gruppenreise gemacht hat:

In den Sommerferien war ich in Freiburg (mit dem *International Office*). Ich habe mich schon immer für Deutschland interessiert, deshalb war es für mich sehr bedeutsam. Seit der dritten Klasse der Grundschule gehe ich zur Englisch-Konversationsschule, wo man oft Gelegenheit hatte, mit Amerikanern in Kontakt zu kommen.

Bei Fremdsprachen ist es wichtig, mit den Einheimischen zu sprechen. ⁷⁰

Interessant ist, dass die Studentin bereits seit vielen Jahren an zusätzlichem Englisch-Konversationsunterricht teilnimmt. Diese Erfahrung beeinflusst sicherlich auch ihren Willen zur Kommunikation gegenüber deutschen Muttersprachlern positiv, wenn sie von der Bedeutsamkeit schreibt, mit Einheimischen zu sprechen. Warum ein Interesse an Deutschland entstanden ist, wird zwar nicht thematisiert, jedoch kann die Möglichkeit eines organisierten

⁶⁸ SLMB Nr. 79, Klasse 10, Anglistik: 「ドイツ語をやろうと思ったのは、ヒトラー政権・ドイツが東西に分断された時期のことを学びたかったから。

ドイツ語はまだ勉強し始めたばかりだけど、楽しく勉強しています。」

⁶⁹ SLMB Nr. 61, Klasse 9, Anglistik: 「ドイツ語を第二言語として選んだのは、ドイツの音楽や映画や歴史が好きだったからです。その中でも特に映画が好きで、映画を見ては今話されているドイツ語を理解できるようになりたいなと思っていました。でもドイツへ研修に行くのは、やっぱり不安があります。ドイツ語をもっと理解できるようになってから行きたいと思います。[...]」

⁷⁰ SLMB Nr. 83, Klasse 10, Soziologie: 「夏休みに、フライブルグに行った（IOで）。昔からドイツに興味があったので、有意義だった。英語は小学3年の頃から英会話スクールに通っていて、アメリカ人と接する機会が多かった。

外国語は、現地の人とはなすことが大切だと思う。」

Aufenthalts im Zielsprachenland als Grund zur Wahl angenommen werden, gerade wenn, wie in der vorherigen Aussage, die Bedeutsamkeit der Anwendung hervorgehoben wurde. Die Städtepartnerschaft zwischen Matsuyama und Freiburg spielt hier sicherlich eine nicht unbedeutende Rolle, da diese in Matsuyama sehr präsent ist. Auch bei der folgenden Studentin, die ebenfalls einen Sprachaufenthalt in Deutschland absolviert hat, könnte dies eine Rolle gespielt haben. Im Mittelpunkt bei ihrer wie auch bei der vorherigen Aussage stehen die zahlreichen internationalen Kontaktsituationen während ihrer Schulzeit und die Betonung der Bedeutsamkeit von Englischkenntnissen. Im Bezug auf ein konkretes Ideal-L2-Selbst ist der Wunsch vorhanden, eine Konversation führen zu können.

Während der Sommerferien von der 1. bis zur 3. Klasse der Mittelschule habe ich die Erfahrung gemacht, beim so genannten „Englisch-Camp“ Projekt teilzunehmen und drei Tage mit Personen aus anderen Ländern zu verbringen. Da drei Tage lang nur Englisch gesprochen wurde, habe ich wieder festgestellt, dass das Englischlernen in der Schule wichtig ist.

Außerdem war ich zur Sprachreise in Deutschland und dachte auch dort, dass Englisch wichtig ist. Gleichzeitig ist es so, dass ich seit meiner Rückkehr aus Deutschland häufig Deutsche sehe. Ich möchte sie gern ansprechen, aber da ich noch keine Deutschkenntnisse habe, verzichte ich immer darauf. Ich möchte eine gewöhnliche Konversation führen können, denke ich.⁷¹

Die beiden letzten Aussagen zeigen, dass zunächst eine positive Erfahrung mit der Anwendung von Englischkenntnissen in der Schulzeit vorhanden war, um das Interesse an einer Deutschlandreise zu wecken und um den Mut aufzubringen, ins Ausland zu reisen. Auch während dieser Reise wurde deutlich, dass Englisch außerhalb von Japan eine wichtige Rolle spielt.

Jedoch gibt es auch zahlreiche Studierende, die ihren schulischen Englischunterricht negativ betrachten, da er nur auf Auswendiglernen basierte, wie es in der folgenden Aussage deutlich wird. Interessant ist, dass es bei der befragten Person Vorstellungen gibt, wie Interesse an der Sprache geweckt werden kann: mit der Vermittlung von Kultur und Geschichte:

Bis jetzt habe ich sieben Jahre Englisch gelernt, aber beim Unterricht in der Schule wurde es nur automatisch eingetrichtert ohne ein besonderes Interesse und so ließ man uns lernen. Mit dieser japanischen Unterrichtsmethode, egal wie lange es dauern wird, wird es schwierig sein, die Englischkompetenz zu erhöhen, denke ich. Gerade deshalb denke ich, damit ich das zum Fremdsprachenlernen nötige Interesse und den Willen bekomme, ist es wichtig, nicht unvermittelt

⁷¹ SLMB Nr. 114, Klasse 12, Pharmazie: 「中学1～3年生の夏休みいろんな国の方と3日間過ごす「英語キャンプ」という企画に参加した経験があります。3日間は英語のみで会話するため、学校で習う英語は大事だということを再確認しました。

また、ドイツに語学研修に行き、ここでも英語は大事だと思いました。それとともに、ドイツから帰国してからドイツ人をよくみかけるようになりました。話しかけたい気持ちはありますが、まだドイツ語の知識がないのでいつも諦めてしまいます。ふつうに会話ができるようになりたいと思っています。」

die Fremdsprachen zu lernen, sondern zuerst die Kultur und die Geschichte dieses Landes zu unterrichten.⁷²

Diese Aussage steht im Gegensatz zu den Items der „Wichtigkeit“ bei beiden Fragebogenerhebungen, wo Landeskunde einen der hinteren Plätze belegte. Es deckt sich jedoch mit den Ergebnissen zum Item „Kennenlernen der deutschsprachigen Kultur“, wo die Zustimmung im vorderen Bereich der Items lag. Durch die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur hat auch ein Nachdenken über und ein Interesse für weitere Länder und Sprachen stattgefunden, wie bei folgender Aussage deutlich wird:

[...] Außerdem konnte ich etwas über Deutschland und seine Kultur lernen, das hat meinen Horizont erweitert, denke ich. [Der Unterricht] hat mich darüber nachdenken lassen, dass es wichtig ist, andere Sprachen und Kulturen als die des eigenen Landes zu verstehen. Deshalb möchte ich noch mehr Fremdsprachen lernen, um mit den Menschen anderer Länder kommunizieren zu können. [...]⁷³

Die Notwendigkeit bzw. Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen, die bei beiden Fragebogenerhebungen mit der im Durchschnitt besten Bewertung von allen Items des dritten Teils beantwortet wurde, nennen auch Studierende bei den Sprachlernmotivationsbiographien: „Wenn man Englisch sprechen kann, hat man es leicht in der Welt, dachte ich“⁷⁴. Konkrete Begründungen, warum man es in welchen Situationen leicht hat, werden vereinzelt genannt: beim Reisen, bei der Lektüre von digitalen und Printmedien sowie bei der Stellensuche:

Wenn man Fremdsprachen kann, macht Reisen Spaß. Wenn man Fremdsprachen sprechen kann, kann man verschiedene Bücher und Webseiten lesen.
Bei der Arbeitssuche sind sie auch nützlich und man kann mehr Dinge machen, denke ich.⁷⁵

Das bei den Sprachlernmotivationsbiographien am häufigsten genannte „Reisemotiv“ ist zwar vorhanden, jedoch noch sehr unklar. Um als richtungsweisendes Ideal-L2-Selbst fungieren zu können, muss es konkretisiert und aktiviert werden (siehe Kapitel 6.2).

⁷² SLMB Nr. 77, Klasse 9, Soziologie: 「今まで7年間英語学習を行ってきたけど、学校の授業に自動的に英語が組み込まれているため、別に興味もないのに勉強させられてきました。このような日本の教育の仕方では、いつまでたっても英語能力の向上は難しいと思います。だからこそ、私は言語を学ぶうえで必要な興味や意欲を持つために、いきなり、外国語を学ぶのではなく、その国の文化や歴史から教えていくことが大事だと思います。」

⁷³ Aus SLMB Nr. 81, Klasse 10, Soziologie: 「[...]そして、ドイツの国の文化も知ることができ、自分の視野が広がったと思います。自分の国以外の言語や文化を理解することは、とても重要であると考えさせられました。だから、私はもっと外国語について勉強し、さまざまな国の人々とコミュニケーションをとれるようになります。[...]」

⁷⁴ SLMB Nr. 13, Klasse 3, VWL: 「英語しゃべれたら世の中楽だと思った」

⁷⁵ SLMB Nr. 32, Klasse 5, BWL: 「外国語が出来れば、旅行が楽しくなるし、本やネットでも外国語が分かる人ならいろんなものを読める。就職にも役立つし、自分の出来ることがふえとおもう。」

5.2.2 Soll-L2-Selbst

An äußeren Einflüssen gegenüber den Befragten werden der Unterricht selbst, die Wahlpflichtsituation an der Universität, der Bezug von Freunden oder Familie sowie die gesellschaftlichen Anforderungen der Globalisierung genannt.

Die Unterrichtssituation, die die Notwendigkeit des Englischsprechens mit sich bringt, bezeichnet ein Befragter als Motivation: „Die Motivation im Unterricht Englisch zu sprechen, ist, dass es Unterricht ist“⁷⁶. Eine weitere Aussage, die sich auf das Lernen von Deutsch bzw. einer Fremdsprache außer Englisch bezieht, verdeutlicht, dass das Wahlpflichtfach der zweiten Fremdsprache mehr als Pflichtfach betrachtet wird, denn als Wahlfach. Ein Interesse an den Sprachkenntnissen besteht nicht und die einzige Motivation ist, ohne größeren Aufwand bzw. Probleme den Kurs zu absolvieren – die Inhalte sind Nebensache:

Ich muss sagen, dass ich kein besonderes Interesse an Deutsch hatte. Wenn es die Möglichkeit gegeben hätte, dann hätte ich Englisch als zweite Fremdsprache gelernt. Der Grund, warum ich Deutsch gewählt habe ist, dass es einen schönen Klang zu haben schien. Ich habe mich schon früher ein wenig angestrengt beim Englischlernen, aber es war nicht so, dass ich Englisch besonders gemocht hätte, sondern ich dachte, wenn ich Englisch nicht kann, dann bedeutet das, ich verliere meine besondere Eigenschaft. Auch jetzt ist das noch so. Weil ich dieses Gefühl habe, habe ich keinen Ehrgeiz. Ich möchte nicht ins Ausland gehen. Ich denke, wenn ich ohne große Misserfolge und ohne Schwierigkeiten leben kann, ist das gut.⁷⁷

Wie auch bei den Fragebögen deutlich wurde, ist die zentrale und teilweise einzige Motivation zur Teilnahme am Unterricht das für den Universitätsabschluss notwendige Erreichen der Punktzahl, um den Kurs zu bestehen: „Ich werde in diesem Jahr mit Deutsch aufhören. Ich denke, es reicht mir, wenn ich die Punkte bekomme.“⁷⁸

Auch Einflüsse von Freunden werden bei der Wahl von Deutsch genannt. „Aufgrund des Einflusses eines Freundes dachte ich: ‚Ja, ich möchte Deutsch lernen‘.“⁷⁹ Auch wenn in den Fragebogenerhebungen der familiäre Einfluss in der Gesamtheit als gering eingeschätzt wurde, spielte er doch bei einigen Studierenden eine Rolle in der Wahl ihrer Fremdsprache:

Auf Deutsch habe ich von meinem Vater Begrüßung[sfloskeln] beigebracht bekommen und kannte somit ein bisschen. Mein Vater war früher durch seinen Beruf in Deutschland und auch an der Uni

⁷⁶ SLMB Nr. 15, Klasse 3, VWL: 「授業で英語を使った会話をした動機は授業だから」

⁷⁷ SLMB Nr. 55, Klasse 8, Anglistik: 「私はこれといってドイツ語に特別な興味がある訳ではない。もし第2言語の選択肢に英語があればそれを選んでいただろう。私がドイツ語を選択した理由、それは「ただ単に響きがかっこよさそうだった」からである。私は昔から英語には少しばかり力を入れていた。特に英語が好きだという訳ではなく、「英語ができないこと=私の特徴を失うこと」だと思っていたからだ、今でもそうである。

そんな感じであるから、私には向上心がない。海外に学びに行く気だっていない。私はただただ大きな失敗をせず、無難に生活できればいいと考えている。

⁷⁸ SLMB Nr. 78, Klasse 9, Soziologie: 「ドイツ語は今年で終わらせようと思っています。単位をとれたらそれでいいかな、と思います。」

⁷⁹ SLMB Nr. 42, Klasse 6, BWL: 「ドイツ語は友達の影響で学んでみようと思いました。」

hatte er Deutsch gelernt. Ich habe Interesse für Deutsch bekommen und entschieden, auch an der Uni Deutsch zu lernen. Im Unterricht werden Bilder verwendet, um die deutsche Kultur und das Leben zu sehen, das macht Spaß. [...] ⁸⁰

Der Grund, warum ich Deutsch gewählt habe: mein Onkel ist oft nach Deutschland gefahren und hat mir etwas mitgebracht, deshalb habe ich Interesse an Deutschland bekommen und lerne ⁸¹ Deutsch. Es ist wirklich so, dass es Laute gibt, die es im Japanischen nicht gibt, womit ich am Anfang große Schwierigkeiten hatte. Aber mit der Hilfe des Lehrers konnte ich nach und nach Deutsch und habe die Lust am Deutschlernen entdeckt. Auch weiterhin möchte ich mich anstrengen und weiterlernen. ⁸²

Bei dieser Aussage wird deutlich, dass der Lehrperson eine ebenfalls große Bedeutung beigemessen wird.

Außerdem wird das Gefühl thematisiert, dass Japanisch- und Englischkenntnisse allein in der globalisierten Welt bzw. auch in Japan nicht mehr ausreichen, sondern noch weitere Fremdsprachen notwendig sind: „Ein Motiv zum Fremdsprachenlernen ist die auch in Japan voranschreitende Globalisierung. Deshalb reicht Japanisch nicht aus, sondern man sollte auch andere Sprachen lernen, dachte ich.“ ⁸³ Dies steht im Gegensatz zur am Beginn von Kapitel 5 zitierten Aussage, dass man in Japan keine Gelegenheit zur Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen hat, deckt sich jedoch mit der großen Zustimmung bei der Notwendigkeit bzw. Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen in den Fragebogenerhebungen. Konkretisiert werden die Anwendungsnotwendigkeiten jedoch nicht.

5.2.3 Zielsprachenlernerfahrung

Die Lernerfahrung wird sowohl positiv als auch negativ beschrieben. Gründe dafür sind vielfältig. Die Ähnlichkeit von Deutsch mit Englisch wird sowohl als Erleichterung betrachtet als auch als Grund für Verwechslungen.

Eine Anwendung von Deutschkenntnissen wird von einigen Befragten thematisiert, jedoch ist die Anzahl derjenigen, die noch keine Erfahrung mit der Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen haben, sehr viel höher (siehe Einleitung zu Kapitel 5.2).

⁸⁰ SLMB Nr. 68, Klasse 9, Soziologie: 「ドイツ語はあいさつなどは父から教わって少しだけ知っていました。父は昔仕事上でドイツに行ったことがあり、大学でもドイツ語を学んでいたと聞きました。私はドイツ語に興味を持ち、大学でも学ぼうと決めました。授業では、映像を使ってドイツの文化や暮らしを見ることがあるので、楽しいです。[...]」

⁸¹ Im Original heißt es „studieren“, wurde hier jedoch mit „lernen“ übersetzt, was passender erschien, da es sich nicht um ein Germanistikstudium handelt.

⁸² SLMB Nr. 51, Klasse 8, Anglistik: 「ドイツ語を選んだ理由は、おじがよくドイツに行きおみやげをくれていたのでドイツに興味をもち専攻しました。やっぱり、日本語にはない発音のしかたに最初はすごくとまどいました。先生に習ったとおりに学習をすることでだんだんとドイツ語ができるようになって楽しさを見つけることができました。これからも頑張って学習を進めていきたいと思います。」

⁸³ SLMB Nr. 39, Klasse 5, BWL: 「外国語学習の動機は、日本も国際化が進んでいるので、日本語だけではなく、他の言語も勉強するべきだと思ったことです。」

Deutsch wurde von Studierenden bei ihrem Nebenjob verwendet: „Als Deutsche zur mir bei der Arbeit gekommen sind, habe ich ‚Dankeschön!‘ gesagt.“⁸⁴ Auch die Anwendung von Englischkenntnissen, vor allem bei Klassenreisen ins Ausland: nach Peking, nach Australien, in die USA und bei der Kommunikation mit muttersprachlichen Englischlehrern⁸⁵ wird genannt. Häufig werden Situationen mit schwieriger oder gescheiterter Kommunikation beschrieben: „Als Oberschülerin wurde ich nach dem Weg gefragt, aber ich konnte nicht gut antworten.“⁸⁶; oder „Beim Jobben hatte ich Schwierigkeiten mit dem Bewirten von ausländischen Gästen.“⁸⁷

Teilweise werden auch Strategien und Lösungsmöglichkeiten angesprochen, wenn die Kommunikation schwierig ist. Eine häufig genannte ist die Verwendung von Gestik und Mimik:

[...] Um wirklich mit Ausländern zu sprechen, ist Grammatik usw. sicherlich auch wichtig, aber ich denke, es ist notwendig, sich grundlegende Konversation und mehr Wortschatz anzueignen. Wenn man das macht und Gestik und Mimik beherrscht, kann man irgendwie ein Gespräch führen, denke ich.⁸⁸

In einer Kneipe habe ich mit Deutschen gesprochen. Diese Leute konnten nur Englisch und Deutsch, deshalb war die Kommunikation mit ihnen schwierig, aber mit Gestik und Mimik konnten wir uns mit Freude verständigen. Da dachte ich wieder einmal, dass Worte allein keine Kommunikationsfähigkeit ausmachen.⁸⁹

Auch Gründe bzw. Erklärungsansätze, warum die Kommunikation auf Englisch nicht geglückt ist, werden thematisiert, häufig mit Bezug auf den schulischen Englischunterricht:

„In der Oberschulzeit wurde ich in Japan von einem Ausländer (aus einem englischsprachigen Land) angesprochen und konnte nicht so gut reagieren. Da habe ich gemerkt, dass der Unterricht an der Oberschule für die englischsprachige Kommunikation nicht geeignet ist.“⁹⁰

Dabei spielen neben dem prüfungsorientierten Unterricht mit Schwerpunkt auf Übersetzungen auch andere Faktoren eine Rolle, wie das Lehrmaterial:

⁸⁴ SLMB Nr. 5, Klasse 2, VWL: 「ドイツ人の方がバイト先に来たときにダンクシェーン♡! って言えた。」

⁸⁵ In Japan gibt es seit 1987 das so genannte JET-Programm, in dessen Rahmen ausländische Hochschulabsolventen in verschiedenen Institutionen auf lokaler Ebene internationale Kontakte unterstützen und in Schulen vor allem beim Englischunterricht als Assistenzlehrer „Assistant Language Teacher“ (ALT) eingesetzt werden. <http://www.jetprogramme.org/>. Letzter Zugriff am 30.03.2015.

⁸⁶ Aus SLMB Nr. 7, Klasse 2, VWL: 「高校の時道を聞かれたが上手に答えられなかった。」

⁸⁷ Aus SLMB Nr. 9, Klasse 2, VWL: 「バイトの時に、外国人の方の接客に困った。」

⁸⁸ Aus SLMB Nr. 49, Klasse 8, Jura: 「実際に外国の方と話すためには、確かに文法なども大切であるが、基本的な会話を身につけ、単語をより多く身につけることが必要であると思う。そうすれば、あとは身ぶり手ぶりなどを駆使すれば何とか会話はできると思うからである。」

⁸⁹ Aus SLMB Nr. 21, Klasse 3, VWL: 「居酒屋でドイツ出身の人と話しをした。その人たちが英語とドイツ語しか話せなかったのでコミュニケーションがたいへんでしたが、身ぶり手ぶりで楽しく会話ができた。言葉だけがコミュニケーション能力ではないと改めて感じた。」

⁹⁰ Aus SLMB Nr. 25, Klasse 4, BWL: 「高校の頃に、日本で外国人（英語圏）の人に話かけられ、あまりうまく対応ができなかった。高校の授業では英会話に対応できないと実感した。」

Ich bin zu sehr an die CDs des Lehrmaterials gewöhnt, dass ich der Geschwindigkeit von Muttersprachlern nicht folgen kann.⁹¹

Fremdsprachenlernen:

Satz für Satz genau lesen und übersetzen. Ohne Konversation. Sätze abschreiben und genau übersetzen, dieser (Unterrichts-) Stil war total langweilig. [...]

Seit dem Unieintritt:

Die Grammatikerklärungen sind gründlich und deshalb hilfreich. Es ist leicht zu lernen, deshalb macht es Spaß.⁹²

Die oben genannte Aussage, dass der Unterricht Spaß macht, wenn das Lernen leicht fällt, wird von mehreren Befragten zum Ausdruck gebracht.

Im Gegensatz dazu macht das Deutschlernen häufig keinen Spaß, wenn es als zu schwierig empfunden wird: „Bestimmte und unbestimmte Artikel zu behalten ist mühsam. Die Konjugationen ich – du usw. zu behalten ist schwierig. Es macht keinen Spaß.“⁹³ Auch bei der JGG-Erhebung erfuhr die Aussage „Schwierigkeiten des Deutschen“ die mit Abstand größte Zustimmung zur Begründung der Motivationsabnahme (siehe Kapitel 2.3.1).

Jedoch auch trotz der Schwierigkeiten gibt es positive Äußerungen, gerade wenn es über die Sprache hinaus Interesse gibt: „Meine Motivation war ein Interesse an der deutschen Kultur. Deutsch ist schwierig, aber es macht Spaß.“⁹⁴ Gerade ein Interesse an landeskundlichem Wissen wirkt sich positiv auf das Fremdsprachenlernen aus (siehe Kapitel 5.2.1), auch wenn zunächst negative Gefühle wie Unsicherheit vorhanden sind: „Zum Fremdsprachenlernen (zweite Fremdsprache): weil die Sprache eine neue war, war ich unsicher, aber weil ich mir ganz neues Wissen über ein fremdes Land (Kultur sowie Sitten und Gebräuche) aneignen konnte, konnte ich mit Freude lernen.“⁹⁵

Die bei der zweiten Fragebogenerhebung mit Platz 2 und 4 der 39 Items zur Motivation deutlich positive Bewertung des Deutschunterrichts wird auch bei den Sprachlernmotivationsbiographien erkennbar, bei denen „ich konnte mit Spaß Deutsch

⁹¹ Aus SLMB Nr. 19, Klasse 3, VWL: 「教材の CD に慣れすぎて、ネイティブスピーカーの速さについていけない。」

⁹² Aus SLMB Nr. 23, Klasse 4, BWL: 「外国語学習

↳一文一文正確に読むというか訳す。会話はなし。文章を写して+正確に訳すスタイルだったので非常につまらなかった。 [...]

大学に入ってから

文法の説明が丁寧なので助かってます。勉強しやすいので楽しいです。」

⁹³ Aus SLMB Nr. 36, Klasse 5, BWL: 「定冠詞か不定冠詞を覚えるのがめんどくさい。Ich や du の動詞変形(sic!)を覚えるのが難しい。楽しくない。」 Üblicherweise schreibt man 動詞変化.

⁹⁴ Aus SLMB Nr. 53, Klasse 8, Soziologie: 「動機は、ドイツの文化に興味があったから。ドイツ語はむずかしいけど、楽しいです。」

⁹⁵ Aus SLMB Nr. 52, Klasse 8, Soziologie: 「外国語（第二言語）に関しては、初めてだったので、不安でしたが、新たに外国の知識（文化や習慣）を身につけることができたので、楽しく学ぶことができました。」

lernen“⁹⁶ eine häufig wiederholte Aussage ist. Im folgenden Beispiel wird die Bedeutung des Deutschunterrichts sowohl für das Knüpfen sozialer Kontakte der Studierenden untereinander als auch für die Wahrnehmung des Studentenlebens als positiv erkennbar.

Da ich gehört hatte, dass Deutsch nah an Englisch ist, dachte ich, dass es mehr Spaß macht Deutsch zu lernen als andere Sprachen, das war die Motivation zum Deutschlernen. Außerdem wollte ich mit dem Leben in Deutschland und der von Japan so verschiedenen Kultur in Berührung kommen, und ich mochte deutsche Städte [Architektur] und Essen, deshalb habe ich Deutsch gewählt. Als ich dann wirklich am Unterricht teilgenommen habe, wo man mit DVDs lernt und Musik hört und es gar nicht langweilig ist, konnte ich wirklich mit Spaß Deutsch lernen. Am Anfang war es so, dass um mich herum andere waren, die ich aus der Uni kannte und da es eine andere Sprache als Englisch ist, war ich unsicher, ob ich es gut kann. Aber durch die zweite Fremdsprache konnte ich Freundschaften schließen und das Studentenleben an sich ist auch so geworden, dass es Spaß macht. Das Unileben macht Spaß und gleichzeitig empfinde ich den Deutschunterricht als angenehm, und auch wenn es ein bisschen schwierig ist, stört mich das nicht, sondern es macht trotzdem Spaß. [...] ⁹⁷

Kritisiert wird im folgenden Beitrag ebenfalls die zwar als notwendig betrachtete, jedoch zu einseitige Grammatikvermittlung, durch die noch keine ausreichende Grundlage für die praktische Anwendung gelegt wird. Grammatik sollte nach Meinung der befragten Person mit „realer Konversation“ ergänzt werden.

Bei Englisch und bei Deutsch ist es gleich. Wenn vor mir ein Ausländer ist, überlege ich mir im Kopf, was ich ihm mitteilen möchte, aber die Worte kommen nur schwer heraus. Auch wenn ich im Unterricht die Grammatik usw. genau lerne, glaube ich, dass ich sie doch nicht so anwenden kann. Zu diesem Punkt ist noch zu sagen, dass bei der Sprache, die aus meinem Mund herauskommt, die Aneinanderreihung der Wörter unnatürlich ist. Aus diesem Grund sagt der Gesprächspartner nicht selten: „Äh?“ Ich weiß, dass die Grammatik wichtig ist und ich verstehe auch, dass es wichtig ist, die Grundlagen im Unterricht zu behandeln, aber zwischendurch sollte man Zeiten für reale Konversation, wie man spricht, einschieben, was den Unterricht interessanter machen würde, denke ich. ⁹⁸

⁹⁶ Zum Beispiel in SLMB Nr. 82: 「楽しくドイツ語を選ぶことができました。」 Siehe dazu auch die folgende Fußnote.

⁹⁷ Aus SLMB Nr. 82, Klasse 10, Jura: 「私がドイツ語を選ぼうと思った動機は、英語に近い言語だと聞いていたため、他の言語よりも楽しく学べると思ったから学ぼうと思いました。また、ドイツの生活や日本とは違う文化にもふれられると思ったのでドイツの街並や料理が好きだった私はドイツ語を選択しました。 *また、日本とは違う文化やドイツの生活にも。。。

実際に授業を受けてみると DVD を使った学習や音楽を聴いてみたりと全く退屈な授業でなく、本当に楽しくドイツ語を学ぶことができました。

最初の頃は、周りも大学から知りあった子ばかりで、英語とはまた違った言語を選ぶのにうまくやっていけるか不安でした。

しかし、第二言語のクラスを通して交友関係を築くことができ、大学生活自体も楽しいものとなりました。大学生活が楽しいと思うのと同時にドイツ語の授業も楽しいと感じることができ、少々難しいことがあっても気にならないくらい楽しいと感じました。 [...]

⁹⁸ Aus SLMB Nr. 69, Klasse 9, keine Angabe zum Fach, d.h. Jura, Soziologie oder Anglistik: 「英語でも、ドイツ語でも同じなのですが。目の前に外国人がいるとなると相手に伝えたいことは頭の中に浮かんでいるが、言葉になりにくいです。

授業で文法などをきちんと学んでいてもその通りに使えることはあまりないと思います。そういった点において自分の口から出ている言葉は、単語と単語が不自然な繋がりをなして出てきます。そのせいで、相手は “ん?” となることも少なくありません。

Auch im folgenden Beitrag wird im Sinne eines anwendungsorientierten Unterrichts argumentiert, um bei einem zukünftigen Deutschlandaufenthalt vorbereitet zu sein.

[...] Ich möchte gern praxisorientierten Unterricht. Ich verstehe zwar, dass Grammatik, Schreiben und Lesen auch wichtig sind, aber Alltagskonversation, Einkaufen und Merksätze, die man bei der Konversation mit Freunden verwenden kann, möchte ich lernen. Dann denke ich, dass ich, wenn ich wirklich nach Deutschland gehe, mit den Menschen vor Ort auch sprechen und im Alltag zurechtkommen kann. [...] ⁹⁹

Positive Erfahrungen mit der Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen wurden jedoch auch thematisiert. Diese fanden statt, wo diese explizit angestrebt wurden und eine Auslandsreise als Chance für deren Anwendung verstanden wurde:

[...] Erfahrung mit der Anwendung von Fremdsprachen: vorhanden.
Bei einer Schulreise war ich im Ausland. Beim lokalen Reiseleiter, der Japanisch und Englisch verstand und dem Reiseleiter des Reisebüros konnte ich mich vergewissern, ob man dies oder das so sagen konnte und so habe ich mich bemüht, zu sprechen. Konversation hatte ich nicht richtig gelernt, deshalb war ich unsicher, aber weil ich einmal außerhalb von Japan sein und meine Englischkenntnisse anwenden wollte, war es eine gute Erfahrung. [...] ¹⁰⁰

Auch mit Austauschschülern und –studierenden, die nach Japan kommen, gibt es Erfahrungen bei der Sprachverwendung, nicht nur mit Englisch, sondern auch mit Deutsch:

In der Oberschule gab es eine Partnerschule in Neuseeland. Deshalb sind Austauschschüler gekommen und da habe ich beim Sprechen Gesten verwendet, da meine Englischkenntnisse nicht ausgereicht haben. Jetzt spricht die neuseeländische Freundin gut Japanisch, deshalb tauschen wir in lateinischen Buchstaben Mails aus. Sie lernt Deutsch, deshalb haben wir es früher mal ein bisschen in den Mails verwendet. ¹⁰¹

Deutlich wurde, dass die als am wichtigsten betrachtete Fertigkeit „Sprechen“ ist, was sich mit den beiden Fragebogenerhebungen deckt. Zahlreiche Studierende betonten in den

文法が大事なこともわかるし、基本を授業ですることも大事だとわかります。しかし、授業の途中で実際の会話ではこんな風にしゃべる時もあるんだよ！ということもはさんでもらえると、より授業が楽しくなと思います。」

⁹⁹ Aus SLMB Nr. 71, Klasse 9, Soziologie: 「[...]実践的な授業がしたい。

文法やライティング、リーディングも大事だということは分かるけれど、日常会話や、ショッピング、友だちとの間で使えるフレーズを学びたい。そうすれば、実際にドイツへ行って現地の人と話せたり、生活ができると思う。[...]」

¹⁰⁰ Aus SLMB Nr. 23, Klasse 4, BWL: 「[...]外国語を使った経験

↓有。

修学旅行が外国だったから、現地のガイドさん（日、英が分かる）や旅行会社のガイドさんに「これで通じるのか？」ということを確認しながらがんばって話しました。会話の練習は本格的にやったことはなかったし、不安はあったけれど一度ぐらい日本の外へ出て英吾を使う経験がしたかったののでいい経験になりました。[...]」

¹⁰¹ Aus SLMB Nr. 56, Klasse 8, Jura: 「高校で NZ に姉妹校があったため、留学生が来ていた時に、英語力が私になかったから、ジェスチャーを使って話していた。

今では、NZ の友人が日本語を上手に話せるから、ローマ字でメールのやりとりをしている。彼女は、ドイツ語を習っているから、以前にちょっとだけメール内で使ったことがある。」

Sprachlernmotivationsbiographien die Notwendigkeit eines anwendungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.

5.2.4 Fachspezifische Unterschiede

Ein Bezug zwischen Fremdsprachen- bzw. Deutschkenntnissen und Hauptfach wurde nur von den Pharmaziestudierenden explizit hergestellt. Wegen des großen Einflusses der deutschen Sprache und Rezeption der Forschungsliteratur im medizinischen und pharmazeutischen Bereich nach der Öffnung des Landes ab 1868 (siehe Kapitel 2.1), gilt Deutsch bei diesen beiden Studienfächern auch heute noch als die beliebteste Fremdsprache, auch wenn fremdsprachliche Fachliteratur, wenn überhaupt, maximal auf Englisch rezipiert wird (vgl. Kakinuma 1994). Sechs der 41 ausgefüllten Sprachlernmotivationsbiographien der Pharmaziestudierenden äußern sich dahingehend, dass die Wahl wegen ihres Studienfachs getroffen wurde: „Die Motivation ist, dass einem, wenn man von Pharmazie oder Medizin spricht, Deutschland einfällt, deshalb habe ich es [Deutsch] gewählt.“¹⁰²

Warum ich Deutsch lernen wollte war, es wurde mir von meinen Eltern empfohlen und im medizinisch-pharmazeutischen Fachgebiet verwende ich vielleicht Deutsch, dachte ich und habe deshalb Deutsch gewählt. [...] ¹⁰³

Dabei wird auch die Nützlichkeit bzw. die Notwendigkeit der Wahl von Deutsch für das Studium angesprochen. „Ich lerne an der pharmazeutischen Fakultät, deshalb dachte ich, dafür ist es nützlich.“¹⁰⁴ Ob die erworbenen deutschen Sprachkenntnisse jedoch für das Fachstudium tatsächlich relevant sind, wird ebenfalls bezweifelt.

[...] Da ich einen Weg in Richtung medizinisch-pharmazeutisches Fachgebiet einschlage, dachte ich, vielleicht ist es gut, Deutsch zu lernen, deshalb habe ich es gewählt, aber jetzt weiß ich nicht, ob es notwendig war. Ich konnte im Deutschunterricht etwas über die Lebensgewohnheiten in Deutschland erfahren, das hat viel Spaß gemacht.¹⁰⁵

An dieser Aussage wird deutlich, dass die Unterrichtsinhalte, wie die Thematisierung von landeskundlichen Inhalten zwar Spaß machen, eine Relevanz im Bezug auf das Fachstudium jedoch nicht gesehen wird.

¹⁰² Aus SLMB Nr. 112: Klasse 12, Pharmazie: 「動機は、薬学と医学といえばドイツと思ったから選択した。」

¹⁰³ Aus SLMB Nr. 87: Klasse 11, Pharmazie: 「ドイツ語を学習しようと思ったのは、親の進めと、医療系の学課(sic!)ということでドイツ語を使うかもしれないという思いからドイツ語を選びました。[...]」
Üblicherweise schreibt man in diesem Kontext 学科.

¹⁰⁴ Aus SLMB Nr. 118, Klasse 12, Pharmazie: 「薬学部で学ぶにあたり、役立つと思ったからです。」

¹⁰⁵ Aus SLMB Nr. 111, Klasse 12, Pharmazie: 「[...] 医療関係の進路に進むのなら、ドイツ語を学んでおいた方が良くはないかと思いドイツ語を選びましたが、今となっては、必要なのかよく分かりません。ドイツ語の授業を通してドイツの習慣や生活などについて、少し知ることができ、とても楽しかったです。」

Gerade bei einem großen Zustimmungsverlust der Pharmaziestudierenden von über 90% auf 80% bei der Frage der Zufriedenheit mit der Wahl von Deutsch muss für die Pharmaziestudierenden überlegt werden, ob ein stärkerer Fachbezug im Deutschunterricht nicht sinnvoll wäre. Gerade weil Deutsch in Japan als Sprache gilt, die einen Bezug zur Medizinwissenschaft hat, kann und sollte dies für einen Sprachunterricht genutzt werden, der tatsächlich für das Fachstudium nützlich ist.

6 Konsequenzen

Die Untersuchung zeigte, dass von den drei Komponenten des *L2 motivational self system* sowohl das Ideal-L2-Selbst als auch das Soll-L2-Selbst nicht ausgeprägt sind, also weder eine positive Zukunftsvorstellung von sich als Anwendender der Zielsprache vorhanden ist noch eine solche Vorstellung über die eigene Person seitens des Umfelds existiert. Im Gegensatz dazu ist die dritte Komponente, die Lernerfahrung, sehr viel positiver besetzt. Anders formuliert, lernen die Studierenden zwar gern Deutsch, sie wissen jedoch nicht, warum sie es lernen sollen oder wozu sie es jemals anwenden könnten. Ein Satz aus einer Sprachlernmotivationsbiographie verdeutlicht diese Situation sehr gut: „Da ich kein bestimmtes Ziel hatte, hat die Motivation nicht so sehr angedauert.“¹⁰⁶

Vor allem beim Ideal-L2-Selbst gibt es Handlungsbedarf, da dieser Bereich für die Motivation beim Fremdsprachenlernen eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Irie/Brewster 2013: 111). Deshalb soll hier angesetzt werden, um Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen.

Ausgehend von den von Dörnyei/Ushioda (2011: 83f) herausgearbeiteten Voraussetzungen für die Arbeit mit Wegweisern in Richtung Zukunft „future self-guides“ und Dörnyeis (2008) sechs-Punkte-Plan zur Ausgestaltung einer Zukunftsvorstellung „generating vision“ (Kapitel 6.1), sollen in diesem Kapitel Möglichkeiten zur Implementierung des *L2 motivational self system* in den Unterricht aufgezeigt werden, um eine persönliche Vorstellung im Bezug auf die eigene zukünftige Fremdsprachennutzung zu entwickeln (Kapitel 6.2). Dabei steht die Zielgruppe japanische DaF-Studierende an der Matsuyama-Universität im Mittelpunkt der Überlegungen. Die von der Zielgruppe erhobenen Sprachlernmotivationsbiographien dienen zur Unterstützung der Argumentation.

Im Anschluss daran wird der Bogen zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP) geschlagen, das Parallelen zur Arbeit mit dem *L2 motivational self system* aufweist und ebenfalls bei der Unterrichtsgestaltung für die vorliegende Zielgruppe hilfreiche Impulse geben kann (Kapitel 6.3). Am Ende werden die Grenzen der Anwendbarkeit bzw. die Herausforderungen für die vorliegende Zielgruppe thematisiert (Kapitel 6.4).

¹⁰⁶ Aus SLMB Nr. 45, Klasse 7, Anglistik: 「モチベーションは、明確な目標がなかったのであまり続きませんでした。」

6.1 Das L2 motivational self system in der Praxis

Voraussetzungen für die Wirksamkeit des *L2 motivational self system* sind nach Dörnyei/Ushioda (2011: 83f) mehrere Bedingungen, die berücksichtigt werden müssen: Zunächst muss eine angestrebte zukünftige Vorstellung der eigenen Person „a desired future self-image“ vorhanden sein. Dieses zukünftige Selbst muss vom gegenwärtigen Selbst verschieden sein, um zu einer Anstrengung zu führen, die die Lücke zwischen dem Aktual-Selbst und dem Ideal-Selbst verringert. Außerdem muss die Vorstellung des Ideal-Selbst detailliert „elaborate“ und lebendig „vivid“ sein, ebenso wie glaubwürdig „plausible“ und realistisch „realistic“. Entscheidend ist die Kontrollierbarkeit seitens des Lernenden, das bedeutet, dass sein Verhalten das Geschehen beeinflusst und etwas bewirkt. Die Erreichbarkeit darf jedoch auch nicht zu sicher sein, da sonst ebenfalls keine Anstrengung erfolgt. Das Ideal-Selbst und das Soll-Selbst dürfen nicht im Gegensatz zueinander stehen. Demnach sollen die eigenen Vorstellungen mit denen der Familie und des sozialen Umfelds nicht kollidieren. Darüber hinaus muss das zukünftige Selbstbild regelmäßig aktiviert werden, um relevant zu sein. Dazu müssen effektive Strategien erarbeitet werden, die den Weg vom Aktual-Selbst zum zukünftigen Selbst aufzeigen. Dörnyei/Ushioda (2011: 84) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Paket „package“, das neben Komponenten zur Vorstellung des zukünftigen Selbst ebenfalls ein Repertoire an konkreten Plänen zur Umsetzung und Strategien zur Selbstregulierung beinhaltet. Das zukünftige Selbst hat als Gegengewicht bzw. Ausgleich ein befürchtetes mögliches Selbst „feared possible self“, das dem Lernenden vor Augen führt, was passiert, wenn er das gewünschte Ziel nicht erreicht. Diese Voraussetzungen stellen nach Dörnyei/Ushioda (ebd.) einen Rahmen für die Anwendung im Unterricht dar. Diese werden in einem sechs-Punkte-Plan zur Ausgestaltung einer Zukunftsvorstellung konkretisiert (Dörnyei 2008; Dörnyei/Kubanyiova 2014):

1. Aufbau des Ideal-L2-Selbst: Kreieren der Vorstellung „Construction of the Ideal L2 Self: Creating the vision“. Ausgehend von der ersten Voraussetzung, dass ein Ideal-L2-Selbst vorhanden sein muss, um als Wegweiser in Richtung Zukunft zu fungieren, sollten die Lernenden zunächst Hilfe beim Erstellen einer L2-bezogenen Vorstellung bekommen.
2. Steigerung des Vorstellungsvermögens: Stärken der Vorstellung „Imagery enhancement: Strengthening the vision“. Das Ideal-L2-Selbst muss konkretisiert und

mit Leben gefüllt werden. Dazu können Techniken zu kreativen oder geführten Vorstellungen „creative or guided imagery“ angewendet werden.¹⁰⁷

3. Glaubwürdigkeit des Ideal-L2-Selbst: Untermauern der Vorstellung „Making the Ideal L2 Self plausible: Substantiating the vision“. Das Ideal-L2-Selbst kann nur erfolgreich sein, wenn es von den Lernenden als realistisch eingeschätzt wird und zu den Lebensumständen der Lernenden passt. Die Einladung von erfolgreichen Rollenvorbildern kann dabei hilfreich sein.
4. Entwicklung eines Aktionsplans: Umsetzen der Vorstellung „Developing an action plan: Operationalising the vision“. Dieser enthält konkrete Schritte zur Umsetzung eines Lernwegs bestehend aus Zielen, individuellen Lernplänen und Lernstrategien.
5. Aktivieren des Ideal-L2-Selbst: Aufrechterhalten der Vorstellung „Activating the Ideal L2 Self: Keeping the vision alive“. Hierzu können verschiedene Arten von kommunikativen Aufgaben und Klassenaktivitäten dienen, bei denen die Zielsprache angewendet wird und die einen Bezug zur Zielsprachenkultur aufweisen. Dörnyei (ebd.) nennt als Beispiele das Spielen von Filmen und Musik sowie gemeinsame Kochabende.
6. Berücksichtigung von Fehlschlägen: Ausgleichen der Vorstellung „Considering failure: counterbalancing the vision“. Für eine größtmögliche Reichweite sollte das Ideal-L2-Selbst durch ein befürchtetes mögliches Selbst ausgeglichen werden. Dies bedeutet, die Lernenden regelmäßig daran zu erinnern, welche Auswirkungen es hat, die Zielsprache nicht zu beherrschen. Außerdem ist in diesem Zusammenhang das Soll-L2-Selbst von Bedeutung, das die eigenen Verpflichtungen beinhaltet.

Die oben beschriebenen sechs Punkte sollen nach Dörnyei (2008: 4) einen Rahmen für weitere unterrichtsbezogene Entwicklungen darstellen. Diese werden im nächsten Kapitel anhand der Untersuchungsergebnisse für die befragte Zielgruppe vorgestellt.

6.2 Anwendungsmöglichkeiten für den universitären DaF-Unterricht in Japan

Im Folgenden wird Dörnyeis sechs-Punkte-Plan mit konkreten Unterrichtsvorschlägen verbunden und auf die Zielgruppe japanische DaF-Lernende im universitären Wahlpflichtbereich bezogen. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Reisemotiv als wichtig erachtet. Dies wurde sowohl bei den Fragebogenerhebungen mit dem dritten Platz zu beiden Messzeitpunkten deutlich (T1 MW: 1,96 und T2 MW: 1,89), ebenso bei den

¹⁰⁷ Beispiele dafür gibt es in anderen Forschungsfeldern wie z. B. Psychologie, Erziehung oder Sport (ebd.).

Sprachlernmotivationsbiographien. Deshalb wird zur Veranschaulichung die Vorstellung, in ein deutschsprachiges Land zu reisen als Beispiel für ein Ideal-L2-Selbst beschrieben.

6.2.1 Aufbau des Ideal-L2-Selbst: Kreieren der Vorstellung

Um eine Vorstellung des Ideal-L2-Selbst entwickeln zu können, muss zunächst bei der aktuellen Identität der Lernenden angesetzt werden, da ein mögliches Selbstbild immer bei der Realität ansetzt (vgl. Dörnyei/Kubanyiova 2014: 38f). Dies beinhaltet mehr als eine Bedarfsanalyse. Vielmehr soll seitens der Lehrenden ein Verständnis für die Lebenserfahrung, Träume und Sorgen der Studierenden entwickelt werden (ebd.).

Charakteristisch für die Lebenserfahrung der befragten japanischen Studierenden ist eine jahrelange prüfungsorientierte Lernerfahrung der Fremdsprache Englisch nach Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) mit bisher häufig keinen Anwendungsmöglichkeiten oder aber Erfahrungen von gescheiterter Kommunikation in der Zielsprache Englisch und Sprachverwendungsangst (siehe auch Kapitel 5.4.3 Sprachlernmotivationsbiographien):

Ich habe seit der Mittelschule Englisch gelernt, aber da ich eigentlich keine Gelegenheit habe mit Ausländern zu sprechen und so, bin ich unsicher, ob meine Aussprache gut ist und ob ich mich verständigen kann.¹⁰⁸

In der Oberschulzeit wurde ich in Japan von einem Ausländer (aus einem englischsprachigen Land) angesprochen und konnte nicht so gut reagieren. Da habe ich gemerkt, dass der Unterricht an der Oberschule nicht für die englischsprachige Kommunikation ausreichend ist.¹⁰⁹

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 42-44) schlagen vor, die Studierenden ihre Sprachlernbiographien¹¹⁰ und Erfahrungen mit dem Lernen und der Anwendung der Zielsprache aufschreiben zu lassen, damit zum einen die Lernenden selbst diese reflektieren und zum anderen die Lehrenden ihre Kursteilnehmer besser kennenlernen, um sie beim Aufbau ihres Ideal-L2-Selbst bestmöglich unterstützen zu können:

To reiterate, acquiring an understanding of who our students are in a way that goes beyond the somewhat superficial level of interpersonal familiarity that characterises so many language classrooms worldwide is an important initial step in creating the foundations for a vision-building motivational programme. (ebd.: 44)

¹⁰⁸ Aus SLMB Nr. 24, Klasse 4, BWL: 「私は中学生から英語を習っていますが、あまり外国人と話す機会などがないので、うまく発音できているのか、通じるのかが不安です。」

¹⁰⁹ Aus SLMB Nr. 25, Klasse 4, BWL: 「高校の頃に、日本で外国人（英語圏）の人に話かけられ、あまりうまく対応ができなかった。高校の授業では英会話に対応できないと実感した。」

¹¹⁰ Ähnlich wie in den Sprachlernmotivationsbiographien sollen die Lernenden in den Sprachlernbiographien über ihr bisheriges Fremdsprachenlernen schreiben.

Bei den befragten Studierenden muss dies in der Ausgangssprache Japanisch erfolgen, da noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorhanden sind. In der Zielsprache können jedoch bereits zu Beginn des Kurses Themenbereiche wie „sich selbst vorzustellen“ einschließlich „Hobbys“ eine Rolle spielen, da sich weder der Lehrende und die Lernenden noch sich die Lernenden untereinander alle kennen und so ebenfalls eine gemeinsame persönliche Ebene geschaffen werden kann. Da in Japan die so genannte Selbstvorstellung *jikoshōkai* sehr verbreitet ist, besteht nach Erfahrung der Autorin ein großes Interesse seitens der Deutschlernenden, diese auch in der Zielsprache umsetzen zu können. Auch in den Sprachlernmotivationsbiographien wird dieser Wunsch deutlich: „Ich möchte einfache Selbstvorstellung können. Ich möchte sagen können, welches Essen ich mag und nicht mag.“¹¹¹ Die Studierenden können in der Selbstvorstellung einen Satz zu einem Ort, an den sie gern reisen möchten, ergänzen, wie: „Ich reise nach *Berlin*.“ Im Vorfeld könnten sie sich über Städte und Regionen informieren, um ein für sie attraktives Reiseziel auszusuchen. Mit diesem Kennenlernen ist der erste Schritt zum Ideal-L2-Selbst getan, denn so wurde eine Grundlage aufgebaut, auf der mögliche zielsprachenbezogene persönliche Zukunftsvorstellungen aufgebaut werden können. Die Rolle des Lehrenden besteht dabei nicht darin, dass er oder sie diese aufbaut, sondern lediglich Gelegenheiten anregt, in denen die Lernenden mögliche L2-bezogene Selbstbilder erfahren, also Situationen schafft, in denen Deutsch notwendig ist und auch über den unmittelbaren Unterricht hinaus Berührungspunkte zur Zielsprache hergestellt. Die fehlende Relevanz von Deutsch im Alltagsleben und deren negativen Folgen wird in folgender Äußerung deutlich:

Egal wie oft ich den Unterricht besuche, da ich es ja normalerweise nicht anwende, kann ich es mir nicht aneignen; das ist mein Eindruck nach einem Jahr des Lernens. Ich habe zwar gelernt, aber im alltäglichen Leben habe ich fast gar kein Deutsch verwendet. [...]¹¹²

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 45) schlagen in diesem Zusammenhang unter anderem interkulturelle Treffen sowohl „face to face“ als auch online vor, außerdem die Einladung von L2-Sprechenden, Videokonferenzen mit Lernenden aus anderen Ländern, Projekte, die Kommunikation mit L2-Sprechenden erfordern, Besuche von internationalen Firmen und Universitäten im In- und Ausland und nach Möglichkeit Austauschprogramme mit

¹¹¹ Aus SLMB Nr. 71, Klasse 9, Soziologie: 「簡単な自己紹介ができる。好きな食べもの、嫌いな食べものが言える」

¹¹² Aus SLMB Nr. 45, Klasse 7, Angistik: 「いくら授業に出ても、やっぱり普段から使っていけないと身につかない、というのが今年1年勉強しての感想です。習ってはいたけど、日常生活ではほとんどドイツ語は使いませんでした。[...]」

Universitäten im Zielsprachenland. Solche bedeutsamen Begegnungen mit der L2 außerhalb des regulären Unterrichts dienen später als hilfreiche Bausteine für die Konstruktion eines Ideal-L2-Selbst, wie Dörnyei/Kubanyiova (2014: 45) betonen:

These experiences are important because they can sow the seeds of future images. An image-seed in this sense is a remembered moment from our history or an encounter that imprints itself in our memory, and it is these pictures that can later aid the construction of fully-fledged desired language selves by serving as useful building blocks.

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 45-47) sprechen in diesem Zusammenhang von regelmäßigen Kostproben „regular tasters“ und von Gelegenheiten, um in das zukünftige Selbst einzutauchen „‘future-self-immersion‘ opportunities“, die dazu beitragen können, einen Vorgeschmack vom zukünftigen Selbstbild zu bekommen, um dieses erstrebenswert zu finden, denn „*we need to taste the future to desire it*“ (ebd.: 46). Das Reisemotiv bietet dafür einen guten Ansatz, durch entsprechende Filme deutschsprachiger Sehenswürdigkeiten, kurze Reisesendungsbeiträge oder entsprechende Zeitschriften regelmäßige Kostproben in den Unterricht einzubauen. Auch aktuelle Lehrwerke japanischer Verlage beinhalten häufig entsprechendes DVD-Material¹¹³.

Da es heutzutage an japanischen Universitäten die technischen Ausstattungen gibt, um sich weltweit zu vernetzen, gibt es hier zahlreiche Ansatzmöglichkeiten, um die weite Entfernung zu Deutschland und zu anderen Deutschlernenden weltweit zu überbrücken. So wird der Einsatz von Videokonferenzen im japanischen DaF-Kontext schon seit über zehn Jahren praktiziert (vgl. Hoshii/Schumacher 2010), ebenso gibt es die Möglichkeiten zur weltweiten Vernetzung mit Deutschlernenden z. B. über das Goethe-Institut¹¹⁴ und über die auch in Japan von Studierenden viel genutzten sozialen Medien. Eine weitere Möglichkeit stellen die in Japan in der Regel zweimal pro Jahr stattfindenden *Interuni-Seminare* dar, wo Deutsch lernende Studierende verschiedener Universitäten für einige Tage projektbezogen die deutsche Sprache anwenden können. Japanische und deutsche Lehrkräfte arbeiten dabei zusammen und auch deutsche Austauschstudierende nehmen daran teil, so dass dadurch authentische Kommunikation auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann.¹¹⁵

¹¹³ Ein Beispiel ist das Lehrwerk „Doitsugo no jikan. Meine Deutschstunde mit DVD - Auf geht's nach Berlin“ (Seino 2007). Dabei werden ein Student mit deutscher Muttersprache und eine japanische Studentin in verschiedenen Alltagssituationen in Berlin begleitet, von der Anreise der Studentin bis zu ihrer Verabschiedung. Diese kurzen Filme beinhalten die Dialoge, die die Grundlage von Wortschatz und Grammatik der jeweiligen Lektionen bilden. Ergänzt wird die DVD mit landeskundlichen Filmen, die mit Interviews und ansprechend aufbereiteten Themen ein aktuelles Deutschlandbild vermitteln.

¹¹⁴ <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm>. Letzter Zugriff am 15.01.2015.

¹¹⁵ Neben dem Interuni-Seminar in Ostjapan gibt es ebenfalls das Interuni-West-Seminar, an denen in der Vergangenheit auch Studierende der Matsuyama-Universität teilgenommen haben.

Eine weitere von Dörnyei/Kubanyiova (2014: 47) vorgestellte Unterrichtsaktivität zum Erstellen des Ideal-L2-Selbst ist, ein L2-bezogenes *vision board* zu gestalten. Die Teilnehmenden erstellen dafür eine Collage mit dem Thema, wer sie idealerweise werden möchten und wie die L2 dabei eine Rolle spielt. Neben den vorgeschlagenen eigenen Fotos, die das zukünftige Ziel verdeutlichen¹¹⁶ und Ausschnitten von Bildern und Texten aus zielsprachenbezogenen Zeitschriften, können bei japanischen Studierenden auch eigene Zeichnungen eine weitere Komponente sein, um die Collagen zu erstellen, da japanische Studierende nach Erfahrung der Autorin häufig gut zeichnen können. Durch das Erstellen der Collagen wird das Ideal-L2-Selbst visualisiert. Die Collagen können eventuell durch passende Wörter ergänzt werden, so dass bereits ein einfacher individuell bedeutsamer Wortschatz zum eigenen Ideal-L2-Selbst aufgebaut wird. Ebenso können Bilder und Zeichnungen zu der Stadt, in die die Studierenden, wie zuvor in der Selbstvorstellung ausgesucht, reisen möchten.

Da es sich für die japanischen Studierenden um eine völlig neue Herangehensweise an das Thema Fremdsprachenlernen handelt und in den Collagen persönliche Ideen ausgedrückt werden sollen, ist es entgegen des Vorschlags von Dörnyei/Kubanyiova (2014: 47), die Collagen im Klassenraum aufzuhängen, wo sie für jedermann unkontrolliert zugänglich wären, nach Meinung der Autorin sinnvoller, diese bei den Studierenden selbst aufzubewahren und vielleicht im privaten Bereich, z. B. über dem Schreibtisch, aufzuhängen. Auch der Präsentation der Collagen im Plenum ist auf Grund des persönlichen Charakters der Collagen eine Vorstellung in Partner- oder Gruppenarbeit vorzuziehen. Sich auf diese Art mit einem Partner oder einer kleinen Gruppe mit dem eigenen Ideal-L2-Selbst auseinanderzusetzen, festigt die eigene Vorstellung. Hier sind bereits Interaktionen in der Zielsprache möglich mit einfachen Fragestellungen, die in Form von *chunks* vorgegeben werden können. Beispielsweise können die zuhörenden Studierenden fragen: „Warum schreibst du ...?“ „Warum malst / zeichnest du ...?“ Die Antworten können bei Studierenden im Anfängerbereich mit einfachen Hauptsätzen erfolgen, wie „Ich mag ...“ oder auch in der Muttersprache, wenn komplexere Sachverhalte und persönliche Ideen, die sie (noch) nicht in der Zielsprache ausdrücken können.

Ein Bestandteil in Dörnyeis 6-Punkte-Plan ist die Verwendung von geführter Visualisierung „guided imagery“, also durch den Lehrenden mündlich angeleitete Phantasie Reisen „scripted fantasy“ zu einer bestimmten Situation, in der die L2 verwendet wird. Durch so genanntes kontrolliertes Tagträumen „controlled daydreaming“ sollen die Studierenden bewusst Bilder

¹¹⁶ Im Vorfeld können solche Fotos in Gruppenarbeit erstellt werden. Dörnyei/Kubanyiova (2014: 47) schlagen Themen wie Reisen, eine angesehene internationale Arbeit, ein Auslandsstudium usw. vor, die im Zentrum dieser Collagen stehen sollen.

ihres Ideal-L2-Selbst in ihrer Vorstellung entwickeln, die mit positiven Assoziationen verbunden sind (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 49). Notwendige Voraussetzungen zur effektiven Anwendung sind, dass sich die Lernenden über die Vorteile von Visualisierungen bewusst sind, sie wissen, wie sie ihre Vorstellungskraft entsprechend aktivieren können und sie aufnahmebereit sind (ebd.: 53f). Jedoch kann deren Anwendung auch mit Schwierigkeiten verbunden sein (siehe Kapitel 6.4).

Neben angeleiteten Phantasie Reisen sind angeleitete Geschichten „guided narratives“ eine Möglichkeit der Visualisierung des Ideal-L2-Selbst. Dazu können Schreibimpulse dienen, wie das Verfassen eines fiktiven autobiographischen Textes aus der Perspektive des kompetenten L2-Sprechenden, der oder die retrospektiv seine bzw. ihre L2-Erfahrungen betrachtet. Für die japanischen Studierenden, die alle während ihres Studiums einen Kurz- oder Langzeitaufenthalt an einer deutschsprachigen Universität und/oder einen Sprachkurs an einer Sprachenschule im Ausland absolvieren können und nach Universitätsabschluss üblicherweise eine Auslandsreise unternehmen, kann das Einbeziehen eines solchen Aufenthalts in eine fiktive autobiographische Geschichte helfen, die eventuell bestehende Angst davor (siehe Kapitel 5.2.1) zu überwinden. Die bereits zuvor in Übungen gewählte Stadt kann dabei den Schauplatz der Geschichte darstellen.

Rollenvorbilder *role models* können ebenfalls hilfreich sein, um eine eigene L2-bezogene Vorstellung aufzubauen. Dazu können (reale oder fiktive) Personen in Form von Texten (Hatfield/Dörnyei 2013: 18f) und Bildern vorgestellt werden. Da in Japan ältere Studierende eine Vorbildfunktion haben (vgl. Coulmas 2009: 181), können Studierende, die bereits erfolgreich Deutsch gelernt haben und in Deutschland waren, als positive Rollenvorbilder in den Unterricht einbezogen werden. Aber auch andere Personen wie ehemalige Studierende mit einer deutschlandbezogenen Arbeit oder Japaner, die regulär in Deutschland leben, können als Rollenvorbilder dienen und in den Unterricht eingeladen werden, um ihre persönliche Deutschlernbiographie vorzustellen. Studierende können auch dazu angeregt werden, selbst nach erfolgreichen Fremdsprachenlernenden zu suchen, die vielleicht ein persönliches Vorbild für sie darstellen können (z. B. erfolgreiche japanische Fußballnationalspieler in der Bundesliga oder japanische Musiker in deutschsprachigen Orchestern) und auch der Lehrende kann von seiner eigenen Fremdsprachenlernerfahrung berichten (vgl. Dörnyei/Kubanyiova 2014: 62-64). Aber auch Bekannte aus dem persönlichen Umfeld können als solche Rollenvorbilder dienen:

[...] Außerdem kann ein Bekannter (oder eine Bekannte) Portugiesisch sprechen und ist von japanischer Abstammung. Er (bzw. sie) kommt aus Brasilien, lebt aber seit seiner (bzw. ihrer) Hochzeit in Ehime. Er (bzw. sie) war früher Lehrer (bzw. Lehrerin) und spricht außer Portugiesisch,

Japanisch und Englisch drei Fremdsprachen. Ich bin oft bei ihm (bzw. ihr) zu Hause und fand es cool, wie er (bzw. sie) am Telefon fließend Fremdsprachen spricht.

Ich denke auch, dass ich nicht nur Japanisch, sondern auch Deutsch und Englisch besser sprechen möchte.

[...] Ein guter Freund von mir war zum Sommerkurs in Deutschland und (seine Erzählung davon) klang sehr lustig. Er konnte vieles lernen, Freunde aus anderen Ländern kennenlernen, es war anscheinend eine gute Erfahrung. Ich habe mich gewundert, dass sein Deutsch bemerkenswerte Fortschritte gemacht hat.

So eine Erfahrung ist wichtig, denke ich. Ich möchte auch solche Erfahrungen machen.¹¹⁷

Hier wurde deutlich, dass sowohl der verschiedene Fremdsprachen sprechende Bekannte als auch der Freund positiven Einfluss auf den Studierenden ausüben und er ähnliche Erfahrungen machen möchte. Diese auf vielfältige Art in den Unterricht einzubeziehen, kann den positiven Einfluss dieser Rollenbilder noch verstärken und auch für andere Lernende ein bedeutsamer Wegweiser zum Ideal-L2-Selbst werden.

Die dargestellten Unterrichtsaktivitäten dienen zunächst dem Aufbau eines Ideal-L2-Selbst, das durch nachfolgend dargestellte Aktivitäten gestärkt werden soll.

6.2.2 Steigerung des Vorstellungsvermögens: Stärken der Vorstellung

Im nächsten Schritt sollen die Studierenden die zuvor aufgebaute Vorstellung des eigenen L2-Selbst festigen. Ein wichtiger Punkt dazu ist, die Fähigkeiten zur Vorstellung regelmäßig zu trainieren. Dörnyei/Kubanyiova (2014: 67f) schlagen dazu Techniken aus dem Feld der Sportpsychologie vor, die die Bereiche Entspannung „Relaxation“, Realismus „Realism“, Regelmäßigkeit „Regularity“ und Verstärkung „Reinforcement“ beinhalten. Gerade auch vor dem Hintergrund sportlicher Erfolge deutscher Nationalmannschaften z. B. im Hockey oder im Fußball ist der Bereich der Sportpsychologie in den Fokus der deutschen Öffentlichkeit gerückt, da neben dem körperlichen das mentale Training dort eine zentrale Rolle spielt (vgl. Mayer/Hermann 2011; 2014). Im Sport wird sowohl mit Bewegungsvorstellungen, also mit Vorstellungen bestimmter Bewegungsabläufe (vgl. Mayer/Hermann 2011), als auch mit Phantasie Reisen und Vorstellungen erfolgreicher Spielsituationen, wie z. B. der Anleitung „Stell Dir vor...[...]...du läufst als Spieler in ein ausverkauftes Stadion ein!“ bereits beim

¹¹⁷ Aus SLMB Nr. 35, Klasse 5, BWL: 「...また、知人でポルトガル語が話せる日系の方がいます。その方がブラジルでいたのですが、結婚をしてからは愛媛にきました。学校の先生を昔っていて、日本語、ポルトガル語、英語以外にも3ヵ国語くらい話せるそうです。

その方の家によく遊びに行くので、電話している姿をみているとスラスラと外国語を話されていて、すごいなーと思いました。

私も日本語だけでなく、ドイツ語や英語がもっと話せるようになりたいなと思います。[...] 友人は夏に短期ドイツ留学していたので、その話をきいてみるととても楽しそうでした。いろんな勉強もできて、他の国の人々と友達になれて、良い経験になったそうです。ドイツ語はぐんと上達していてビックリしました。

何事も経験が大切なんだなと思いました。私もいろんな経験・体験をしていきたいです。」

Training mit Kindern gearbeitet (Mayer/Hermann 2014: 31). Für die Zielgruppe japanischer Deutschlernender würde sich im Zusammenhang mit dem Reisemotiv die Anleitung „Stell dir vor... du läufst durch ‚deine‘ Stadt...“ anbieten.

Hilfreich für die Stärkung der Vorstellung kann die regelmäßige Betrachtung der erstellten Collagen (siehe Kapitel 6.2.1) sein, um die zu Beginn erstellten Bilder des L2-Selbst lebhaft im Gedächtnis zu behalten. Weitere Aspekte der zuvor gewählten Stadt als Reiseziel, beispielsweise welche Museen, Restaurants und weitere Sehenswürdigkeiten es dort gibt, können ebenfalls thematisiert werden, ebenso die Suche nach Informationen zur Geschichte dieser Stadt. Je nach behandeltem Thema können verschiedene Aspekte z. B. „das Wetter“ im Zusammenhang mit der gewählten Stadt berücksichtigt werden. Neben der Suche im Internet können weitere Quellen wie Reiseliteratur oder die Anfrage bei einer Touristeninformation mit Verfassen eines Briefes oder einer E-Mail zur praktischen Anwendung der Deutschkenntnisse führen.

Kreative Aufgaben haben beim Festigen des L2-Selbst einen großen Stellenwert, z. B. das Beenden eines Satzes wie „Wenn ich sehr gut Deutsch sprechen kann, dann ...“ oder das Überarbeiten der zuvor erstellten fiktiven rückblickenden Sprachlernautobiographien (siehe Kapitel 6.2.1). Um den aktuellen Sprachlernprozess zu reflektieren und somit besser zu verstehen und in das eigene Leben zu integrieren, können Sprachlerntagebücher ebenfalls hilfreich sein (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 77). Diese können bei den japanischen Deutschlernenden zunächst auf Japanisch begonnen werden, jedoch nach und nach, wenn bestimmter Wortschatz wie „Zahlen“, „Uhrzeiten“, „Wochentage“ usw. behandelt worden sind, in der Zielsprache fortgeführt werden.

Für junge Fremdsprachenlernende, auch für japanische Studierende, spielen soziale Netzwerke wie *facebook* und virtuelle Welten wie in Computerspielen eine immer größere Rolle. Dieses Interesse kann ebenfalls im Zusammenhang mit dem L2-Selbst genutzt werden (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 78-82). Hier bieten sich Möglichkeiten, z. B. eine Seite bei *facebook* mit dem Ideal-L2-Selbst als fiktivem Charakter zu gestalten (Hadfield/Dörnyei 2013: 208).¹¹⁸

Des Weiteren können Videoaufnahmen der Lernenden, in denen sie die L2 sehr gut realisieren, dazu dienen, als ihr eigenes Rollenvorbild zu dienen. Das Entwickeln dieser Videos mit dem Verfassen eigener Texte, die auswendig gelernt werden und anschließend

¹¹⁸ Auch Verlage beziehen soziale Medien inzwischen mit in ihr digitales Lehrangebot ein. So gibt es zum Lehrwerk *Netzwerk* von Klett-Langenscheidt eine *facebook*-Seite des fiktiven Charakters Bea Kretschmar mit Informationen über die deutschsprachigen Länder und über die deutsche Sprache z. B. deutsche Redewendungen und es werden alltägliche Dinge aus dem Leben von Bea Kretschmar vorgestellt. Klett-Langenscheidt-Verlag: <https://www.facebook.com/beakretschmar>, seit 2011. Letzter Zugriff am 02.02.2015.

gespielt werden, beinhaltet die Anwendung aller vier Fertigkeiten. Inhaltlich können dabei aktuelle im Unterricht behandelte Themen wie „Begrüßung“, „Bestellung im Restaurant“ oder „ein Gespräch beim Arzt“ Verwendung finden. Dass es am Ende ein Produkt gibt, das den Lernenden ermöglicht, die Aufnahmen immer wieder zu betrachten, trägt ebenfalls zum motivierenden Charakter der Videoerstellung bei (Dörnyei/Kubanyiova 2013: 71). Zum Erstellen von Videos gibt es mit japanischen Studierenden zahlreiche gelungene Beispiele, denn gerade Studierende, deren Interesse nicht primär im Erlernen einer Fremdsprache liegt, können dabei ihre technischen, schauspielerischen oder organisatorischen Stärken zeigen und über diesen Umweg Freude am Deutschlernen bekommen.¹¹⁹ Außerdem trägt das gemeinsame Erstellen des Videos dazu bei, die Gruppendynamik zu stärken und eine gemeinsame L2-bezogene Vorstellung zu entwickeln. Diese ist neben der individuellen Ideal-L2-bezogenen Vorstellung von zentraler Bedeutung. Dörnyei/Kubanyiova (2014: 84-89) nennen drei Ansätze, um diese zu stärken.

Zunächst können die individuell erstellten Geschichten oder weitere kreative Aufgaben mit den anderen Kursteilnehmern geteilt werden. Dies kann abhängig vom Inhalt auch anonym beispielsweise mittels einer regelmäßigen Klassenzeitung sein. Darin können neben Themen zur Ideal-L2-Vorstellung auch Lernstrategien oder eine Gruppenchronik aufgenommen werden, die das gemeinsam erarbeitete Wissen für zukünftige Fremdsprachenlernende festhält (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 84-86). Gerade auch bei japanischen Lernenden, wo der Gruppe ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. Coulmas 2009: 179f), kann einer Gruppenvision sicherlich eine große Bedeutung zukommen. Bezieht man das Reisemotiv mit ein, so können die Studierenden eine Gruppenreise zu den von ihnen gewählten Orten planen, einen Zeit- und Kostenplan einer solchen Reise erstellen, dazu Übernachtungs- und Transportmöglichkeiten heraussuchen.

Der zweite Ansatz ist die Rolle des Lehrenden mit Veränderung generierender Leitungsfunktion „transformational leadership“. Das bedeutet, dass der Lehrende über den aktuell zu vermittelnden Unterrichtsstoff hinaus Werte, Rituale und Ideen vermittelt. Aus dieser Funktion ergibt sich der dritte Ansatz, die klare Artikulation der Gruppenvision. Dabei soll der Lehrende sowohl das Ziel, den gewünschte Endzustand als auch den Weg dorthin skizzieren. Er soll die Lernenden begeistern können, gleichzeitig Erwartungen an sie stellen, jedoch gepaart mit Zuversicht in die Erreichbarkeit des Ziels (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 84-

¹¹⁹ Die Außenstelle Tokyo des DAAD hat zum Thema Selbsterstellen von Videos und Audios im Unterricht 2010 einen Workshop organisiert und den Wettbewerb „Hertz und Pixel“ veranstaltet, der mit großer Beteiligung von Lehrenden und Deutschlernenden stattfand. Auf der Homepage des Wettbewerbs gibt es für Lehrkräfte Hinweise zur Durchführung im Unterricht. Lektoren-AG „Hertz und Pixel“: <http://www.hertzundpixel.net/tiki-index.php>, 2010, letzter Abruf am 2.2.2015.

89). Die Aufgabe des Lehrenden in Japan geht traditionell über die reine Vermittlung von Wissen hinaus, umfasst also die gesamte Person und Coulmas (2009: 179) hebt hervor: „Diese stark gefühlsbetonte Beziehung ist durch gegenseitiges Vertrauen [...] gekennzeichnet.“ In diesem Sinne lassen sich die Unterrichtsvorschläge zur Umsetzung einer Gruppenvision mit der Rolle des Lehrenden und seinem Verhältnis zu den Lernenden gut vereinbaren, die sich ebenfalls über die reine Wissensvermittlung von Fremdsprachenkenntnissen hinaus auf die gesamte Persönlichkeit der Lernenden bezieht. Dies sind gute Voraussetzungen, den zweiten Punkt von Dörnyeis Plan zur Stärkung des Ideal-L2-Selbst umzusetzen. Im nächsten Schritt wird an der realistischen Machbarkeit gearbeitet.

6.2.3 Glaubwürdigkeit des Ideal-L2-Selbst: Untermauern der Vorstellung

Die in den ersten beiden Schritten aufgebauten Vorstellungen zum Ideal-L2-Selbst können für die Lernenden nur dann hilfreich sein, wenn deren Umsetzung auch realistisch ist (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 90). Ebenso stoßen Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik bei Studierenden auf Interesse, betreffen sie doch Lernprozesse in denen sie sich gerade befinden (ebd.: 92). Um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Ziele beim Fremdsprachenlernen realistisch sind und welche nicht, eignen sich Analysen von Fallstudien (ebd.). Jedoch auch die zuvor selbst erstellten fiktiv-retrospektiven autobiographischen Texte können auf ihre Realisierbarkeit hin von den Lernenden selbst untersucht werden. Was realistisch an Fremdsprachenkenntnissen zu erwarten ist, wird von den Befragten der Sprachlernmotivationsbiographien teilweise überschätzt: „Neun Monate lang habe ich Deutsch gelernt, aber gut sprechen kann ich nicht.“¹²⁰

Mangelnder Realitätssinn kann sowohl in zu positiver Richtung als auch in zu negativer Richtung beim Fremdsprachenlernen hinderlich sein (ebd.: 93). Bei auf die negativen Aspekte fokussierten Lernenden können konstruktives Feedback und eine Betonung der für sie relevanten Stärken „‘identify what is going well, do more of it, and build on it‘“ (ebd.: 95) den Lernenden helfen. Dörnyei/Kubanyiova (2014: 94) schlagen ebenfalls Diskussionen über zuvor formulierte negative Gedanken bzw. Bedenken der Teilnehmenden vor. Diese sollen von den anderen mit starken Gegenargumenten entkräftet werden. Bei den Sprachlernmotivationsbiographien wurden bei negativen Aspekten nicht optimale Lernstrategien genannt. „Ein Misserfolg war, dass ich am Tag vor dem Zwischentest alles wiederholt habe und es nicht in meinen Kopf hereinging, so eine Lernmethode hatte ich und

¹²⁰ Aus SLMB Nr. 71, Klasse 9, Soziologie: 「9ヶ月間ドイツ語を勉強してきたが、上手くドイツ語はしゃべれない。」

damit bin ich gescheitert, denke ich.“¹²¹ Aber auch Sprachverwendungsangst, die in mangelndem Selbstvertrauen und der Furcht vor Fehlern (vgl. Klein 2010: 36) begründet liegt, spielt eine Rolle. Dies wiederum führt zu wenig bzw. keinem Kontakt mit Zielsprachensprechern weder im Herkunfts- noch im Zielsprachenland:

Normalerweise habe ich keine Berührungspunkte mit Ausländern, auch keine ausländischen Freunde, ich würde gern ins Ausland gehen, habe aber keine Gelegenheit dazu. Aber auch wenn ich so eine Gelegenheit bekommen würde, hätte ich kein Selbstvertrauen dazu.¹²²

Auch der Lehrende spielt eine entscheidende Rolle beim Faktor Unsicherheit bei der Sprachverwendung.

Ich konnte es noch nicht praktisch anwenden, es ist aber meiner Meinung nach wichtig, dass man sich mit einem Lehrer aus dem Ausland gut versteht und dass man seine Scham überwindet und seinen ganzen Mut zusammennimmt und ihn anspricht.¹²³

[...] Unsicherheit ist immer da und wenn ich vom Lehrer aufgerufen werde, bin ich jetzt immer noch unsicher, ob ich korrekt antworten kann.¹²⁴

Unsicherheiten bestehen besonders bei den mündlichen Fertigkeiten Hörverständnis und Sprechen, aber auch durch die mangelnde Kenntnis von Lernmethoden und damit einhergehend geringer Anwendungsmöglichkeiten von Lernstrategien.

Sätze schreiben oder lesen kann ich, aber beim Hörverstehen bin ich unsicher. Bei der tatsächlichen Anwendung, wenn ich da Englisch oder Deutsch sprechen will, kann ich es nicht spontan.¹²⁵

Welche Sprache man auch lernt, ohne zunächst den Wortschatz zu lernen, kann man [in der Sprache] überhaupt gar nicht kompetent werden.

Beim Fremdsprachenlernen habe ich die Unsicherheit, keine besonders geeignete Lernmethode zu kennen.

Tatsächlich die Fremdsprache zu sprechen, die Gelegenheit hatte ich, aber da ich kein Selbstvertrauen in meine Sprache hatte, konnte ich mich nicht so gut äußern. [...] ¹²⁶

¹²¹ Aus SLMB Nr. 82, Klasse 10, Jura: 「失敗は、中間テスト等の際に前日にまとめて後に頭に入っていないような学習方法だったのが失敗したなと思いました。[...]」

¹²² Aus SLMB Nr. 94, Klasse 11, Pharmazie: 「普段、外国人と接することもないし、外国人に友達がいる訳でもないし、行きたいけど外国に行く機会がないからです。でも、もしそういう機会があたえられたとしても、使える自信はありません。」

¹²³ Aus SLMB Nr. 41, Klasse 6, BWL: 「私はまだ実行できてないけど、外国から来た先生と仲良くなったり、恥ずかしい気持ちを捨てて勇気を出して話しかけることが大事だと思います。」

¹²⁴ Aus SLMB Nr. 110, Klasse 12, Pharmazie: 「不安はいつもあり、先生にあてられたりしたときにきちんと答えられるかが今でも不安です。」

¹²⁵ Aus SLMB Nr. 115, Klasse 12, Pharmazie: 「文を書いたり読んだりができて、聞き取りに不安がある。実際にドイツ語や、英語を話そうとしても、とっさに話せない。」

¹²⁶ Aus SLMB Nr. 116, Klasse 12, Pharmazie: 「どの言語を勉強するにあたって、まず、単語の勉強をしなければまったく力がつかないということ。」

語学学習において、最も適当な勉強法がうまく分からないという不安。

実際に、外国語を話す機会があっても、自分の言葉に自信を持ってないため、うまく発言できない。

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 95) schlagen zur Steigerung des Selbstvertrauens und der Selbstachtung vor, Freunde und gute Bekannte zum Thema ‚eine Zeit, als ich am besten war‘, ‚a time when I was at my best‘ zu interviewen und damit eine Sammlung der eigenen Stärken zusammenzustellen, indem die Interviews thematisch analysiert und Muster herausgearbeitet werden. Für die japanischen Lernenden mit ihrer häufig genannten Sprachverwendungsangst kann es helfen, positive Erfahrungen beim Anwenden der Fremdsprachkenntnisse erinnern zu lassen. Da es bei vielen Befragten jedoch noch keine Erfahrungen beim Anwenden von Fremdsprachenkenntnissen gab und daraus ebenfalls Ängste entstehen können, ist die Interaktion mit Muttersprachlern, z. B. Austauschstudierenden, im geschützten Rahmen des Unterrichts eine Möglichkeit der Anwendung und somit einer Konfrontation mit der Sprachverwendungsangst. Positive Beispiele dazu gibt es im japanischen universitären Kontext mit mündlichen Prüfungen, die mit Muttersprachlern als Interviewpartner durchgeführt werden (vgl. Reinelt 2010; 2011; 2012).

Die Japanern häufig zugeschriebene Eigenschaft der Passivität (vgl. Klein 2010: 36) wird auch von den befragten Studierenden als Ursache für Sprachverwendungsangst genannt: „Japaner haben zwar zum Teil keine aktive Eigenschaft, aber ich denke, sie gewinnen Selbstvertrauen, wenn sie sprechen können.“¹²⁷ Ein weiterer beim Sprachenlernen als negativ empfundener Aspekt, der in den Sprachlernmotivationsbiographien deutlich wurde, ist neben der Passivität die Bescheidenheit.

[...] Außerdem ist es wichtig, aktiv zu sein. Trotzdem bin ich mehr passiv, da gibt es noch etwas zu verbessern, aber der Lehrer sagt oft „Die Aktivität der Japaner reicht nicht aus!“. Charaktereigenschaften der Japaner sind Passivität und Bescheidenheit. Allgemein sind ausländische Menschen sehr freund(schaft)lich und aktiv. Von der Seite des Sprachenlernens betrachtet, gibt es Zeiten, wo ich denke, dass man aktiv sein muss.¹²⁸

Diese beiden stereotypen Eigenschaften von Passivität und Bescheidenheit der Japaner (vgl. Klein 2010: 36 „The natural shyness and lack of initiative“) können ebenfalls zum Nachdenken über die eigenen persönlichen Eigenschaften, auch im Zusammenhang mit der Sammlung eigener Stärken, anregen und als Diskussionsgrundlage mit beispielsweise

¹²⁷ Aus SLMB Nr. 35, Klasse 5, BWL: 「日本人はあまり積極的でない部分もあるかもしれませんが、話せるようになったら自信もつくのではないかなと考えます。」

¹²⁸ Aus SLMB Nr. 68, Klasse 9, Soziologie: 「[...]あと積極性も大切だと思います。といっても、私は消極的なので、見直す点はあるのですが、よく先生は「日本人は積極性が足りない」と言います。日本人の性質として消極性や謙虚さがあります。外国の方はとても友好的で、積極的です。言語を学ぶ面で積極的にならないといけないと思うときはあります。」

folgenden Fragen dienen: „Warum sind Japaner passiv und bescheiden? Warum können diese Eigenschaften beim Fremdsprachenlernen hinderlich sein? In welchen Situationen treffen diese Eigenschaften auf Sie zu und in welchen Situationen nicht?“ Hier können Rollenspiele von Situationen einer Reise in Deutschland durchgeführt werden, um Handlungsmöglichkeiten für schwierige Situationen, wie der Suche nach dem Weg, Verlust des Reisepasses oder Verpassen des Anschlusszuges durch Zugverspätungen, zu erarbeiten, wo aktives Handeln notwendig ist.

Auf der anderen Seite gibt es diejenigen, die zu optimistisch an das Deutschlernen herangehen. In den Sprachlernmotivationsbiographien wird bei einigen ein Unterschätzen der Schwierigkeit von Deutsch deutlich. Ein Grund dafür ist die Ähnlichkeit mit Englisch, weshalb die Befragten dachten, Deutsch sei leicht zu erlernen, was bei ihnen jedoch nicht der Fall war:

[...] Die Motivation Deutsch zu wählen war, dass ich von der Ähnlichkeit mit Englisch gehört hatte, deshalb dachte ich, man kann es vielleicht ohne viel Mühe erledigen, was ein naiver Grund ist, aber als ich es gelernt habe, habe ich es mit Englisch durcheinandergebracht, dann die Unterscheidung der Geschlechter bei den Nomen und die Konjugationen bei den Verben, damit habe ich große Schwierigkeiten.

Was man lernen muss ist zu viel und ich gebe oft auf, so dass die Motivation oft auch automatisch sinkt.¹²⁹

Ein weiterer Grund für die Einschätzung von Deutsch, besonders der Aussprache, als leicht ist, dass Befragte annehmen, dass die deutsche Aussprache mit der lateinischen Schrift, auf Japanisch als *romaji* bezeichnet, entsprechend der japanischen Silbenschrift übereinstimmt. „Motive: ... Die Aussprache ist wie bei den „*romaji*“, deshalb ist es leicht, habe ich gehört.“¹³⁰ Da es im Deutschen zahlreiche Laute und Lautverbindungen gibt, die es im Japanischen nicht gibt, ist dies jedoch nur eingeschränkt der Fall.

Das Motiv für die Wahl von Deutsch war die Ähnlichkeit mit Englisch und ich wusste, dass die Aussprache der *romaji*-Schreibweise nah ist, deshalb ist es leicht zu lernen, dachte ich und habe es gewählt. Als ich tatsächlich Deutsch lernte, bereitete mir die im Englischen nicht vorhandene

¹²⁹ Aus SLMB Nr. 67, Klasse 9, Anglistik: 「[...]ドイツ語を選んだ動機というのは英語に似ていると聞いていたから苦労しなくて済むかもしれないという単純な理由なのですが、実際学習してみると英語とごちゃごちゃになってしまうことがあったり、名詞の性の区別、動詞の語尾変化があることにたいへん苦労しています。

覚えることが多すぎて、あきらめに入ってしまうことも多く、自然とモチベーションも下がってしまうことが多いです。

¹³⁰ Aus SLMB Nr. 71, Klasse 9, Soziologie: 「**動機**...発音はローマ字読みで簡単だと聞いたから。」

Unterscheidung der Geschlechter der Nomen u.a. Kopfzerbrechen, aber ich habe mit Spaß gelernt.
[...]¹³¹

Auch ein Anspruch an perfekte Englischkenntnisse, die bei einem Befragten vor dem Deutschlernen angestrebt werden, erscheint nicht realistisch:

[...] Beim aktuellen Englischlernen geht es um das Sprechen können. Ich möchte auch Deutsch sprechen können, aber zunächst möchte ich offizielles Englisch beherrschen. Gegenüber Deutsch habe ich keine Unsicherheiten, aber bei Englisch gibt es einige Unsicherheiten. Zum Beispiel, ob ich in diesen vier Jahren lernen kann, ohne Mängel zu sprechen. Das hängt von meinen Bemühungen ab, jetzt muss ich mich nur noch anstrengen...¹³²

Die Intensität des Deutschlernens, bei den Befragten mit Unterricht von zweimal pro Woche 90 Minuten, spielt eine Rolle beim Setzen von realistischen Zielen. Dies muss beim Realitätscheck mitberücksichtigt werden. Dazu ist die Frage, wie viel Zeit man für das Deutschlernen aufwenden kann und will von zentraler Bedeutung, da Deutsch lediglich ein Fach neben zahlreichen anderen Fächern ist und diese wiederum nur einen Teil des Lebens darstellen, da Studierende in Japan häufig mit anderen Verpflichtungen wie Clubaktivitäten und Nebenjobs zeitlich stark beansprucht sind (vgl. Voss 1990: 87).

Ein weiterer Aspekt bei der Realisierbarkeit des Ideal-L2-Selbst stellen nach Dörnyei/Kubanyiova (2014: 97f) äußere Hindernisse wie soziale Zwänge oder eine negative Haltung des Umfelds dar. Das Ideal-L2-Selbst soll nicht im Gegensatz zum Soll-L2-Selbst stehen (siehe Kapitel 3.4), jedoch wird man je nach wahrgenommener Kontrolle „perceived control“, die man über das Erreichen des Ideal-L2-Selbst hat, unterschiedlich geneigt sein, die zum Ideal-L2-Selbst notwendigen Schritte zu veranlassen. Ein Unterrichtsvorschlag dazu ist, die eigene Zukunftsvorstellung auf einer Zeitachse aufzumalen, einschließlich eventuell auftretender Hindernisse, z. B. finanzielle Schwierigkeiten oder Probleme durch andere Personen. Dabei sollen ebenfalls mögliche Überwindungsstrategien überlegt werden, die notwendig sind, um die Hindernisse zu beseitigen und um das Zukunftsziel zu erreichen. Dabei sollen die Lernenden auch die notwendigen Anforderungen erarbeiten, die für ihre

¹³¹ Aus SLMB Nr. 81, Klasse 10, Soziologie: 「ドイツ語を勉強しようと思った動機は、英語と似ているところがある点と、発音がほとんどローマ字読みに近い点を知ったので、勉強しやすいかなと思い選びました。

実際にドイツ語を勉強してみると、英語にはない、名詞の性別などで惑うこともあったが、楽しみながら勉強できました。[...]

¹³² Aus SLMB Nr. 79, Klasse 10, Anglistik: 「[...] 今、英語を勉強しているのは、話せるようになるためです。

ドイツ語も話せるように、なりたいけど、まずは公用語の英語をマスターしたいです。ドイツ語に関しての不安はあまり無いが、英語についての不安はいくつかあります。例えば、この4年間で、英語を不自由なく話すことができるようになるか？自分の努力次第なので、頑張るだけです。[...]

Ziele notwendig sind, wodurch der Weg zur eigenen Zukunftsvorstellung realistischer werden soll (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 97f).

Die Fragebogenerhebungen zeigten, dass bei der befragten Zielgruppe das Soll-L2-Selbst weder im familiären Bereich noch bei der *peer group* im das Deutschlernen unterstützenden Sinne vorhanden war, der Einfluss des Soll-L2-Selbst sogar noch als geringer bewertet wurde als das Ideal-L2-Selbst (siehe Kapitel 5). Das legt nahe, dass der Großteil der Eltern bzw. Familien dem Deutschlernen, wenn nicht negativ, so doch zumindest gleichgültig gegenüberstehen. In den Sprachlernmotivationsbiographien wurden jedoch vereinzelt bereits vorhandene familiäre Bezüge zu Deutschland genannt, die die Wahl von Deutsch beeinflusst haben. Dass es jedoch sogar negative Beeinflussungen seitens der *peer group* gibt, ist sicherlich nicht auszuschließen, gerade wenn man die eigentlich gewünschte Fremdsprache aus Gründen der universitären Organisation nicht lernen kann, Freunde jedoch im gewählten Kurs einen Platz bekommen haben.

Ich habe Fremdsprachen noch nie praktisch angewendet.

Was das Deutschlernen betrifft, so habe ich eigentlich eine andere Fremdsprache gewählt, aber auf Grund der Teilnehmerzahl wurde ich in den Deutschkurs gesteckt.

Die Motivation zum Deutschlernen hat sich seitdem nicht erhöht.¹³³

Auch gesellschaftlich ist in Japan ein längerer Studienaufenthalt im Ausland nicht grundsätzlich erstrebenswert und trägt nicht zwangsläufig zu größeren Berufschancen bei (vgl. Yashima 2013: 37; siehe auch Kapitel 2 Diskussionen um *uchimuki*). Wegen des in hohem Maße zeitlich eng festgelegten Bewerbungsprozesses für den zukünftigen Beruf, der bereits teilweise zwei Jahre vor Universitätsabschluss beginnt und einem bis zum Berufseintritt mit in der Regel 22 Jahren altersmäßig streng bestimmten Ablauf der Lebensphasen, passt ein längerer Auslandsaufenthalt nicht gut in das japanische System. Auch deshalb sind positive Rollenvorbilder, z. B. ehemalige Studierende, die trotz oder gerade wegen ihres Auslandsaufenthalts eine angesehene Arbeit gefunden haben und von der Erfahrung profitiert haben, wichtig, um dem gesellschaftlich nicht so hohen Stellenwert der Auslandserfahrung entgegenzuwirken.

Im Folgenden geht es um die konkrete Umsetzung der nun realistischen, verstärkten Vorstellung des Ideal-L2-Selbst.

¹³³ Aus SLMB Nr. 6, Klasse 2, VWL: 「・実際に外国語を使ったことはない。

・ドイツ語学習では、他の語学を選んだが講座の人数が原因でドイツ語に回された。

・モチベーションはドイツ語では上がらなかった。」

6.2.4 Entwicklung eines Aktionsplans: Umsetzen der Vorstellung

Nachdem das Ideal-L2-Selbst mit realistischer Vorstellung untermauert ist, müssen konkrete Schritte zur Umsetzung in einen Aktionsplan folgen, damit es nicht nur eine Vision bleibt. Für Lake (2013: 238) ist dabei wichtig, die Studierenden in ihren individuellen Sprachlernzielen zu unterstützen. Dadurch können die entsprechenden Leistungen der Studierenden unterschiedlich ausfallen. Entscheidend ist, gemäß ihrer Ziele eine eigene Fremdsprachenidentität aufzubauen (ebd.). Während die vorhergehenden Aktivitäten mehr den affektiven Bereich betrafen, sind die folgenden Aktivitäten mehr kognitiver und praktischer Natur, wie Hadfield/Dörnyei (2013: 105) betonen.

In order for a motivational programme to be effective and for the vision to be translated into reality rather than remain a fantasy, it is necessary to relate the imaginative into reality rather than remain a fantasy, it is necessary to relate the imaginative to the practical, the affective to the cognitive and the creative to the logical.

Sie (ebd.: 105f) schlagen vor, der Vorstellung verbundene konkrete Wünsche zuzuordnen, die als Grundlage für das langfristige Ziel dienen: „From vision to goal“. Diese wiederum sollen unterteilt werden in kurzfristige Ziele, die in sprachlichen Aufgaben münden sollen: „From goals to plans“, begleitet von Strategien zur Durchführung: „From plans to strategies“. Abgerundet wird dieser Teil durch das schriftliche Festhalten von Lernintentionen und Fortschritten im Rahmen des Kurses, ebenso wie das Belohnen von Anstrengung: „From strategies to achievement“.

Bei der Vorstellung einer Reise kann der Besuch eines bestimmten Ortes ein Wunsch sein. Langfristige Ziele dazu sind die Planung einer Reise dorthin, die neben den finanziellen, zeitlichen, organisatorischen und persönlichkeitsbezogenen Dingen auch die sprachlichen beinhaltet. Die kurzfristigen Ziele betreffen die sprachlichen Handlungen in konkreten Situationen, die mit der Reise in Verbindung stehen, z. B. „Hotelreservierung“, „Restaurantbestellung“, „Fahr- und Eintrittskartenkauf“, „Small-Talk mit anderen Reisenden“ und viele weitere kommunikative Handlungen, die alle vier Fertigkeiten betreffen. Strategien dazu können neben dem Überdenken der eigenen Lernstrategien und Lerngewohnheiten auch Zeitplanung, Arbeitsplatzorganisation, Entspannungsübungen usw. sein (Hatfield/Dörnyei 2013: 146-179). In diesem Zusammenhang kann das in Japan weit verbreitete Schlafen im Unterricht thematisiert werden, das im deutschsprachigen Raum in der Regel nicht üblich ist (vgl. Steger 2004). Das Veröffentlichen der Lernintentionen und Fortschritte führt nach Hatfield/Dörnyei (2013: 180) zu größerer Verpflichtung und damit zu höherer Motivation, als wenn sie geheim bleiben, jedoch sind sie sich auch der Problematik

bewusst, die die Veröffentlichung dieser persönlichen Daten mit sich bringt (ebd.: 181). Besonders bei japanischen Studierenden ist es wichtig, „Gesichtsverlust“ bei fehlender Zielerreichung zu vermeiden, deshalb sollte genau abgewogen werden, wer Zugang zu den in jedem Fall sehr persönlichen Informationen der Lernintention und -fortschritte hat. Das schriftliche und grafische Festhalten der eigenen Fortschritte und ein wohlwollendes Feedback des Lehrenden und damit eine Reflexion darüber, sind für die Studierenden sicherlich sinnvoll, da dies für das weitere Lernen von Bedeutung sein kann.

Research has demonstrated that the way students feel about past accomplishments and the amount of satisfaction they experience on successful tasks completion will significantly determine how they approach subsequent learning tasks. (Hatfield/Dörnyei 2013: 180)

Hatfield/Dörnyei (2013: 182-186) schlagen vor, die wöchentlichen Ziele der Gruppe und der Einzelperson in einem Lernvertrag schriftlich festzuhalten und von einem anderen Kursteilnehmer bezeugen zu lassen, ebenso die Arbeit mit Lernpartnern „study buddies“, mit denen bestimmte Aufgaben gemeinsam besser bewältigt werden können und die sich gegenseitig regelmäßig Feedback geben.

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 101f) nennen folgende drei Herangehensweisen: Zunächst sollen die Lernenden positive Rollenvorbilder beim Erstellen eines Aktionsplans heranziehen. Dazu sollen sie Interviews mit erfolgreichen Fremdsprachenlernenden, mit in anderen Feldern Erfolgreichen und fiktiv mit ihrem eigenen L2-Selbst durchführen und dabei besonders die Schritte beleuchten, die erfolgreich zum Ziel geführt haben. Hier ist ebenfalls der Lehrende gefragt, von seinen eigenen positiven und negativen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen zu berichten. Als nächstes sollen die einzelnen Schritte des Weges zum Erfolg visualisiert werden. Dazu können die Lernenden ein „‘Strategy board‘“ zeichnen, das ihre Strategien zur Zielerreichung kurzfristiger und langfristiger Ziele beinhaltet. Ebenso gibt es zahlreiche Bild-Beispiele: mit einem Aufgaben-Baum, an den Lernende ihre eigenen Aufgaben für das Selbststudium als Blätter zeichnen können, einen Kuchen zur Unterteilung von Zeiteinheiten für Unterrichtsübungen, Hausaufgaben und Selbststudium, ein mehrstöckiges Gebäude und eine Straße zum Eintragen der Aufgaben des Selbststudiums in übersichtlicher Reihenfolge. Zum Eintragen der wöchentlich erreichten Ziele dient eine Fortschrittsleiter „progress ladder“ und zahlreiche weitere Beispiele (Hatfield/Dörnyei 2013). Abschließend soll eine individuelle Beratung der Lernenden stehen und das Erstellen eines individuellen Aktionsplans, der auch in der Gestaltung zur Durchführung anregt. Bei großen Lernergruppen, die an japanischen Universitäten im Unterricht der 2. Fremdsprache nicht unüblich sind, ist die Durchführung einer individuellen Beratung zeitlich schwierig durchzuführen. Eine

Möglichkeit stellt die gleichzeitige Beratung von zwei Studierenden, vielleicht den beiden Lernpartnern, gemeinsam dar. Da hier auf individuelle Vorstellungen eingegangen werden kann, sollte auf diese Beratung nicht verzichtet werden.

Wenn konkrete Aktionen zur Umsetzung des Ideal-L2-Selbst geplant und durchgeführt sind, folgen die regelmäßigen Erinnerungen daran.

6.2.5 Aktivieren des Ideal-L2-Selbst: Aufrechterhalten der Vorstellung

Wichtig ist das regelmäßige Aktivieren des Ideal-L2-Selbst, damit die Vorstellung davon nicht „einschläft“ oder von anderen Vorstellungen verdrängt wird (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 107):

Everybody has several distinct possible selves stored in their memory, related to different aspects of that person's life. For example, we may accommodate diverse ideal self-images concerning various career options, social ambitions or family dreams. These self-guides cannot all be contained in our 'working self-concept' at the same time: while some are active, other possible selves inevitably remain dormant.

Dörnyei/Kubanyiova (2014: 107) betonen dabei die Bedeutung von Aufwärmübungen und Eisbrecherübungen sowie von verschiedenen kommunikativen Aufgaben und dem Einbeziehen von Landeskunde in Form von Filmen, Musik, Essen und Traditionen als wirkungsvolle „vision-reminders“. Dabei machen sie deutlich, wie wichtig der persönliche Bezug der Lernenden zu den gestellten Aufgaben ist, z. B. bei einem Rollenspiel, wo Lernende selbst Elemente ihres eigenen L2-Selbst einbauen sollen oder bei der Recherche von für die Lernenden relevanten Aspekten der Zielsprachenkultur, die im Anschluss den anderen Kursteilnehmern vorgestellt werden. Aktivitäten außerhalb des Klassenraums spielen hier ebenfalls eine große Rolle. Auch Hatfield/Dörnyei (2013: 291) betonen die Bedeutung von direktem Kontakt mit der Zielsprache, um diese für die Studierenden zum Leben zu erwecken.

Making it real, which provides activities that allow for the use of the L2 in real-life, virtual or simulated, situations, sending the students into the L2 community, or bringing the L2 world into the classroom to make the language and culture come alive for the students.

Für japanische Studierende an der Matsuyama-Universität gibt es eine jede Woche stattfindende *chatroom*, auch Deutschklub genannt, wo es für solche Aktivitäten einen institutionalisierten Rahmen gibt. Die Teilnahme ist freiwillig und die Inhalte werden den Wünschen der Studierenden entsprechend gestaltet. Neben dem gemeinsamen Sehen und Besprechen von deutschsprachigen Filmen und dem Veranstellen von gemeinsamen Koch- und Backstunden mit anschließendem Essen, finden Weihnachtsfeiern usw. statt. Der

Deutschklub ist auch eine gute Möglichkeit der Begegnung mit den deutschen Austauschstudierenden oder mit anderen deutschen Muttersprachlern, die sich in der Region aufhalten.

Da es in Matsuyama in der Nähe der Universität ein deutsches Café mit zwar japanischer, jedoch Deutsch sprechender Bedienung gibt, kann hier ebenfalls Deutsch in fast authentischer Umgebung angewendet werden. In den Kinos laufen manchmal deutschsprachige Filme und jährlich wiederkehrende Ereignisse wie die Messe Matsuyama, bei der sich die Partnerstadt Freiburg mit der badischen Weinkönigin vorstellt, können als Anregungen „priming stimuli“ (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 107-109) dienen. Auch in der nah gelegene Stadt Uchiko mit der Partnerstadt Rothenburg gibt es gelegentlich Veranstaltungen mit Deutschlandbezug. Auf diese hinzuweisen oder gemeinsame Ausflüge dorthin zu organisieren, sollte der Lehrende als seine Aufgabe verstehen, um für die Studierenden Möglichkeiten zu schaffen, auch in der japanischen Provinz einen authentischen Eindruck von Deutschland zu bekommen.

Der Einbezug von so genannten transportablen Identitäten „transportable identities“ der Lernenden spielt nach Dörnyei/Kubanyiova (2014: 109-112) ebenfalls eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen. Diese sind keine sozialen Identitäten im Sinne von Lernenden oder Studierenden, sondern beinhalten persönliche Eigenschaften, Vorlieben und Fähigkeiten, die, wenn sie genutzt werden, ebenfalls einen Bezug zum Ideal-L2-Selbst haben können: „only when we are connected to our genuine transportable identities can we experience transportation to our future vision.“ (ebd: 110). Aus diesem Grund ist das in Kapitel 6.2.1 beschriebene gegenseitige Kennenlernen zu Beginn eines Kurses entscheidend, da nur so die transportablen Identitäten mit einbezogen werden können und so eine Basis für das kontinuierliche Erarbeiten des Ideal-L2-Selbst geschaffen werden kann.

In Japan wird dem Essen eine bedeutende Rolle zugeschrieben (vgl. Coulmas 2009: 250). Darin kann ein thematischer Ansatzpunkt liegen, ebenso wie universitäre Klubaktivitäten, da in der Regel jeder Studierende Mitglied eines Klubs ist.¹³⁴

In regelmäßigen Abständen sollen die zuvor erstellten Ausarbeitungen zum Ideal-L2-Selbst (siehe Kapitel 6.2.1) überprüft werden. Stimmen die anfänglichen Wünsche und Ziele noch mit der aktuellen Situation überein oder haben sie sich geändert? Gegebenenfalls müssen diese aktualisiert werden.

Im folgenden Schritt wird ein Gegengewicht zum Ideal-L2-Selbst herangezogen, indem Vorstellungen von Fehlschlägen einbezogen werden.

¹³⁴ Das Lehrwerk „Und du? Sprechsituationen im Unterricht“ behandelt Themen aus der Alltagswelt japanischer Studierender, z. B. „Bist du bei einem Klub?“, „Wie komme ich von hier zur Mensa?“ (Vögel/Hopf 2009).

6.2.6 Berücksichtigung von Fehlschlägen: Ausgleichen der Vorstellung

Neben dem Ideal-L2 Selbst kann das so genannte befürchtete Selbst *feared self* eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen, wie Dörnyei/Kubanyiova (2014: 114) betonen:

A classic principle in possible selves theory [...] is that for maximum effectiveness as a motivational resource, a desired future self should be offset by a corresponding feared self. [...] That is, future self guides are most potent if they utilize the cumulative impact of both approach and avoid tendencies – we do something because we want to do it but also because not doing it would lead to undesired results.

Die folgenden drei Ansätze berücksichtigen dieses befürchtete Selbst: Dörnyei/Kubanyiova (2014: 115f) schlagen vor, regelmäßig auf die negativen Konsequenzen hinzuweisen, die beim Verfehlen der Ziele entstehen. Sie weisen in diesem Zusammenhang auch auf die Kraft von Sprachprüfungen hin, da durch diese Druck aufgebaut wird, der große Anstrengung auslöst. Dies wird auch in folgender Sprachlernmotivationsbiographie deutlich, aus der bereits zu Beginn von Kapitel 6 zitiert wurde:

[...] Da ich kein bestimmtes Ziel hatte, hat die Motivation nicht so sehr angedauert. Dieses Jahr möchte ich endlich die [Dokken-Prüfung] Stufe 4 ablegen und habe mir auch Übungsbücher gekauft.¹³⁵

Diese Sprachprüfung, an der die Studentin freiwillig teilnehmen möchte, führt zu einer so großen Lernbereitschaft, dass sie sich eigene Bücher zur Vorbereitung kauft. Auch eine andere Studentin verwendet neben positiven Assoziationen durch die Erinnerung an ihre Deutschlandreise Sprachprüfungen zur Motivationssteigerung: „Um die Motivation zu erhöhen, gucke ich mir die Fotos von meiner Deutschlandreise an und lerne für die offizielle Prüfung.“¹³⁶

Bei den befragten Studierenden findet am Ende jedes Semesters eine schriftliche Prüfung statt, die bestanden werden muss, um den Kurs abzuschließen. Bei Nichtbestehen muss der Kurs in einem der folgenden Semester in so genannten „Wiederholungsklassen“ noch einmal in gleichem Umfang besucht werden. Das bedeutet einen zeitlichen Umfang von 60 Semesterwochenstunden, die den betreffenden Studierenden für andere Aktivitäten fehlt, was als negative Konsequenz im Unterricht betont werden kann. Das Erreichen der notwendigen Punktzahl als zentraler Grund für das Erlernen von Deutsch nimmt innerhalb des Messzeitraums auch zu (Item: „Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die

¹³⁵ Aus SLMB Nr. 45, Klasse 7, Anglistik: 「[...]モチベーションは、明確な目標がなかったのであまり続きませんでした。今年こそ4級とりたいです。参考書を買いました。」

¹³⁶ Aus SLMB Nr. 79, Klasse 10, Anglistik: 「モチベーションを上げるために、ドイツで生活した時の写真を見たり、ドイツ語検定の勉強をしています。」

Universität zu bekommen.“ T1 MW: 2,88 Platz 21 von 38; T2 MW: 2,50 Platz 16 von 39) und die für das Bestehen des Kurses notwendige Punktzahl ist bei den Studierenden präsent: „Ich werde nach diesem Jahr mit Deutsch aufhören. Ich denke, es reicht mir, wenn ich die Punkte bekomme.“¹³⁷

Der zweite Ansatz betrifft das Soll-L2-Selbst, das Erwartungen des sozialen Umfelds beinhaltet. Diese sollen nicht enttäuscht werden und negative Konsequenzen sollen vermieden werden. Um diese zu thematisieren, sollen die Lernenden von Zeit zu Zeit über die verschiedenen Aspekte ihrer Verpflichtungen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen nachdenken. Möglichkeiten dazu bieten selbstgeschriebene Geschichten oder Rollenspiele (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 116f). Bei der vorliegenden Befragung zeigte sich, dass das Soll-L2-Selbst bei einem Großteil der Studierenden keine ausgeprägte Rolle spielt (siehe Kapitel 5.1.3). Dies ist umso erstaunlicher als dass besonders der Rolle der Eltern asiatischer Studierender ein großer Einfluss im Zusammenhang mit der Bildung zugeschrieben wird (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 117).

Wenn kein Soll-L2-Selbst vorhanden ist, schlagen Dörnyei/Kubanyiova (2014: 118) vor, die eigenen Erwartungen des Lernenden in den Vordergrund zu stellen als jemand, der Aufgaben erfolgreich bewältigt oder das Soll-Selbst stärker zu generalisieren in Richtung zu einer Sichtweise als intelligenter und gebildeter Person. Der früher in Japan weit verbreitete Grund für das Deutschlernen, die Vorstellung, dass es im Rahmen des Studiums und somit für einen gebildeten Menschen selbstverständlich ist, Deutsch zu lernen (Kutsuwada et al. 1987: 75), ist in den Befragungen jedoch nicht erkennbar (Item: „Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.“ T1 MW: 2,95 Platz 26 von 38; T2 MW: 2,92 Platz 26 von 39; siehe Kapitel 5.1.3).

Der dritte Ansatz betrifft das befürchtete Selbst. Ob man tatsächlich die negativen Stimuli wie Angst, Scham oder Schuldgefühle nutzen soll, ist umstritten (Dörnyei/Kubanyiova 2014: 119). Beispiele aus der Sportpsychologie über „‘worst-case’ scenarios“ (ebd.) können jedoch ebenfalls im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, beispielsweise um die Sprachverwendungsangst zu thematisieren. Dabei kann mittels der Vorstellung negativer Situationen geübt werden, wie man mit schwierigen Situationen umgehen, sich in stressigen Situationen nicht aus der Ruhe bringen lässt und aus solchen Situationen wieder herauskommen kann. Fehler sprachlicher oder interkultureller Art im Unterricht zu thematisieren, ist im Kontext mit japanischen Lernenden wichtig, da diese oft mit „Gesichtsverlust“ konnotiert werden und dies dazu führt, dass Lernende aus Angst vor

¹³⁷ Aus SLMB Nr. 78, Klasse 9, Soziologie: 「ドイツ語は今年で終わらせようと思っています。単位をとれたらそれでいいかな、と思います。」

Fehlern gar nicht sprechen (vgl. Klein 2010: 36). Solche Situationen von sprachlichen oder interkulturellen Missverständnissen können nach Ansicht der Autorin jedoch auch auf humorvolle Weise thematisiert werden, um ihren Schrecken für die Studierenden zu verlieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, auch die Dimension des Partnerbezugs zu berücksichtigen. In einigen Sprachlernmotivationsbiographien wurde deutlich, dass bei der Kommunikation neben dem eigenen Gefühl der mangelnden Sprachkompetenz ebenfalls die Perspektive des Gesprächspartners mit einbezogen wird und sich die Betreffenden Gedanken über die Gefühlslage des Gesprächspartners machen: „Dinge, die unsicher machen: [...] – Man macht sich nur Gedanken darüber, was der andere denkt, das macht das Sprechen schwer.“¹³⁸ Ein weiteres Beispiel betont ebenfalls die durch den Befragten ausgelösten negativen Gefühle für den Gesprächspartner wegen mangelnder Hörkompetenz: „Mein Hörverständnis ist auch nicht so gut, deshalb frage ich mich, ob es für meinen Gesprächspartner unangenehm sein könnte oder ich ihn in Verlegenheit bringen könnte.“¹³⁹ Hadfield/Dörnyei (2013: 48) betonen, dass der Aspekt des befürchteten Selbst mehr über kognitive Zugänge als über affektive thematisiert werden soll, also mehr durch Diskussionen und Analysen als durch Visualisierungen (wie sie in der Sportpsychologie durchgeführt werden). Dadurch soll vermieden werden, dass negative Konsequenzen für das Selbstbewusstsein auftreten, wenn z. B. Scheitern visualisiert werden soll. Bereits zu Beginn sollten Erinnerungen an ein mögliches Scheitern kurz thematisiert werden und zu positiven Strategien hinführen, die aufzeigen, wie ein Scheitern vermieden wird. Abschließend soll die Zuversicht in die Fähigkeiten der Studierenden ausgedrückt werden, dass sie am Ende ihre Ziele erreichen. Dies ist besonders bei japanischen Lernenden wichtig, da häufig durch das lange Englischlernen nach Grammatik-Übersetzungsmethode ohne reale Anwendung, das bei zahlreichen Sprachlernmotivationsbiographien genannt wurde, kein Vertrauen in die eigene fremdsprachliche Kompetenz besteht. Dem entgegenzuwirken und gemeinsam mit den Studierenden Strategien zu erarbeiten, wie sie fremdsprachliche Kompetenzen in allen Fertigkeiten aufbauen können (siehe Kapitel 6.2.4), ist von zentraler Bedeutung. Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln ist auch über den Deutschunterricht hinaus wichtig für das Lernen in allen anderen Fächern.

¹³⁸ Aus SLMB Nr. 50, Klasse 8, Anglistik, Soziologie oder Jura, da keine Angabe zum Studienfach: 「不安なこと[...] 人の顔色ばかり、うかがってしまって話しにくくなる。」

¹³⁹ Aus SLMB Nr. 2, Klasse 2, VWL: 「聞き取りも上手にできないので相手に迷惑をかけたり、困らせた りするんじゃないかとも思います。」

6.3 *L2 motivational self system und Europäisches Sprachenportfolio*

Zentrales Element von Dörnyeis *L2 motivational self system* ist der Aufbau eines Ideal-L2-Selbst und der Bezug von anwendungsorientierten Lerninhalten zur individuellen Zielvorstellung der Fremdsprachenkenntnisse. Dieser Ansatz weist Parallelen zur Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) auf.¹⁴⁰ Die drei Teile des Europäischen Sprachenportfolios werden zunächst vorgestellt und anhand des sechs-Punkte-Plans von Dörnyei (2008) werden Zusammenhänge zum Aufbau eines Ideal-L2-Selbst dargestellt. Im Anschluss werden Anwendungsmöglichkeiten für die vorliegende Zielgruppe aufgezeigt.

6.3.1 Grundlagen des Europäischen Sprachenportfolios

Nach Ballweg/Bräuer (2011: 5) ist die Idee zur Arbeit mit Portfolios entstanden, um der aktuellen Notwendigkeit zur Neustrukturierung von Informationen Rechnung zu tragen und um eine Möglichkeit zur Reflexion über gelungene Lernprozesse zu schaffen:

Unseres Erachtens sind Portfolios ein konkretes Resultat des Übergangs von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft, in der es immer dringlicher wird, sich nicht schlechthin Informationen zu beschaffen, sondern diese effizient zu neuen Einsichten zu verarbeiten. Inzwischen kommt es darauf an, dass neben dem inhaltlich orientierten Lernen auch die Reflexion darüber, **wie** man lernt, ein wesentliches Element erfolgreichen Lernens darstellt. Dieses Ziel der Lernoptimierung hat Portfolios hervorgebracht.

Die Arbeit mit Portfolios ermöglicht eine „Metakommunikation über Bildung und Lernen“ (ebd.) sowie einen individuellen Übergang in verschiedene Lernphasen und eine größere Mitbestimmung des Lernenden über seinen Lernweg. Im deutschsprachigen Raum haben sich nach Ballweg/Bräuer (2011: 5f) zwei Formen des Portfolios ausgeprägt: das „offene Portfolio“, das sich nicht an Formblättern orientiert, sondern den Gedanken der Metakommunikation zum „Lernen lernen“ in den Vordergrund rückt. Dem gegenüber steht das „Europäische Sprachenportfolio“, in der Schweiz entwickelt, in dem der Spracherwerb im Mittelpunkt steht und das durch eine vorgegebene Struktur stärker gelenkt ist. Little (2010: 1315f) betont die Vorzüge des Europäischen Sprachenportfolios gegenüber anderen Portfolios für den Fremdsprachenunterricht:

Es ist ausführlicher durchdacht als andere Portfolio-Konzepte und ist auf einzigartige Weise auf den Spracherwerb zugeschnitten; als pädagogisches Werkzeug unterstützt es Formen des reflexiven Lernens auf innovative Art; und es liefert als alternatives Beurteilungsinstrument triftige Gründe für die Entwicklung einer neuen Beurteilungskultur, zumindest im Sprachunterricht.

¹⁴⁰ Einen Überblick über verschiedene Portfolios auf Grundlage des ESP und zur Arbeit damit gibt es auf der Seite des Europarats: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>. Letzter Zugriff am 03.01.2018.

Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus den drei Teilen Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier. Der Sprachenpass beinhaltet Tabellen, um die Beschäftigung mit anderen Sprachen und interkulturelle Erfahrungen einzutragen. Er soll einen Überblick über bereits gelernte Sprachen und abgelegte Sprachprüfungen ermöglichen. In der Sprachenbiographie reflektiert der Lernende seine Sprachlerngeschichte, nutzt Checklisten zur Selbsteinschätzung und definiert individuelle Lernziele. Im Dossier gibt es die Möglichkeit, eigene Arbeiten zu sammeln, um so die eigenen Kompetenzen darzustellen (vgl. Langner 2011: 12).

Die Entstehung des Europäischen Sprachenportfolios fußt nach Schneider (1999) auf folgenden Gründen: der stark gewachsenen Mobilität in Europa und der sich daraus ergebenden notwendigen Transparenz von Schul- und Berufsabschlüssen sowie Sprachzertifikaten; der Forderung nach einer erweiterten Leistungsbeurteilung, die vielfältige Beurteilungsdokumente mit einbezieht und somit den kontinuierlichen Lernprozess stärker in den Vordergrund rückt als es standardisierte Abschlusstests leisten können; der Forderung von lebenslangem Lernen, das die Förderung des autonomen Lernens befördert sowie der Förderung der Mehrsprachigkeit und dafür der Hilfestellung beim Erlernen von Fremdsprachen.

Die Funktionen des Europäischen Sprachenportfolios sind nach Langner (2011: 12) die Dokumentations- und Vorzeigefunktion von Sprachkenntnissen und besonders gelungenen Arbeiten, die bei Bewerbungen hilfreich sein können, sowie die pädagogisch-didaktische Funktion, die Förderung der Motivation und der individuellen Planung des Lernwegs.

Auch im Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 7f) wird bereits zu Beginn als vorrangiges Ziel des Portfolios genannt, die Motivation zum Fremdsprachenlernen aufrechtzuerhalten.

Erwachsene nehmen die Herausforderung einer neuen Sprache häufig sehr motiviert an. Im Laufe des Lernprozesses kann ihre hohe Anfangsmotivation aber schnell verloren gehen: manchmal, weil sie sich vorher nicht im Klaren waren, welches Ziel sie anstreben; manchmal, weil sie merken, dass Lernen einen längeren Atem benötigt. Andere Dinge des täglichen Lebens werden schnell wieder wichtiger als der Sprachkurs oder das Vorhaben mit der CD-ROM regelmäßig zu lernen.

Wird das Portfolio gleich zu Beginn des Lernprozesses eingesetzt, veranlasst das die Lerner sich sorgfältig und kontinuierlich mit den Motiven und Zielen ihres Lernens zu befassen.

Neben Zielen verschiedenster Art wie der Förderung von Lernerautonomie, dem Erstellen eigener Lernziele, dem Sichtbarmachen der Lernprogression, dem Nachdenken über (inter-) kulturelle Erfahrungen, dem Kennenlernen von Methodenvielfalt und dem Nachweis von Sprachkenntnissen, ist ein wesentliches Ziel „die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen auf Dauer [zu] unterstützen.“ (ebd. S.8) Die Betonung der Relevanz des

Europäischen Sprachenportfolios für die Lernmotivation legt nahe, dass es Anknüpfungsmöglichkeiten für das *L2 motivational self system* gibt. Diese werden im Folgenden betrachtet.

6.3.2 Verbindende Elemente zwischen L2 motivational self system und Europäischem Sprachenportfolio

Relevant für die Betrachtung von Gemeinsamkeiten zwischen Europäischem Sprachenportfolio und dem *L2 motivational self system* ist in erster Linie die Sprachenbiographie, jedoch auch Sprachenpass und Dossier enthalten Elemente, die für die Anwendung des *L2 motivational self system* hilfreiche Impulse liefern können.

Die Sprachenbiographie dient dazu, Sprachlernziele zu setzen, Fortschritte zu überwachen, Ergebnisse zu beurteilen und über verschiedene Dimensionen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs zu reflektieren, darunter der Aspekt der Interkulturalität und des Lernen-Lernens.“ (Little 2010: 1316)

Dieses Zitat verdeutlicht die verbindenden Elemente, die in Dörnyeis sechs-Punkte-Plan wiedergefunden werden können: Bereits beim ersten Punkt „Aufbau des Ideal-L2-Selbst: Kreieren der Vorstellung“ soll das Lernen reflektiert werden. Das Europäische Sprachenportfolio bietet dafür detaillierte Fragebögen (vgl. Thüringer Volkshochschulverband 2013)¹⁴¹.

Bereits das erste Thema in der Sprachenbiographie des Thüringer Volkshochschulverbands „Motive zum Sprachenlernen“ behandelt die Frage, warum verschiedene Fremdsprachen gelernt werden: „Welche Motive haben Sie, Sprachen zu lernen? Sprache/Motive/Datum“ (ebd.: 48)¹⁴² und stellt eine gute Ausgangsfrage zum Erstellen einer individuellen Zukunftsvorstellung bezüglich der Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen dar (siehe Kapitel 6.2.1). Im Anschluss daran werden in der Sprachenbiographie (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 50f¹⁴³) die auch bei Dörnyei/Kubanyiova (2014: 42-45) genannten Beschreibungen zur eigenen Fremdsprachenlernerfahrung thematisiert. Der Sprachenpass, in den Dauer und Orte des Lernens verschiedener Sprachen und das Dossier, in das konkrete Beispiele der Sprachenanwendung und interkulturellen Begegnung eingetragen werden können, stellen eine passende Ergänzung dar, um die eigene Fremdsprachenlernerfahrung gesammelt darzustellen und somit in ihrer Gesamtheit zu reflektieren.

¹⁴¹ In der vorliegenden Arbeit wird bei Bezügen zum Europäischen Sprachenportfolio exemplarisch der Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene des Thüringer Volkshochschulverbandes (2013) herangezogen.

¹⁴² Im Teil zur Sprachenbiographie ist es die Seite 6.

¹⁴³ Im Teil zur Sprachenbiographie sind es die Seiten 8-9.

Der zweite Punkt „Steigerung des Vorstellungsvermögens: Stärken der Vorstellung“ sieht bei Dörnyei/Kubanyiova (2014: 77f) unter anderem das Erstellen eines Sprachlerntagebuchs vor (siehe Kapitel 6.2.2). Auch dazu können die Sprachenbiographie und das Dossier hilfreiche Anregungen geben, um beispielsweise neue Lern- oder Fertigkeitsbereiche kennenzulernen, mit Themen wie „Begegnungen mit Menschen anderer Sprachen im Inland“ (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 10) oder „Das hilft mir beim Lesen: [...] Ich achte auf Schlüsselwörter.“ (ebd.: 11). Somit können die vielfältigen Zugangswege zum Fremdsprachenlernen bewusst gemacht werden, die dann im Sprachlerntagebuch schriftlich festgehalten werden. Ausgewählte Seiten des Tagebuchs können bei Bedarf ins Dossier mit aufgenommen werden.

Dörnyei/Kubanyiova (2014) nennen als dritten Punkt die Überprüfung der Realisierbarkeit des Ideal-L2-Selbst, um glaubwürdig zu sein (siehe Kapitel 6.2.3). Selbsteinschätzungen der Lernenden spielen dafür eine entscheidende Rolle. Dazu eignen sich die Checklisten der Sprachenbiographie mit Sätzen zu den Kann-Beschreibungen auf den verschiedenen Niveaustufen des GER, die mit Beispielsätzen ergänzt sind. In regelmäßigen Abständen ausgefüllt, zeigen sie den Fortschritt des Lernens und helfen somit die eigenen Sprachkenntnisse realistisch einzuschätzen.

Das folgende Zitat verdeutlicht die enge Verzahnung von Selbsteinschätzungen und individuellen Zielen:

Ein zentrales Element des ESP ist die Selbsteinschätzung der Lernenden, die sich an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (*can-do-statements*) orientiert. Lernende haben die Möglichkeit, sich innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen eigene Ziele zu setzen, auch bei gemeinsamen Inhalten individuelle Schwerpunkte zu schaffen und in den Selbsteinschätzungen direkten Bezug auf Lerninhalte und erworbene Kompetenzen zu nehmen. (Ballweg/Bräuer 2011: 6)

Für den vierten Teil „Entwicklung eines Aktionsplans: Umsetzen der Vorstellung“ sollen konkrete, individuell erstellte Lernziele entwickelt werden (siehe Kapitel 6.2.4). Der in der Sprachenbiographie enthaltene „Persönliche Lernplan“ (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 49) bietet eine Tabelle, um diese einzutragen mit den Fragen „Welche Ziele will ich erreichen? In welchem Zeitraum? Wie mache ich das? Erledigt?“. Ebenso können die visuell unterstützenden Beispiele von Hatfield/Dörnyei (2013) wie der Aufgaben-Baum oder die Fortschrittsleiter (siehe Kapitel 6.2.4) ins Dossier mit aufgenommen werden.

Auch für den fünften Teil „Aktivieren des Ideal-L2-Selbst: Aufrechterhalten der Vorstellung“ (siehe Kapitel 6.2.5) können im Dossier verschiedene Begegnungen mit der Zielsprachenkultur kontinuierlich gesammelt werden, um die Auseinandersetzung damit über den Unterricht hinaus auch im Alltag der Lernenden zu fördern. Beispiele im Dossier, die

beliebig ergänzt werden können, sind: „Texte, die Sie besonders ansprechen (z. B. literarische Texte, Zeitungsartikel, Fachtexte etc.) · Titel von Liedern, Hörspielen oder Filmen, die Sie zum Sprachen lernen angeregt oder sprachlich herausgefordert haben und die Sie nicht vergessen möchten“ (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 92).

Der sechste Teil „Berücksichtigung von Fehlschlägen: Ausgleich der Vorstellung“ (siehe Kapitel 6.2.6) findet im Europäischen Sprachenportfolio keinen direkten Bezug, da nur die erreichten Zertifikate und Sprachniveaus notiert werden sowie nur die als gut erachteten Arbeiten ins Dossier aufgenommen werden sollen. Jedoch kann diese Tatsache auch zur Lernmotivation beitragen, wenn man im Prozess der Portfolioarbeit mitberücksichtigt, dass eine gelungene Hausaufgabe oder ein guter Test das Dossier füllt bzw. ansonsten das Dossier leer bleibt.

Ebenso wie die Arbeit mit oder an einem Ideal-L2-Selbst eine Möglichkeit ist, über das Deutschlernen hinaus Kompetenzen zu erwerben, gilt dies ebenfalls für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio, die „aus einem grundsätzlichen Bedürfnis nach Metakommunikation und aus einem konkreten Interesse an der ganzheitlichen Wahrnehmung von Lernenden und Lernen erwächst“ (Ballweg/Bräuer 2011: 7). Dies gilt insbesondere bei der Arbeit mit Erwachsenen und in besonderem Maße an Universitäten.

6.3.3 Einsatz von Portfolioarbeit und L2 motivational self system im universitären DaF-Unterricht in Japan

Ein Grund, warum das Europäische Sprachenportfolio für den Unterricht in Japan passend erscheint, ist nach Auffassung der Autorin seine Strukturierung und das Vorhandensein von Checklisten, wodurch eine starke Lenkung und Hilfestellung bei der Reflexionsarbeit gegeben ist. Die Möglichkeit, diese Listen durchzuarbeiten und sich auf diese Weise mit den detaillierten Fragestellungen auseinanderzusetzen, bietet für japanische Studierende, die ihr Fremdsprachenlernen bisher vielleicht erst wenig reflektiert haben, einen leichten Zugang zu diesem Thema. Trotzdem muss darauf geachtet werden, dass eine Überforderung der Studierenden vermieden wird, gerade wenn sowohl der Themenkomplex als auch die Fremdsprache neu sind:

Bei der Reflexion ist es jedoch wichtig, Lernende nicht zu überfordern, vor allem, wenn diese in der Zielsprache Deutsch erfolgen soll. Eine kognitive Entlastung besteht darin, die Reflexion auf verschiedenen Ebenen – Dokumentieren/Beschreiben, Analysieren/Interpretieren, Vergleichen/Bewerten, Planen – schriftlich durchzuführen. (Ballweg/Bräuer 2011: 8).

Da es vor allem um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Lernen lernen“ und nicht in erster Linie um das Deutschlernen geht, bietet es sich an, zu Beginn phasenweise Unterrichtseinheiten auf Japanisch durchzuführen, was durch die japanische Lehrkraft problemlos ermöglicht werden kann. Im weiteren Verlauf des Deutschlernens können diese Aktivitäten nach und nach in der Zielsprache durchgeführt werden. Dies sollte berücksichtigt werden, damit die Reflexion über das Fremdsprachenlernen nicht das eigentliche Ziel, die Fremdsprache zu erlernen, zeitlich zu sehr einschränkt (vgl. Little 2010: 1318), gerade wenn, wie bei der hier beschriebenen Zielgruppe lediglich zweimal 90 Minuten pro Woche an Deutschunterricht vorgesehen sind. Grundsätzlich muss dabei überlegt werden, ob die Formblätter auf Deutsch, Japanisch oder in beiden Sprachen verwendet werden sollen.¹⁴⁴

Zum ersten Punkt von Dörnyeis sechs-Punkte-Plan „Aufbau des Ideal-L2-Selbst: Kreieren der Vorstellung“ (Kapitel 6.2.1) und zur Reflexion des Lernens können aus der Sprachenbiographie (z. B. Thüringer Volkshochschulverband 2013: 48ff) die Themen „Motive zum Sprachenlernen – Welche Motive haben Sie, Sprachen zu lernen?“, „Spracherfahrungen“¹⁴⁵ und „Sprachenprofil“¹⁴⁶ behandelt werden. Bereits in einem frühen Stadium des Lernens können Teile auf Deutsch ausgefüllt werden, z. B. wenn bereits Sprachen und Länder thematisiert wurden, ebenso wie Zahlen, um die Dauer des Lernens auszudrücken. Die in Kapitel 6.2.1 beschriebene Collage zum Ideal-L2-Selbst kann in das Dossier mit aufgenommen werden.

Das zum zweiten Punkt beschriebene Sprachlerntagebuch sollte auf Japanisch ausgefüllt werden, um eine möglichst umfangreiche Reflexion über das Sprachenlernen zu gewährleisten, die auf Deutsch zunächst noch nicht möglich ist. Die zuvor mit der Lehrkraft besprochenen Betrachtungsaspekte aus Sprachenbiographie und Dossier können dabei hilfreiche Impulse liefern.

Im dritten Punkt folgt die Überprüfung der Realisierbarkeit, die unter anderem mittels der Checklisten der Sprachenbiographie, auf Grundlage des GER erfolgen kann. Da die Lernprogression bei der vorliegenden Studierendengruppe jedoch sehr flach ist und hauptsächlich im A1-Bereich des GER anzusiedeln ist, muss hier berücksichtigt werden, dass trotz der Notwendigkeit einer realistischen Betrachtung die vorhandenen Lernerfolge nicht durch eine zu starke Fokussierung auf das geringe Sprachniveau getrübt werden. Hilfreich ist

¹⁴⁴ Beim Thüringischen Volkshochschulverband (2013: 18) wird auf Notwendigkeit der Verwendung der Muttersprache bei der Portfolioarbeit hingewiesen, da sich das Europäische Sprachenportfolio ausdrücklich nicht auf eine Fremdsprache beschränken soll, sondern der Idee der Mehrsprachigkeit folgen soll.

¹⁴⁵ Hier geht es um die Auflistung von Sprachen, die in verschiedenen schulischen- und außerschulischen Kontexten gelernt wurden. Die Studierenden könnten beispielsweise die Teilnahme an einem „Englisch-Camp“ oder den Besuch einer „Englisch-Konversationsschule“ (siehe Kapitel 5.2.1) notieren.

¹⁴⁶ Dabei geht es darum, wie viel man in der jeweiligen Sprache verstehen, lesen, schreiben und sprechen kann.

jedoch, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen einschließlich der „Kann-Beschreibungen“ aller Fertigkeiten in japanischer Übersetzung vorliegt (Trim/North/Coste; Übersetzung von Yoshijima/Ôhashi 2004), was seine Bedeutsamkeit im japanischen Kontext verdeutlicht sowie die Arbeit mit den vorhandenen Checklisten vereinfacht.

Der Aktionsplan von Punkt 4, der mittels des Persönlichen Lernplans der Sprachenbiographie erstellt werden kann, sollte regelmäßig im Unterricht thematisiert werden. Wie in Kapitel 6.2.4 beschrieben, erscheint dafür die Arbeit in Kleingruppen als angemessen für die vorhandene Zielgruppe.

Zu Punkt 5, Aufrechterhalten der Vorstellung sollen nach Dörnyei/Kubanyiova (2014) interkulturelle Treffen sowohl online als auch in direktem Kontakt stattfinden. Um diese im Nachhinein zu reflektieren, können die Seiten des Dossiers herangezogen werden, die die „Begegnungen mit Menschen anderer Sprachen im In- und Ausland“ (Thüringer Volkshochschulverband 2013: 99ff) thematisieren. Dabei sollen neben der Beschreibung der „Art der Begegnung“ in den „Anmerkungen“ Ideen vermerkt werden, was man unternehmen möchte, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern oder mit welchen interkulturellen Themen man sich auseinandersetzt. Im Unterricht mit japanischen Studierenden können diese Seiten in regelmäßigen Abständen bearbeitet werden, und damit als Anregung dienen, um die in Kapitel 6.2.5 dargestellten, an der Universität oder im unmittelbaren Umfeld der Studierenden vorhandenen fremdsprachlichen und interkulturellen Angebote tatsächlich zu nutzen. Das Wahrnehmen dieser Angebote stellt somit einen zusätzlichen Anreiz dar, wenn man damit sein Portfolio füllen kann. Gleichzeitig unterstützt es die Lernerautonomie, da die Studierenden selbst entscheiden können, welche Angebote sie wahrnehmen.

So kann auch Punkt 6, das Berücksichtigen von Fehlschlägen mit einbezogen werden, wenn durch das Schaffen von alternativen Möglichkeiten, etwas erreicht werden kann. Gerade im Unterricht mit der untersuchten Zielgruppe, bei der häufig kein ausgeprägtes Ideal-L2-Selbst vorhanden ist, sollte ein leicht zugängliches Angebot, um sich mit Deutsch auseinanderzusetzen, seitens der Lehrkraft entwickelt werden. Wird das wahrgenommene Angebot vom Lernenden ins Dossier aufgenommen, z. B. wenn er einen deutschen Film gesehen hat, der ihm gefiel, kann dies der erste Schritt sein, um sich nach dem verpflichtenden Jahr des Deutschlernens weiterhin mit der deutschen Sprache und Kultur zu befassen oder auch darüber hinaus um ein Interesse an anderen Sprachen und Regionen zu entwickeln.

Wie zuvor gesehen, gibt es zahlreiche verbindende Elemente zwischen dem Europäischen Sprachenportfolio und dem *L2 motivational self system*, so dass beim Aufbau eines Ideal-L2-Selbst die Portfolioarbeit eine gute Unterstützung bieten kann. Gerade wenn die Reflexion über das Fremdsprachenlernen für Lehrende und Lernende noch neu ist, stellt es eine hilfreiche Grundlage für den Einsatz im Unterricht dar.

6.4 Herausforderungen und Grenzen der Anwendung

Schwierigkeiten bei der Anwendung können nach Kubanyiova/Dörnyei (2014: 52) im Widerwillen von Lernenden und/oder deren Eltern auftreten, wenn die Methode der geführten Visualisierungen, z. B. angeleitete Phantasie Reisen (siehe Kapitel 6.2.1) bisher noch nicht bekannt war. Um dem entgegenzuwirken, schlagen sie vor, Beispiele von mit dieser Methode erfolgreichen Fremdsprachenlernenden vorzustellen, ebenso wie bekannte Sportler, die damit gearbeitet haben und die Messbarkeit von Laboruntersuchungen hervorzuheben:

While imagery may appear fascinating because it seems mysterious, it can also strike some students as nothing more than hocus-pocus. It is therefore important for teachers to address any possible misconceptions and to generate some ‘street cred’ for the method by citing examples of language learners who have used the technique successfully and by explaining, for example, that virtually all the celebrity athletes use it or that laboratory research has consistently found measurable improvement in performance as a function of visualization. (Ebd.: 52)

Ebenso ist es wichtig zu betonen, dass diese Technik als zusätzliche Hilfe fungieren kann, Kubanyiova/Dörnyei (ebd.) sprechen von „‘vitamin supplement‘“, und keinesfalls als Ersatz für die Sprachpraxis. Im Zusammenhang mit der Anwendung der Vorstellungskraft im Sport betonen Mayer/Hermann (2011: 33), dass die Erwartung der Wirksamkeit von zentraler Bedeutung ist: „Wirksamkeitserwartung ist auch der ausschlaggebende Faktor für die Entscheidung, ob Mentales Training angewandt wird.“ Andererseits betont Lake (2013: 239), dass Lehrer keine Psychotherapeuten sind: „[...] teachers are not psychotherapists. [...] The ‘psychotherapeutic treatment’ is having students learn language over sustained amounts of time.“ Dementsprechend sollte berücksichtigt werden, dass alternative Methoden beim Fremdsprachenlernen zwar helfen können, der eigentliche Fokus jedoch auf langfristig angelegter anwendungsorientierter Sprachvermittlung liegen muss, damit diese erfolgreich ist. Die oben genannten Schwierigkeiten gelten selbstverständlich auch für den Unterricht mit japanischen Studierenden, hinzu kommt noch die Problematik der Sprachkenntnisse, da es seitens der deutschsprachigen Lehrkräfte in der Regel keine ausreichenden Japanischkenntnisse gibt, um eine geführte Phantasie Reise auf Japanisch durchzuführen. Seitens der japanischen Lehrkräfte eine solche Phantasie Reise durchzuführen, ist, trotz

Offenheit auch gegenüber alternativen Methoden, nach Einschätzung der Autorin nur schwer möglich, vor allem wenn keine grundlegende professionelle Einführung in diese Methode stattgefunden hat. Jedoch ist es für den Aufbau des Ideal-L2-Selbst wichtig, dass mit Zukunftsvorstellungen eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen und deren Anwendung geschaffen wird. Auch wenn diese nicht in Form von mündlich vorgetragenen geführten Phantasiereisen angewendet werden, können die Inhalte z. B. in schriftlicher Form vermittelt werden, um die Vorstellung der Studierenden anzuregen. Positive Beispiele zur Anwendung von Visualisierungen im universitären Englischunterricht in Japan gibt es bereits von Munezane (2013) (siehe Kapitel 3.5.3).

Da der Unterricht an japanischen Universitäten, so auch an der hier untersuchten, häufig von mehreren Lehrkräften durchgeführt wird, ist bei der Arbeit mit dem *L2 motivational self system*, wie im regulären Unterricht mit Teamteaching ebenfalls, eine vorherige Absprache der Lehrkräfte untereinander für einen effektiven Unterrichtsablauf notwendig. Gerade beim hier untersuchten Unterricht der kommunikativen Klassen, wo ein japanischer und ein deutscher Muttersprachler abwechselnd den Kurs leiten, können sich die jeweiligen Stärken der Lehrkräfte ergänzen. Da der Aufbau des Ideal-L2-Selbst aufgrund noch nicht vorhandener Deutschkenntnisse zunächst auf Japanisch erfolgen muss (siehe Kapitel 6.2.1), bietet es sich an, diesen Teil von japanischen Lehrenden durchführen zu lassen. Reguläre Kostproben (siehe Kapitel 6.2.1) und reale Anwendungen mit Muttersprachlern wie z. B. im Deutschklub mit verschiedenen kulturellen Aspekten (siehe Kapitel 6.2.5) können dagegen authentischer von deutschsprachigen Lehrkräften vermittelt werden.

Die Arbeit mit einem Ideal-L2-Selbst, das für die Lernenden jeweils ganz verschieden sein kann, erfordert in der Umsetzung binnendifferenziertes Arbeiten in und außerhalb des Unterrichts, um die individuellen Zielsetzungen der Lernenden zu erreichen. Dies ist auch für den Lehrenden eine Herausforderung, der den Überblick behalten muss sowie Möglichkeiten zum Austausch der Lernenden untereinander schaffen und im Unterricht wieder eine Zusammenführung und ebenso ein gemeinsames Lernen ermöglichen muss. Jedoch bietet das Verfolgen von selbst gesteckten individuellen Zielen für die Studierenden auch die Möglichkeit einer größeren Lernerautonomie. Diese Eigenverantwortung für den Fremdsprachenlernprozess ist auch über das Deutschlernen hinaus eine im universitären Lernkontext wichtige Fähigkeit.

Trotz des zunächst hohen Zeitaufwands, den die Arbeit mit dem *L2 motivational self system* erfordert, sowohl im Hinblick auf die Absprachen beim Teamteaching als auch bei der binnendifferenzierten Ausrichtung durch die eigenen Vorstellungen zum Ideal-L2-Selbst und

den damit verbundenen individuellen Schwerpunktsetzungen der Lernenden, führt dies im weiteren Verlauf des Unterrichts zu Zeitersparnis durch zielgerichtetes Lernen, da die Lernenden persönlich in den inhaltlichen Entscheidungsprozess eingebunden sind. Ein Austausch der Lernenden untereinander führt die individuellen Lernprozesse im Nachhinein wieder zusammen und lässt andere Studierende inhaltlich und strukturell von den Erfahrungen der anderen profitieren.

Auch wenn die Übungen zum Ideal-L2-Selbst zunächst nur auf Japanisch durchgeführt werden können, ist nach und nach ein Übergang zum Deutschen möglich, so dass diese gut in den Unterricht integriert werden können und bestimmte sprachliche Elemente und grammatikalische Phänomene kommunikativ behandelt werden können.¹⁴⁷

Trotzdem darf auch nicht vergessen werden, dass die Studierenden am Beginn ihres Deutschlernens stehen und dass die sprachlichen Voraussetzungen, die notwendig sind, um Reflexion über das Lernen in der Fremdsprache Deutsch zu bewältigen, innerhalb des ersten Jahres nur schwer möglich sind.

Wenn sie [die Prozesse der Reflexion und Selbstbeurteilung] andererseits in der Zielsprache ausgeführt werden [...], werden sie zu einem wesentlichen und äußerst wichtigen Bestandteil des Sprachlernens; denn nur wenn Lernende allmählich die Fähigkeit entwickeln, sich mit Reflexion und Bewertung in ihren Zweit-/Fremdsprachen zu befassen, können wir von ihnen erwarten, dass sie zu einem der gehobenen Kompetenzniveaus fortschreiten, welche eine ebensolche Fähigkeit voraussetzen. (Little 2010: 1318)

Jedoch kann die Reflexion über das Lernen ebenfalls als Anregung dienen, das Deutschlernen fortzusetzen, und gerade für diejenigen, die im zweiten und dritten Studienjahr Deutschkurse mit dem Fokus auf den einzelnen Fertigkeiten wie Kommunikation, Lesen oder Schreiben belegen, können die entsprechenden Checklisten dazu hilfreiche Unterstützung bieten.

Da es durch die binnendifferenzierte Arbeitsweise auch Phasen in und außerhalb des Unterrichts ohne die direkte Kontrolle des Lehrenden gibt, muss im Vorfeld für den Lernenden deutlich zum Ausdruck gebracht werden, was er machen soll und warum. Das bedeutet, dass Arbeitsanweisungen zunächst kleinschrittig und sehr deutlich angeleitet werden müssen, um Fehler nicht nur sprachlicher Natur sondern auch beim Verständnis der Aufgabenstellung zu vermeiden. Wenn die Aufgabenstellung klar ist und das Interesse geweckt ist, sich mit dem eigenen Ideal-L2-Selbst auseinanderzusetzen, so bringen die befragten Studierenden nach Einschätzung der Autorin die erforderliche Ausdauer mit, um ihre Zielvorstellungen eines zukünftigen Ideal-L2-Selbst auch umzusetzen.

¹⁴⁷ Dies wird auch bei Hadfield/Dörnyei (2014) deutlich, wo bei jeder der 99 Übungen unter der Rubrik Sprachpraxis „Language practice“ die Bereiche Funktionen „Functions“, Fertigkeiten „Skills“ und Sprachbereiche „Language areas“ aufgeführt werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Neben der zusammengefassten Betrachtung der Untersuchungsergebnisse werden in diesem Kapitel die sich daraus ergebenden Konsequenzen als Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht dargestellt. Dies erfolgt anhand der eingangs dargestellten drei Forschungsfragen.

Die erste Frage bezog sich auf die Motivation der Studierenden zu Beginn des Deutschlernens und ihrer Veränderung während des Lernens. Ausgehend von der Annahme, dass die Wahl von Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten im Rahmen des Wahlpflichtbereichs der zweiten Fremdsprache nach Englisch freiwillig erfolgt, wurde bei den Fragebogenerhebungen jedoch deutlich, dass bei einem Drittel der Befragten diese Freiwilligkeit nicht vorhanden ist. Es wurde aber eine leicht positive Tendenz in der Zufriedenheit mit der Belegung von Deutsch beim zweiten Messzeitpunkt (von 66,6% auf 71,7% Zustimmung) erkennbar. Der Bereich „Kommunikation“ stellte dabei durchgehend den wichtigsten Bereich des Deutschlernens dar, was sowohl in den Fragebogenerhebungen als auch in den Sprachlernmotivationsbiographien zum Ausdruck gebracht wurde. Vor diesem Hintergrund ist die Einrichtung der so genannten „kommunikativen Klassen“, die an der untersuchten Universität mit eben diesem Fokus durchgeführt werden, eine sinnvolle Schwerpunktsetzung.

Die Anstrengungsbereitschaft, die zunächst deutlich ausgeprägt war, ließ beim zweiten Messzeitpunkt stark nach. Sowohl bei den Fragebogenerhebungen als auch in den Sprachlernmotivationsbiographien wurde deutlich, dass im zweiten Semester nur noch das Erreichen der für den Universitätsabschluss notwendigen Punktzahl im Vordergrund stand. Dies zeigte, dass im Hinblick auf das *L2 motivational self system* die auch allgemein zu beobachtende Tendenz der Motivationsverschiebung von einer, wenn auch zu Beginn nur vage vorhandenen eigenen, inneren Zielvorstellung, Ideal-L2-Selbst *ideal L2 self*, die jedoch im Deutschunterricht anscheinend nicht aufgegriffen wurde, hin zu einer äußeren Zielvorstellung, Soll-L2-Selbst *ought-to L2 self*, die im Verlauf des Lernens leicht an Bedeutung gewann. Trotzdem wurde der Nützlichkeitsaspekt von Fremdsprachen zu beiden Messzeitpunkten so hoch eingeschätzt, dass er konstant den ersten Platz einnahm. Auch bei den Sprachlernmotivationsbiographien wurde dieser genannt, konkret bei der Stellensuche, der Lektüre deutschsprachiger Medien und beim Reisen. Auch in den Fragebogenerhebungen war das Reisemotiv bei beiden Messzeitpunkten stark ausgeprägt. Hier ergab sich ein Ansatz für die Unterrichtsgestaltung, um aus dem Reisemotiv eine konkrete Zukunftsvorstellungen zu entwickeln.

Der Bereich der Zielsprachenlernerfahrung *L2 learning experience* wurde in den Fragebögen und Sprachlernmotivationsbiographien durchgängig besser bewertet, gerade auch bei der Beurteilung von Unterrichtsatmosphäre und Lehrkraft, so dass eine positive Grundhaltung der Studierenden erkennbar war, die das Potential beinhaltet, eine eigene Zukunftsvorstellung im Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen zu erarbeiten.

Die zweite Forschungsfrage betraf die Unterschiede von Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Bezug auf ihre Deutschlernmotivation. Betrachtet man die sechs befragten Fakultäten einzeln, so wurde deutlich, dass zunächst die größte Zustimmung zur Wahl von Deutsch bei den Studierenden der Pharmazie vorhanden war. Diese nahm jedoch im Laufe des Deutschlernens stark ab (von 94% auf 80,4%). In den Sprachlernmotivationsbiographien wurde deutlich, dass die anfängliche Erwartung des Fachbezugs an den Deutschunterricht nicht erfüllt wurde, was den Zustimmungsabfall der Pharmazie-Studierenden erklären konnte. Bei den anderen Fakultäten wurde von den Befragten hingegen kein Bezug zum Hauptfach hergestellt. Dazu passte auch die bei den Pharmazie-Studierenden von allen Fakultäten am stärksten ausgeprägte anfängliche Zustimmung bei der zukünftigen und beruflichen Verwendung ihrer Deutschkenntnisse, die jedoch im Verlauf des Deutschlernens nicht aufrechterhalten werden konnte. Als wichtigsten zu erlernenden Bereich nannten die Studierenden der Pharmazie zu Beginn „Wortschatz“, was dadurch zu erklären war, dass in der japanischen Fachsprache der Pharmazie zahlreiche Wörter deutschen Ursprungs vorhanden sind (vgl. Kakinuma 1994), im weiteren Verlauf des Lernens nahmen „Kommunikation“ und „Hören“ jedoch einen höheren Stellenwert ein.

Bei den Studierenden der Soziologie gab es ähnlich wie in der Pharmazie einen starken Abfall in der Zustimmung zur Wahl von Deutsch, jedoch auf niedrigerem Niveau (von 80% auf 63,6%). Dieser Rückgang wurde auch in der Bewertung der I. Komponente, dem Ideal-L2-Selbst deutlich, das beim ersten Messzeitpunkt von allen Fakultäten am besten bewertet wurde. Die Soziologie-Studierenden lernten zusammen mit den Studierenden der Anglistik und der Rechtswissenschaften, stellten bei diesen drei Gruppen jedoch eine deutliche Minderheit dar. Dadurch konnte vermutet werden, dass auf die zunächst von allen Fakultäten am deutlichsten ausgeprägten eigenen Zielvorstellungen der Soziologie-Studierenden nicht in ausreichendem Maße eingegangen wurde. Während der Bereich „Kommunikation“ bei ihnen zu Beginn am stärksten ausgeprägt war, war es bei der zweiten Fragebogenerhebung der Bereich „Wortschatz“, also gegenläufig zu den Studierenden der Pharmazie, jedoch die gleiche Tendenz wie bei den gemeinsam lernenden Anglistik-Studierenden. Hier könnte es

einen Ansatz geben, diesen Bereich stärker in den Unterrichtsmittelpunkt der Lernenden dieser Fakultäten zu rücken. Jedoch könnte ebenfalls überdacht werden, ob der gemeinsame Deutschunterricht der Soziologie-Studierenden mit den anderen beiden Fakultäten sinnvoll ist, da gerade die Studierenden der Anglistik durch ihr Hauptfach einen viel ausgeprägteren Zugang zum Fremdsprachenlernen haben, so dass ein gemeinsamer Deutschunterricht mit anderen Fakultäten vielleicht nicht sinnvoll erscheint, gerade auch vor dem Hintergrund, dass die zweite Fremdsprache für die Studierenden der Anglistik über vier Semester verpflichtend ist.

Die Anglistik-Studierenden hatten mit über 90% Zustimmung beim zweiten Messzeitpunkt die größte Zustimmung zur Wahl von Deutsch. Bei ihnen spielte zunächst der Bereich „Kommunikation“, dann der Bereich „Wortschatz“ die wichtigste Rolle. Eine Erklärung dafür könnte die stärkere Auseinandersetzung mit der englischen Sprache sein und damit einhergehend die Parallelen, die sich beim Vergleich zwischen Englisch und Deutsch im Bereich des Wortschatzes ergeben. Da die gleiche Tendenz, wie oben beschrieben, bei den gemeinsam deutschlernenden Studierenden der Soziologie vorhanden war, könnte es sich lohnen, auf den Bereich Wortschatz im Unterricht verstärkt einzugehen. Dies ist vor allem entscheidend, wenn man berücksichtigt, dass nicht nur bei den Soziologen, sondern auch bei den Anglisten die I. Komponente, das Ideal-L2-Selbst, das die größte negative Tendenz aufzeigt. Dies ist die Komponente, bei der im Unterricht angesetzt werden kann.

Bei den BWL- und VWL-Studierenden gab es zunächst die geringste Zustimmung zur Wahl von Deutsch mit lediglich der Hälfte der Befragten. Es gab jedoch diesbezüglich bei den Studierenden beider Fakultäten eine mit jeweils über zehn Prozentpunkten positive Tendenz zum zweiten Messzeitpunkt. Bei den VWL-Studierenden fiel ebenfalls die deutlich bessere Bewertung des Items „Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan“ auf. Auch bei den BWL-Studierenden war hier eine leichte Verbesserung vorhanden. Das zeigte, dass die zuvor starke Orientierung an Asien, erkennbar durch die Wahl der Fremdsprachen Chinesisch und Koreanisch bei beiden Fakultäten, während des Studiums nachgelassen hatte. Hier wäre sicherlich ein näherer Einblick vor allem in das VWL-Studium lohnenswert, um herauszufinden, ob seitens der Lehrkräfte des Faches bzw. seitens des Curriculums die deutsch-japanischen Wirtschaftsbeziehungen eine größere Rolle gespielt haben. Bezüglich der als wichtig erachteten Fertigkeiten spielte der Bereich „Kommunikation“ bei beiden Fakultäten unverändert die wichtigste Rolle.

Dies war ebenfalls bei den Jura-Studierenden der Fall. Bei ihnen vergrößerte sich zwar die Zustimmung zum Item „Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der

Universität wählen musste“ von allen Fakultäten am meisten, was auch für die bei den Juristen insgesamt am stärksten zunehmende II. Komponente, das Soll-L2-Selbst galt. Durch die ebenfalls erfolgte Zunahme der Zufriedenheit lag hier zusammen mit den Anglistik-Studierenden die größte Zustimmung zur Wahl von Deutsch beim zweiten Messzeitpunkt von fast 90% vor.

Die dritte Forschungsfrage bezog sich darauf, wie die Motivationen im Unterricht Berücksichtigung finden können. Neben den verschiedenen Schwerpunkten der Studierenden in den einzelnen Fakultäten, wurde bei den Studierenden aller Fakultäten sowohl in den Fragebogenerhebungen als auch in den Sprachlernmotivationsbiographien deutlich, dass ein Reisemotiv vorhanden war, welches exemplarisch verwendet wurde, um Unterrichtsansätze mit Dörnyeis Sechs-Punkte-Plan vorzustellen. Dieser beinhaltet, zunächst den Aufbau eines Ideal-L2-Selbst sowie in diesem Zusammenhang die Steigerung des eigenen Vorstellungsvermögens zu ermöglichen und die Glaubwürdigkeit des Ideal-L2-Selbst zu untermauern. Danach folgt die Entwicklung eines konkreten Aktionsplans, der dazu dient im nächsten Schritt das Ideal-L2-Selbst zu aktivieren. Durch die Berücksichtigung von Fehlschlägen wird ein Gegenpol dazu geschaffen, der die Komponente des Soll-L2-Selbst berücksichtigt.

Abschließend wurden mögliche auftretende Probleme bei der Anwendung thematisiert; diese sind nach Einschätzung der Autorin in erster Linie inhaltlicher Natur, was den Aspekt der Visualisierungen betrifft, sowie organisatorisch und zeitlich, vor allem im Bereich des *teamteaching*, da vermehrte Absprachen erforderlich werden. Gerade die Form des *teamteaching*, die an der untersuchten Universität häufig von einem japanischen mit einem deutschen Muttersprachler zusammen durchgeführt wird, bietet sich jedoch auch an, um das *L2 motivational self system* im Fremdsprachenunterricht umzusetzen, da auf die jeweilige Stärke - Authentizität der deutschen Lehrkraft bzw. Muttersprachenkompetenz der japanischen Lehrkraft in der Ausgangssprache der Studierenden - zurückgegriffen werden kann.

In dieser Arbeit wurde die Notwendigkeit zur Schaffung von zukünftigen Zielvorstellungen der Studierenden im Zusammenhang mit Deutsch deutlich, da durch die vorliegende Untersuchung in diesem Bereich erhebliche Defizite festgestellt wurden, die sich im Laufe des Deutschlernens sogar noch verstärkt haben, wie durch den longitudinal ausgerichteten Charakter der Studie ersichtlich wurde.

Es stellt sich jedoch die grundsätzliche Frage, ob es gerechtfertigt ist, Deutschunterricht bzw. Fremdsprachensprachenunterricht allgemein an der Universität anzubieten, wenn dieser in erster Linie darauf abzielt, ein Reisemotiv und somit ein Freizeitbedürfnis zu befriedigen, er jedoch für den späteren Beruf oder für das Fachstudium keine Relevanz hat. Vor diesem Hintergrund soll an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich auf den von den Pharmazie-Studierenden explizit geforderten Wunsch nach Fachbezug hingewiesen werden. Eine Forderung, die zuvor schon häufiger im Zusammenhang mit dem universitären Deutschunterricht in Japan gestellt wurde (vgl. Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987; Schilling 2009 und Fujiwara 2010).

Für die übrigen Fachbereiche ergibt sich jedoch auch bei einem lediglich vorhandenen Reisemotiv eine Legitimation des Deutschunterrichts bzw. der zweiten Fremdsprache an Universitäten: Zunächst ist die grundsätzliche Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache und Kultur außerhalb der anglo-amerikanischen ein wichtiger Punkt, gerade wenn man berücksichtigt, dass in Japan an der Schule in der Regel nur Englisch gelernt wird. Besonders in Matsuyama, wo sich durch die Insellage fern der Ballungszentren nur wenige Berührungspunkte mit Ausländern ergeben ist dies jedoch umso wichtiger.

Bei der Anwendung des *L2 motivational self system* und dem Einbezug des Ideal-L2-Selbst lernen die Studierenden außerdem über die Sprache hinaus eigene Zielvorstellungen aufzubauen, individuelle Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Diese Selbstorganisation, autonomes Lernen sowie der Austausch in Partner- oder Gruppenarbeit über gemeinsame Ziele sind Fertigkeiten, die auch außerhalb des Deutschlernens und außerhalb der Universität relevant sind.

Gerade vor aktuell aufkommenden Diskussionen um eine Kürzung bzw. Abschaffung von Geisteswissenschaften an japanischen Universitäten (Lill 2016) ist eine Auseinandersetzung mit der Relevanz der zweiten Fremdsprachen, besonders der geografisch und wirtschaftlich nicht so nah liegenden wie Chinesisch und Koreanisch, also Deutsch oder auch Französisch oder Spanisch wichtig. Denn auch wenn der Wunsch „Irgendwann möchte ich nach Deutschland gehen“ nicht in die Tat umgesetzt wird, ist es trotzdem sinnvoll, sich damit auseinandergesetzt zu haben. Bestehende Sprachverwendungsängste zu überwinden und das Selbstvertrauen zu gewinnen, um ins Ausland reisen zu können, sind ebenfalls relevante Faktoren für das weitere Studium und das zukünftige Berufsleben.

Das *L2 motivational self system* wurde im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan bisher noch nicht intensiver erforscht. Die vorliegende Arbeit möchte Anregungen zu weiterer Forschung sowie zur Anwendung im Unterricht geben, da dieser Ansatz zahlreiche

Möglichkeiten bietet, mit der Motivation der Lernenden zu arbeiten (siehe Kapitel 6). Dies gilt nicht nur für den Unterricht in Japan, sondern auch international und ausdrücklich auch für den aktuell stark wachsenden Bereich des Deutschunterrichts in den deutschsprachigen Ländern.

8 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Jutta Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 47–56.
- Ammon, Ulrich (Hg.) (1994): Die Deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium. München: Iudicium.
- Apple, Matthew T.; Da Silva, Dexter; Fellner, Terry (Hg.) (2013): Language Learning Motivation in Japan. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71).
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin. Online verfügbar unter https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlern_erhebung_final2.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2015.
- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht - Yes, we can! In: Sandra Ballweg und Werner Schmitz (Hg.): Portfolioarbeit. Ismaning: Hueber (Fremdsprache Deutsch, 45), S. 3–11.
- Ballweg, Sandra; Schmitz, Werner (Hg.) (2011): Portfolioarbeit. Ismaning: Hueber (Fremdsprache Deutsch, 45).
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422).
- Bauer, Hans L. (Hg.) (1989): Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft. München: Iudicium.
- Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Sohrabi, Parvaneh (Hg.) (2015): IDT 2013. Kognition, Sprache, Musik. Bozen: Bozen University Press.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2009): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung: Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen, Stuttgart: Francke (UTB, 8042/8043).
- Behling, Orlando; Law, Kenneth S. (2000): Translating questionnaires and other research instruments. Problems and solutions. Thousand Oaks, Californien: Sage Publications (Sage university papers series. Quantitative applications in the social sciences, no. 07-133).
- Bierhoff, Hans-Werner; Herner, Michael J. (2002): Begriffswörterbuch Sozialpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blamberger, Günter; Neuner, Gerhard (Hg.) (1995): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD: 24. - 28. Mai 1995, Universität, Gesamthochschule Kassel; Germanistentreffen, Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD (Reihe Germanistik).
- Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (1999): Gesellschaftlicher Wandel und Deutsch als Fremdsprache in Japan. In: *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (3), S. 113–130.

- Boosch, Alwin (1983): Motivation und Einstellung. In: Gert Solmecke (Hg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, 6), S. 21–40.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.) (2004): Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung. Tübingen: G. Narr.
- Bowers; John Z. (1965): Medical Education in Japan. From Chinese Medicine to Western Medicine. New York: Harper & Row.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hg.) (2013): Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung ; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Coulmas, Florian (2009): Die Kultur Japans. Tradition und Moderne. 2. Aufl. in der Beck'schen Reihe. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1639).
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard W. (1991): Motivation: reopening the research agenda. In: *Language Learning* 41 (4), S. 469–512.
- Czizér, K.; Dörnyei, Zoltán (2005): Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. In: *Language Learning* (55 (4)), S. 613–659.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Jutta Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 103–122.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press (Perspectives in social psychology).
- Degen, Ralph (2015): Welche Kompetenzen vermitteln? In: *Deutschunterricht in Japan* (19), S. 56–58.
- Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (Second language acquisition research : Theoretical and methodological issues).
- Dörnyei, Zoltán (2008): New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. In: *Links* (38), S. 3–4. Online verfügbar unter www.cilt.org.uk/publications/bulletins/links, zuletzt geprüft am 21.08.2017.
- Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition), S. 9–42.
- Dörnyei, Zoltán; Kubanyiova, Magdalena (2014): Motivating learners, motivating teachers. Building vision in language education. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).
- Dörnyei, Zoltán; Ottó, Istvan (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* (4), S. 43–69.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.) (2009): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition).
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): Teaching and researching motivation. 2nd ed. Harlow, England, New York: Longman/Pearson (Applied linguistics in action).

Düwell, Henning (2003): Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB (UTB, 8042/8043), S. 347–352.

Fujiwara, Mieko (2010): Daigaku ni okeru doitsugo no gakushû kaishidôki ni kansuru ryôteki kenkyû – doitsugo no gakushûriyû, gakushûriyû to jugyônaiyô he no kitai to no kankeisei 大学におけるドイツ語の学習開始動機に関する量的研究 – ドイツ語の学習理由、学習理由と授業内容への期待との関係性 – (Quantitative Forschung über die Lernmotive der Deutschlernenden im universitären Bereich - Lerngründe und das Verhältnis zu Lernerwartungen -). In: *Deutschunterricht in Japan* (15), S. 4–19.

Fujiwara, Mieko (2013): Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich. Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Dimensionen der DaF-Forschung. Unter Mitarbeit von Kazuhiko Tamura. München: Iudicium (Doitsu-bungaku, 147), S. 28–47.

Gardner, Robert C. (1960): Motivational Variables in Second-Language Acquisition. Dissertation. McGill University. Online verfügbar unter <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf>, zuletzt geprüft am 06.06.2016.

Gardner, Robert C. (1985): Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London, Baltimore, Md., U.S.A: E. Arnold (The Social psychology of language, 4).

Gardner, Robert C.; Lambert, W. E. (1972): Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass: Newbury House.

Genenz, Kay J. (1984): Die japanische Sprache in der Bundesrepublik Deutschland. In: Klaus Kracht, Bruno Lewin und Klaus Müller (Hg.): Japan und Deutschland im 20. Jahrhundert. Wiesbaden: Harrassowitz (Veröffentlichungen des Ostasien-Instituts der Ruhr-Universität Bochum, Bd. 32), S. 22–43.

Grünewald, Matthias (2005): Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender. München: Iudicium.

Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán (2013): Motivating Learning. Harlow, England: Pearson.

Hammitzsch, Horst; Brüll, Lydia; Goch, Ulrich (Hg.) (1990): Japan-Handbuch. Land und Leute, Kultur- und Geistesleben. 3. Aufl. Stuttgart: F. Steiner.

Hartmann, Rudolf (2000): Japanische Studenten an der Berliner Universität. 1870-1914. 2. Aufl. Berlin: Mori-Ôgai-Gedenkstätte.

Hartmann, Rudolf (2005): Japanische Studenten an deutschen Universitäten und Hochschulen. 1868-1914. Berlin: Mori-Ôgai-Gedenkstätte.

Higgins, Edward Tory: Self-discrepancy: A theory relating self and affect. In: *Psychological Review* (94), S. 319–340.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung - am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. In: *German as a Foreign Language* 1, S. 71–91. Online verfügbar unter https://docs.google.com/viewer?url=http://gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf, zuletzt geprüft am 26.01.2015.

Irie, Kay; Brewster, Damon R. (2013): One Curriculum, Three Stories: Ideal L2 Self and L2-Self-Discrepancy Profiles. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 110–128.

Jahn, Nancy (2014): Fremdsprachenlernen in der Meiji-Zeit: Welche Stellung hatte Deutsch an Privatschulen in Tôkyô? Am Beispiel der Schulratgeber TÔKYÔ RYÛGAKU ANNAI und TÔKYÔ SHÛGAKU ANNAI. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 13 (1), S. 261–277.

Japan Foundation (2011): Present Condition of Overseas Japanese-Language Education Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2009. Online verfügbar unter https://www.jpff.go.jp/e/project/japanese/survey/result/dl/2009/2009_08.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2016.

Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.) (2013): Dimensionen der DaF-Forschung. Unter Mitarbeit von Kazuhiko Tamura. München: Iudicium (Doitsu-bungaku, 147).

Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2013): Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan - Untersuchungsbericht 1. Die Bildungsinstitutionen. Hg. v. Japanische Gesellschaft für Germanistik. Tokyo. Online verfügbar unter <http://www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=115>, zuletzt geprüft am 12.08.2015.

Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2015): Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan - Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden - Die Lernenden. Hg. v. Japanische Gesellschaft für Germanistik. Tokyo. Online verfügbar unter <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435>, zuletzt geprüft am 12.08.2015.

Japanischer Deutschlehrerverband (JDV) - Sonderausschuss für die Umfrage (2001): Gegenwärtige Lage und zukünftige Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan. Bericht über die Umfrage. Tokyo: Ikubundo.

Kaempfer, Engelbert: Geschichte und Beschreibung von Japan. (Hg. v. Christian Wilhelm Dohm). Lemgo: Meyersche Buchhandlung (Nachdruck Stuttgart: Brockhaus 1964).

Kakinuma, Yoshitaka (1994): Die japanische Medizin im Übergang von Deutsch zu Englisch. In: Ulrich Ammon (Hg.): *Die Deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium, S. 35–48.

Klein, Ludovic (2010): Phonetic Correction in Class with Verbo-tonal Method. In: *Matsuyama University - Studies in Language and Literature* (30), S. 35–56.

Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* (38), S. 219–225.

Kracht, Klaus; Lewin, Bruno; Müller, Klaus (Hg.) (1984): Japan und Deutschland im 20. Jahrhundert. Wiesbaden: Harrassowitz (Veröffentlichungen des Ostasien-Instituts der Ruhr-Universität Bochum, Bd. 32).

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

Küppers, Almut; Quetz, Jürgen (Hg.) (2006): *Motivation Revisited*. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin: Lit (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, Bd. 12).

Kutsuwada, Osamu; Mishima, Ken'ichi; Ueda, Kôji (1987): Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Dietrich Sturm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen. München: Hueber, S. 75–82.

Lake, J. (2013): Positive L2 Self Linking Positive Psychology with L2 Motivation. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): Language Learning Motivation in Japan. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 225–244.

Langner, Michael (2011): Das Europäische Sprachenportfolio. In: Sandra Ballweg und Werner Schmitz (Hg.): Portfolioarbeit. Ismaning: Hueber (Fremdsprache Deutsch, 45), S. 12.

Lewin, Bruno (1988): Die Anfänge der deutschen Sprachkunde in Japan bis zur Meiji-Zeit. In: *BJOAF* 11, S. 1–17.

Lill, Felix (2016): Angriff auf die freien Denker. Universitäten in Japan, Großbritannien und den USA verabschieden sich von ihren Geisteswissenschaften. Hält Deutschland dagegen? In: *Zeit online*, 14.04.2016. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2016/15/geisteswissenschaften-abschaffen-japan-gesellschaft-grossbritannien-usa>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Little, David (2010): Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 1315–1323.

Mayer, Jan; Hermann, Hans-Dieter (2011): Mentales Training. Grundlagen und Anwendung in Sport, Rehabilitation, Arbeit und Wirtschaft; Berlin, Heidelberg, New York, NY: Springer Medizin.

Mayer, Jan; Hermann, Hans-Dieter (2014): Sportpsychologie im Nachwuchsfußball. Mentale Fertigkeiten entwickeln und trainieren. Münster: Philipka.

Metzler, Manuel (2003): Partnerschaft mit Potenzial. Die deutsch-japanischen Kulturbeziehungen; Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Stuttgart: Ifa.

Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT) (2015): Heisei nijûnananendo gakkô kihon chôsa sokuhôchi no kôhyô nitsuite 平成 27 年度学校基本調査 (速報値) の公表について. [Öffentliche Mitteilung über die grundsätzliche Untersuchung zu den Schulen im Jahr 2015]. Tokyo. Online verfügbar unter http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/08/18/1360722_01_1_1.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2015.

Mori, Isamu (1994): Die Bedeutung des Deutschen für die juristischen Fakultäten in Japan: Nachlassen des Einflusses deutschen Rechts? In: Ulrich Ammon (Hg.): Die Deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium. München: Iudicium, S. 49–62.

Munezane, Yoko (2013): Motivation, Ideal L2 Self and Valuing of Global English. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): Language Learning Motivation in Japan. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 152–168.

Naka, Naoichi (1994): Die Anfänge der Germanistik in Japan. In: Ulrich Ammon (Hg.): Die Deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium. München: Iudicium, S. 238–248.

Naka, Naoichi (1998): Zu Entstehung und Entwicklung der japanischen Germanistik. In: *ドイツ文学 (Doitsu bungaku) - Die deutsche Literatur* 100, S. 4–12.

Nakata, Yoshiyuki (2006): Motivation and experience in foreign language learning. Bern, New York: Peter Lang.

Nakayama, Jun (1989): Beispiele von Reforminitiativen zum Unterricht DaF an japanischen Universitäten. In: Hans L. Bauer (Hg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*. München: Iudicium, S. 140–147.

Netzwerk Deutsch (2010): Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt. Berlin, Bonn, Köln, München. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf>, zuletzt geprüft am 23.08.2015.

Noels, Kimberly A. (2013): Learning Japanese; Learning English: Promoting Motivation Through Autonomy, Competence and Relatedness. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 15–34.

Rahamaliarison, Hanitrarivelo Oliva (2009): Motivation im DaF-Unterricht in Madagaskar. In: *Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36 (4), S. 340–355.

Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinelt, Rudof (2010): Praktikabilität und Relevanz. Zur Optimierung von universitären mündlichen DaF Prüfungen in Japan. In: *愛媛大学法文学部論集人文学科編 (Ehime daigaku hōbungakubu ronshū jinbun gakkahen)* (28), S. 117–135.

Reinelt, Rudof (2011): Erreichbare Sprechfertigkeit im Unterricht DaF in Japan 1. In: *人文学論叢 愛媛大学人文学会 (jinbungakuronsō - Ehime daigaku jinbun gakkai)* (13), S. 39–47.

Reinelt, Rudof (2012): Erreichbare Sprechfertigkeit im Unterricht DaF in Japan 2. In: *人文学論叢 愛媛大学人文学会 (jinbungakuronsō - Ehime daigaku jinbun gakkai)* (14), S. 43–55.

Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1996. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 8).

Riemer, Claudia (Hg.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.

Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (8), S. 72–96. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Riemer.pdf>, zuletzt geprüft am 21.06.2016.

Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: G. Narr, S. 35–65.

Riemer, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (74), S. 51–72.

Riemer, Claudia (2006a): DaF-Lernende - alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9, S. 43–58.

Riemer, Claudia (2006b): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.): *Motivation Revisited*. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin: Lit (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, Bd. 12), S. 35–48.

Riemer, Claudia (2010): Motivation, die: In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422), S. 219–220.

Riemer, Claudia (2013): Konzepte und Selbstkonzepte von Fremdsprachenlernenden. In: Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer (Hg.): Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 223–232.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jutta Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 15–31.

Rösler, Albrecht (Hg.) (2000): An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch. München: Iudicium.

Schaaf, Julia Christine (2009): Deutsch lernen in Japan - Japanisch lernen in Deutschland: Motivanalysen. In: *Matsuyama University - Studies in Language and Literature* (29), S. 259–280.

Schaaf, Julia Christine (2015): Motivationsanalysen japanischer Deutschlernender - eine Longitudinalstudie. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): IDT 2013. Kognition, Sprache, Musik. Bozen: Bozen University Press, S. 235–248.

Schilling, Anette (2009): Curriculare Bedeutung und Ziel von Deutsch als zweiter Fremdsprache an japanischen Hochschulen. In: *Deutschunterricht in Japan* (14), S. 100–102.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Jutta Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 33–45.

Schneider, Günther (1999): Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios. Universität Freiburg, Schweiz. Online verfügbar unter <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teil1-aufsatz-gu-sprachenportfolio>, zuletzt geprüft am 31.01.2017.

Seino, Tomoaki (2007): *Doitsugo no jikan*. Meine Deutschstunde mit DVD - Auf geht's nach Berlin. Tōkyō: Asahi Shuppansha.

Settinieri, Jutta (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Jutta Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 57–71.

Settinieri, Jutta; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541).

Slivensky, Susanna (1996): Regionale Lehrwerkforschung in Japan. München: Iudicium (Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik, Bd. 11).

Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge (2000): Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten. In: Albrecht Rösler (Hg.): An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch. München: Iudicium, S. 23–39.

Solmecke, Gert (Hg.) (1983): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, 6).

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF) (2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Berlin, Bonn, Köln, München: Goethe-Institut.

Steger, Brigitte (2004): (Keine) Zeit zum Schlafen? Kulturhistorische und sozialanthropologische Erkundungen japanischer Schlafgewohnheiten. Münster: Lit (Ethnologie, Bd. 4).

Stitzel, Andreas (2006): Das Deutschlandjahr im Zeitraffer. In: *Wissen und Praxis* (20), S. 61–70.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache, eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Sturm, Dietrich (Hg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen. München: Hueber.

Sugitani, Masako (1995): Reformdiskussion der Deutschdidaktik in Japan - Überblick und neue Entwicklungstendenzen in der Landeskunde. In: Günter Blamberger und Gerhard Neuner (Hg.): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD: 24. - 28. Mai 1995, Universität, Gesamthochschule Kassel; Germanistentreffen, Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD (Reihe Germanistik), S. 215–228.

Sugitani, Masako (2010): Deutsch in Japan. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 1698–1701.

Taguchi, Tatsuya; Magid, Michael; Papi, Mostafa (2009): The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A comparative Study. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition), S. 66–97.

Thüringer Volkshochschulverband e.V. (2013): Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene. Ismaning: Hueber. Online verfügbar unter https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-002963-1_EuropaeischesSprachenportfolio.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2017.

Trim, John Leslie Melville; North, Brian; Coste, Daniel; Übersetzung: Yoshijima, Shigeru; Ôhashi, Rie (2004): Gaikokugo kyōiku II Gaikokugo no gakushū, kyōju, hyōka no tame no yōroppa kyōtō sanshō waku. 外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Tōkyō: Asahi Shuppansha.

Ueda, Kōji (1989): Die Geschichte der Vermittlung des Deutschen in Japan. In: Hans L. Bauer (Hg.): Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft. München: Iudicium, S. 26–35.

Ushioda, Ema (2009): A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition), S. 215–228.

Ushioda, Ema (2013): Foreign Language Motivation Research in Japan: An 'Insider' Perspective from Outside Japan. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 1–14.

Vögel, Bertlinde; Hopf, Anja (2008): Und du? Sprechsituationen im Unterricht. Oshaberi ni nareru jugyō no doitsugo おしゃべりになれる授業のドイツ語. Osaka: Ōsaka Daigaku Shuppankai.

Voss, Friedrich (1990): Student. In: Horst Hammitzsch, Lydia Brüll und Ulrich Goch (Hg.): *Japan-Handbuch. Land und Leute, Kultur- und Geistesleben*. Stuttgart: F. Steiner, S. 86–87.

Wakisaka, Yutaka (2000): Zum Tätigkeitsprofil deutschsprachiger DaF-Lektorate aus japanischer Sicht. In: Albrecht Rösler (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch*. München: Iudicium, S. 119–129.

Yashima, Tomoko (2013): Imagined L2 Selves and Motivation for Intercultural Communication. In: Matthew T. Apple, Dexter Da Silva und Terry Fellner (Hg.): *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 71), S. 35–53.

Yokoyama, Yoshihiro: Zum Deutschunterricht in der Meiji-Zeit. Ein Überblick. In: *Nachrichten der Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens* (157). Online verfügbar unter http://www.uni-hamburg.de/oag/noag/noag1995_4.pdf, zuletzt geprüft am 13.08.2015.

Yonei, Iwao (2004): Deutsch in Japan - Fossil, oder eine lebendige Sprache? In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 3 (4), S. 57–82.

Yoshijima, Shigeru; Sakai, Kazumi (2003): Doitsugo kyōjuhō kagakuteki kibanzukuri to jissen ni mukete no kadai ドイツ語教授法－科学的基本作りと実践に向けての課題 [Methoden des Deutschunterrichts - Wissenschaftliche Grundlagen und praxisorientierte Themen]. Tokyo: Sanshusha.

9 Anhang

Alle Befragungen fanden mittels in japanischer Sprache verfasster Erhebungsinstrumente statt. Im Anschluss an die japanische Version ist jeweils die deutsche Version dargestellt.

9.1 Fragebögen

9.1.1 Erster Messzeitpunkt – April 2010

日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析

—アンケート—

ドイツ語学生の皆様へ

私は松山大学でドイツ語講師をしているユリア・シャーフと申します。私の「日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析」という研究テーマについて、松山大学のドイツ語学習者にアンケートを行っております。この研究はドイツ語の授業をより良くするために役立ちます。参加は自由で無記名です。結果は集計して利用し、私の研究のみに使用いたします。

ご協力をお願いします。

回答に先立って

このアンケートは4ページあり、所要時間は15分程度です。答えはマークシートに書いてください。

ご意見ご質問があれば、下記までご連絡ください。

〒790-8578 松山市文京町4-2
松山大学経済学部
外国人特別任用講師
ユリア・シャーフ

無記名のため、名前、学生番号をマークシートに書かないでください。
番号の所に、ご両親の誕生日（月と日）を父、母の順に記入してください。

（例）父 1 1 月 2 4 日、母 3 月 5 日の場合 1 1 2 4 0 3 0 5

第 1 問 第二外国語として、ドイツ語を選びましたか？

いいえ、実は中国語を勉強したかった	1
いいえ、実は韓国語を勉強したかった	2
いいえ、実はフランス語を勉強したかった	3
いいえ、実はスペイン語を勉強したかった	4
いいえ、実は松山大学で勉強できない外国語を勉強したかった	5
はい、ドイツ語を選びました	6

第 2 問—第 9 問 あなたがドイツ語を勉強する時、どの分野が重要でしょうか？

		大変重要	重要	あまり 重要でない	全く重要で ない
第 2 問	語彙	1	2	3	4
第 3 問	文法	1	2	3	4
第 4 問	作文	1	2	3	4
第 5 問	読解	1	2	3	4
第 6 問	会話	1	2	3	4
第 7 問	聴解	1	2	3	4
第 8 問	発音	1	2	3	4
第 9 問	ドイツ語圏の地理、 歴史、文化の学習	1	2	3	4

今のドイツ語の勉強について該当する所をチェックして下さい。

		まったく 該当する	まあまあ 該当する	あまり該 当しない	全然該当 しない
第 10 問	ドイツの歴史に興味を持っている	1	2	3	4
第 11 問	ドイツの文化についてもっと知りたい	1	2	3	4
第 12 問	サッカーに興味を持っているから、ドイツにも興味を持っている	1	2	3	4
第 13 問	ドイツ語圏の音楽に興味を持っている	1	2	3	4
第 14 問	ドイツ語やドイツについての知識を持つことは強みになる	1	2	3	4
第 15 問	ドイツ人と日本人の性格はかなり違う	1	2	3	4
第 16 問	ドイツ語は世界で必要とされている	1	2	3	4
第 17 問	ドイツ語は日本で必要とされている	1	2	3	4
第 18 問	外国語の知識は役に立つ	1	2	3	4
第 19 問	日本人にとって英語以外の外国語は必要がない	1	2	3	4
第 20 問	ドイツ語を使う職業に就きたい	1	2	3	4
第 21 問	ドイツ語の知識があると就職の機会が増える	1	2	3	4
第 22 問	ドイツ語圏に留学したい	1	2	3	4
第 23 問	ドイツ語圏に旅行したい	1	2	3	4
第 24 問	ドイツ語圏の音楽や映画が分かるようになりたい	1	2	3	4
第 25 問	ドイツ語の専門文献を読みたい	1	2	3	4
第 26 問	ドイツ文学（ゲーテなど）を原文で読みたい	1	2	3	4
第 27 問	ドイツ語で手紙やメールを書けるようになりたい	1	2	3	4

		まったく 該当する	まあまあ 該当する	あまり該 当しない	全然該当 しない
第 28 問	松山とフライブルクが姉妹都市なのでドイツに興味を持っている	1	2	3	4
第 29 問	松山にいるドイツ人と知り合いになりたい	1	2	3	4
第 30 問	ドイツ人の友達が欲しい	1	2	3	4
第 31 問	ドイツ語ができることは希少価値である	1	2	3	4
第 32 問	ドイツ語は英語と似ているので簡単	1	2	3	4
第 33 問	外国語を話すのは恥ずかしい	1	2	3	4
第 34 問	ドイツ語はきれいな言語である	1	2	3	4
第 35 問	外国語の勉強が好き	1	2	3	4
第 36 問	ドイツ語が必修科目でなくても、ドイツ語を習う	1	2	3	4
第 37 問	教養のある人はドイツ語ができるはず	1	2	3	4
第 38 問	両親の勧めでドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 39 問	両親もしくは兄弟がドイツ語を勉強していたのでドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 40 問	友達もドイツ語を勉強しているからドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 41 問	大学で第二外国語を選択しなければならなかったのでドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 42 問	単位を取るためだけにドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 43 問	ドイツ語を一生懸命勉強したい	1	2	3	4
第 44 問	将来のやりたいことにドイツ語が必要	1	2	3	4
第 45 問	将来の仕事について考えると、ドイツ語を使っているイメージがある。	1	2	3	4
第 46 問	外国の友達とドイツ語で話している姿が想像できる	1	2	3	4
第 47 問	ドイツに留学し、学生とドイツ語で話している姿が想像できる	1	2	3	4

第48問 それ以外にドイツ語を選んだ理由がありますか？

はい	いいえ
1	2



「はい」の場合、マークシートの＜A＞のところに詳しく書いてください。

ドイツ語を選んだ主な理由を3つまで挙げてください。マークシートの＜B＞のところに重要な方から順番に書いてください。

第49問 性別:

女	男
1	2

第50問 学部:

薬学部	経済学部	経営学部	人文学部英語英米文学科	人文学部社会学科	法学部
1	2	3	4	5	6

御意見などがありましたら、マークシートの＜C＞のところへ自由に書いて下さい。

ありがとうございました。

Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen

- Umfrage -

Liebe Studierende,

mein Name ist Julia Schaaf. Ich bin Deutschlehrerin an der Matsuyama-Universität. Für meine Forschung zum Thema „Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen“ führe ich Umfragen unter den DeutschlernerInnen an der Matsuyama-Universität durch. Diese Untersuchung soll zur Verbesserung des Deutschunterrichts beitragen. Die Teilnahme ist freiwillig und anonym. Die Ergebnisse werden nicht einzeln und nur im Rahmen meiner Forschung verwendet. Über Ihre Unterstützung würde ich mich sehr freuen.

Der Fragebogen besteht aus vier Seiten. Die Dauer beträgt circa 15 Minuten. Bitte verwenden Sie für die Antworten den beiliegenden Antwortbogen.

Falls Sie Rückfragen oder Anregungen haben, können Sie sich gern an mich wenden:

790-8578 Ehime Matsuyama-shi
Bunkyo-cho 4-2
Matsuyama-Universität
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Julia Schaaf

Diese Umfrage ist anonym. Schreiben Sie deshalb bitte nicht Ihren Namen oder Ihre Studiennummer auf den Antwortbogen. Schreiben Sie beim Antwortbogen im Feld für die Studiennummer bitte die Geburtsdaten (Monat und Tag) Ihrer Eltern.

Beispiel: Vater: Monat 11, Tag 24 – Mutter: Monat 03 Tag 05 11240305

Frage 1: War Deutsch Ihre erste Wahl als zweite Fremdsprache?

Nein, ich wollte eigentlich Chinesisch lernen.	1
Nein, ich wollte eigentlich Koreanisch lernen.	2
Nein, ich wollte eigentlich Französisch lernen.	3
Nein, ich wollte eigentlich Spanisch lernen.	4
Nein, ich wollte eigentlich eine andere Fremdsprache lernen, die es aber an der Matsuyama-Universität nicht gibt.	5
Ja.	6

Fragen 2 bis 9: Welche Bereiche sind für Sie beim Deutschlernen wichtig?

		sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	gar nicht wichtig
Frage 2	Wortschatz	1	2	3	4
Frage 3	Grammatik	1	2	3	4
Frage 4	Schreiben	1	2	3	4
Frage 5	Lesen	1	2	3	4
Frage 6	Sprechen	1	2	3	4
Frage 7	Hören	1	2	3	4
Frage 8	Aussprache	1	2	3	4
Frage 9	Landeskunde	1	2	3	4

Fragen 10 bis 48: Im Folgenden geht es um die Gründe, warum Sie Deutsch an der Universität gewählt haben und was Sie mit Deutschland verbinden.

		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Frage 10	Ich interessiere mich für die deutsche Geschichte.	1	2	3	4
Frage 11	Ich möchte die deutschsprachige Kultur näher kennen lernen.	1	2	3	4
Frage 12	Ich interessiere mich für Fußball, deshalb habe ich auch ein Interesse an Deutschland	1	2	3	4
Frage 13	Ich interessiere mich für deutschsprachige Musik.	1	2	3	4
Frage 14	Es ist ein Vorteil, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Deutschland zu haben.	1	2	3	4
Frage 15	Deutsche und Japaner sind sehr unterschiedlich.	1	2	3	4
Frage 16	Deutsch hat eine wichtige Stellung in der Welt.	1	2	3	4
Frage 17	Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan.	1	2	3	4
Frage 18	Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich.	1	2	3	4
Frage 19	Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse.	1	2	3	4
Frage 20	Ich möchte Deutsch im Beruf verwenden.	1	2	3	4
Frage 21	Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen.	1	2	3	4
Frage 22	Ich möchte in Deutschland studieren.	1	2	3	4
Frage 23	Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen.	1	2	3	4
Frage 24	Ich möchte deutschsprachige Musik und Filme verstehen können.	1	2	3	4
Frage 25	Ich möchte Fachliteratur auf Deutsch lesen.	1	2	3	4
Frage 26	Ich möchte deutsche Literatur (z. B. Goethe) im Original lesen.	1	2	3	4
Frag 27	Ich möchte auf Deutsch Briefe und E-Mails schreiben können.	1	2	3	4

		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Frage 28	Ich interessiere mich für Deutschland wegen der Partnerschaft von Matsuyama mit Freiburg.	1	2	3	4
Frage 29	Ich möchte die Deutschen in Matsuyama kennen lernen.	1	2	3	4
Frage 30	Ich möchte deutsche Freunde haben.	1	2	3	4
Frage 31	Deutsch zu können ist etwas Besonderes.	1	2	3	4
Frage 32	Deutsch ähnelt Englisch, deshalb ist es leicht.	1	2	3	4
Frage 33	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen.	1	2	3	4
Frage 34	Deutsch ist eine schöne Sprache.	1	2	3	4
Frage 35	Ich lerne gerne Fremdsprachen.	1	2	3	4
Frage 36	Ich würde auch dann Deutsch lernen, wenn es kein Pflichtfach an der Universität wäre.	1	2	3	4
Frage 37	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.	1	2	3	4
Frage 38	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.	1	2	3	4
Frage 39	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.	1	2	3	4
Frage 40	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.	1	2	3	4
Frage 41	Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste.	1	2	3	4
Frage 42	Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die Universität zu bekommen.	1	2	3	4
Frage 43	Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen.	1	2	3	4
Frage 44	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.	1	2	3	4
Frage 45	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.	1	2	3	4
Frage 46	Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu sprechen.	1	2	3	4
Frage 47	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.	1	2	3	4

Frage 48: Gibt es sonstige Gründe, warum Sie Deutsch gewählt haben?

ja	nein
1	2



Bei Antwort „ja“ bitte genaue Angabe auf dem Antwortbogen unter (A).

Welche drei Gründe sind die wichtigsten für Ihre Entscheidung für Deutsch gewesen?

Bitte schreiben Sie bis zu drei Gründe auf dem Antwortbogen unter (B) in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit, beginnend mit dem wichtigsten Grund.

Frage 49: Geschlecht:

weiblich	männlich
1	2

Frage 50: Fakultät:

Pharmazie	BWL	VWL	Anglistik	Sozialwissenschaften	Jura
1	2	3	4	5	6

Falls Sie Anmerkungen oder Kommentare haben, schreiben Sie diese bitte auf dem Antwortbogen unter (C).

Vielen Dank für Ihre
Unterstützung!

9.1.2 Zweiter Messzeitpunkt – Januar 2011

日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析

—アンケート—

ドイツ語学生の皆様へ

昨年にご協力頂き、本当にありがとうございました。学期も終わりに近づきましたので再度私の「日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析」という研究テーマについて、ご協力をお願いします。今回のアンケートもドイツ語の授業をより良くするために役立ちます。このアンケートは義務ではありません。また、回答は無記名でお願いします。結果は集計して利用し、私の研究のみに使用いたします。

ご協力をお願いします。

回答に先立って

このアンケートは4ページあり、所要時間は15分程度です。答えはマークシートに書いてください。

ご意見ご質問があれば、下記までご連絡ください。

〒790-8578 松山市文京町4-2
松山大学経済学部
外国人特別任用講師
ユリア・シャーフ

無記名のため、名前、学生番号をマークシートに書かないでください。
番号の所に、ご両親の誕生日（月と日）を父、母の順に記入してください。

（例）父 1 1 月 2 4 日、母 3 月 5 日の場合 1 1 2 4 0 3 0 5

第 3 問 第二外国語として、ドイツ語を選んで良かったと思いますか？

いいえ、実は中国語を勉強したかった	1
いいえ、実は韓国語を勉強したかった	2
いいえ、実はフランス語を勉強したかった	3
いいえ、実はスペイン語を勉強したかった	4
いいえ、実は松山大学で勉強できない外国語を勉強したかった	5
はい、ドイツ語を選んで良かった	6

第 4 問—第 9 問 あなたがドイツ語を勉強する時、どの分野が重要だと思いますか？

		大変重要	重要	あまり 重要でない	全く重要で ない
第 2 問	語彙	1	2	3	4
第 3 問	文法	1	2	3	4
第 4 問	作文	1	2	3	4
第 5 問	読解	1	2	3	4
第 6 問	会話	1	2	3	4
第 7 問	聴解	1	2	3	4
第 8 問	発音	1	2	3	4
第 9 問	ドイツ語圏の地理、 歴史、文化の学習	1	2	3	4

今のドイツ語の勉強について該当する所をチェックして下さい。

		まったく 該当する	まあまあ 該当する	あまり該 当しない	全然該当 しない
第 10 問	ドイツの歴史に興味を持っている	1	2	3	4
第 11 問	ドイツの文化についてもっと知りたい	1	2	3	4
第 12 問	サッカーに興味を持っているから、ドイツにも興味を持っている	1	2	3	4
第 13 問	ドイツ語圏の音楽に興味を持っている	1	2	3	4
第 14 問	ドイツ語やドイツについての知識を持つことは強みになる	1	2	3	4
第 15 問	ドイツ人と日本人の性格はかなり違う	1	2	3	4
第 16 問	ドイツ語の授業の雰囲気はいい	1	2	3	4
第 17 問	ドイツ語は日本で必要とされている	1	2	3	4
第 18 問	外国語の知識は役に立つ	1	2	3	4
第 19 問	日本人にとって英語以外の外国語は必要がない	1	2	3	4
第 20 問	ドイツ語を使う職業に就きたい	1	2	3	4
第 21 問	ドイツ語の知識があると就職の機会が増える	1	2	3	4
第 22 問	ドイツ語圏に留学したい	1	2	3	4
第 23 問	ドイツ語圏に旅行したい	1	2	3	4
第 24 問	ドイツ語圏の音楽や映画が分かるようになりたい	1	2	3	4
第 25 問	ドイツ語の専門文献を読みたい	1	2	3	4
第 26 問	ドイツ文学（ゲーテなど）を原文で読みたい	1	2	3	4
第 27 問	ドイツ語で手紙やメールを書けるようになりたい	1	2	3	4

		まったく 該当する	まあまあ 該当する	あまり該 当しない	全然該当 しない
第 28 問	松山とフライブルクが姉妹都市なのでドイツに興味を持っている	1	2	3	4
第 29 問	松山にいるドイツ人と知り合いになりたい	1	2	3	4
第 30 問	ドイツ人の友達が欲しい	1	2	3	4
第 31 問	ドイツ語ができることは希少価値である	1	2	3	4
第 32 問	ドイツ語は英語と似ているので簡単	1	2	3	4
第 33 問	外国語を話すのは恥ずかしい	1	2	3	4
第 34 問	ドイツ語はきれいな言語である	1	2	3	4
第 35 問	外国語の勉強が好き	1	2	3	4
第 36 問	ドイツ語が必修科目でなくなっても、ドイツ語を学び続けたい	1	2	3	4
第 37 問	教養のある人はドイツ語ができるはず	1	2	3	4
第 38 問	両親の勧めでドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 39 問	両親もしくは兄弟がドイツ語を勉強していたのでドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 40 問	友達もドイツ語を勉強しているからドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 41 問	大学で第二外国語を選択しなければならなかったからドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 42 問	単位を取るためだけにドイツ語を勉強している	1	2	3	4
第 43 問	ドイツ語を一生懸命勉強したい	1	2	3	4
第 44 問	将来のやりたいことにドイツ語が必要	1	2	3	4
第 45 問	将来の仕事について考えると、ドイツ語を使っているイメージがある	1	2	3	4
第 46 問	外国の友達とドイツ語で話している姿が想像できる	1	2	3	4
第 47 問	ドイツに留学し、学生とドイツ語で話している姿が想像できる	1	2	3	4
第 48 問	ドイツ語の先生がいい授業になるように工夫している	1	2	3	4

ドイツ語の勉強、授業で良かったことは何でしたか。マークシートの＜A＞のところに重要な方から順番に書いてください。

ドイツ語の勉強、授業で良くなかったことは何でしたか。マークシートの＜B＞のところに重要な方から順番に書いてください。

第 49 問 性別:

女	男
1	2

第 50 問 学部:

薬学部	経済学部	経営学部	人文学部英語英米文学科	人文学部社会学科	法学部
1	2	3	4	5	6

御意見などがありましたら、マークシートの＜C＞のところへ自由に書いて下さい。

ありがとうございました。

Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen

- Umfrage -

Liebe Studierende,

vielen Dank für Ihre Unterstützung bei den Umfragen im vergangenen Jahr. Obwohl das Studienjahr bald zu Ende geht, benötige ich für meine Forschung zum Thema „Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen“ noch einmal Ihre Hilfe. Auch diese Untersuchung soll zur Verbesserung des Deutschunterrichts beitragen. Die Teilnahme ist wie immer freiwillig und anonym. Die Ergebnisse werden nicht einzeln und nur im Rahmen meiner Forschung verwendet. Über Ihre Unterstützung würde ich mich sehr freuen.

Der Fragebogen besteht aus vier Seiten. Die Dauer beträgt circa 15 Minuten. Bitte verwenden Sie für die Antworten den beiliegenden Antwortbogen.

Falls Sie Rückfragen oder Anregungen haben, können Sie sich gern an mich wenden:

790-8578 Ehime Matsuyama-shi
Bunkyo-cho 4-2
Matsuyama-Universität
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Julia Schaaf

Diese Umfrage ist anonym. Schreiben Sie deshalb bitte nicht Ihren Namen oder Ihre Studiennummer auf den Antwortbogen. Schreiben Sie beim Antwortbogen im Feld für die Studiennummer bitte die Geburtsdaten (Monat und Tag) Ihrer Eltern.

Beispiel: Vater: Monat 11, Tag 24 – Mutter: Monat 03 Tag 05 11240305

Frage 1: Sind Sie zufrieden damit, dass Sie Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben?

Nein, ich hätte lieber Chinesisch gelernt.	1
Nein, ich hätte lieber Koreanisch gelernt.	2
Nein, ich hätte lieber Französisch gelernt.	3
Nein, ich hätte lieber Spanisch gelernt.	4
Nein, ich hätte lieber eine andere Fremdsprache gelernt, die es aber an der Matsuyama-Universität nicht gibt.	5
Ja.	6

Fragen 2 bis 9: Welche Bereiche sind für Sie beim Deutschlernen wichtig?

		sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	gar nicht wichtig
Frage 2	Wortschatz	1	2	3	4
Frage 3	Grammatik	1	2	3	4
Frage 4	Schreiben	1	2	3	4
Frage 5	Lesen	1	2	3	4
Frage 6	Sprechen	1	2	3	4
Frage 7	Hören	1	2	3	4
Frage 8	Aussprache	1	2	3	4
Frage 9	Landeskunde	1	2	3	4

Fragen 10 bis 48: Im Folgenden geht es um die Gründe, warum Sie Deutsch an der Universität gewählt haben und was Sie mit Deutschland verbinden.

		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Frage 10	Ich interessiere mich für die deutsche Geschichte.	1	2	3	4
Frage 11	Ich möchte die deutschsprachige Kultur näher kennen lernen.	1	2	3	4
Frage 12	Ich interessiere mich für Fußball, deshalb habe ich auch ein Interesse an Deutschland.	1	2	3	4
Frage 13	Ich interessiere mich für deutschsprachige Musik.	1	2	3	4
Frage 14	Es ist ein Vorteil, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Deutschland zu haben.	1	2	3	4
Frage 15	Deutsche und Japaner sind sehr unterschiedlich.	1	2	3	4
Frage 16	Die Atmosphäre im Deutschunterricht ist gut.	1	2	3	4
Frage 17	Deutsch hat eine wichtige Stellung in Japan.	1	2	3	4
Frage 18	Fremdsprachenkenntnisse sind nützlich.	1	2	3	4
Frage 19	Japaner brauchen außer Englisch keine Fremdsprachenkenntnisse.	1	2	3	4
Frage 20	Ich möchte Deutsch im Beruf verwenden.	1	2	3	4
Frage 21	Mit Deutschkenntnissen hat man bessere Berufschancen.	1	2	3	4
Frage 22	Ich möchte in Deutschland studieren.	1	2	3	4
Frage 23	Ich möchte in ein deutschsprachiges Land reisen.	1	2	3	4
Frage 24	Ich möchte deutschsprachige Musik und Filme verstehen können.	1	2	3	4
Frage 25	Ich möchte Fachliteratur auf Deutsch lesen.	1	2	3	4
Frage 26	Ich möchte deutsche Literatur (z. B. Goethe) im Original lesen.	1	2	3	4
Frage 27	Ich möchte auf Deutsch Briefe und E-Mails schreiben können.	1	2	3	4

		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
Frage 28	Ich interessiere mich für Deutschland wegen der Partnerschaft von Matsuyama mit Freiburg.	1	2	3	4
Frage 29	Ich möchte die Deutschen in Matsuyama kennen lernen.	1	2	3	4
Frage 30	Ich möchte deutsche Freunde haben.	1	2	3	4
Frage 31	Deutsch zu können ist etwas Besonderes.	1	2	3	4
Frage 32	Deutsch ähnelt Englisch, deshalb ist es leicht.	1	2	3	4
Frage 33	Ich habe Hemmungen, in einer Fremdsprache zu sprechen.	1	2	3	4
Frage 34	Deutsch ist eine schöne Sprache.	1	2	3	4
Frage 35	Ich lerne gerne Fremdsprachen.	1	2	3	4
Frage 36	Auch wenn es kein Pflichtfach mehr ist, möchte ich weiter Deutsch lernen.	1	2	3	4
Frage 37	Ein gebildeter Mensch sollte Deutsch können.	1	2	3	4
Frage 38	Ich lerne Deutsch auf Empfehlung meiner Eltern.	1	2	3	4
Frage 39	Meine Eltern oder Geschwister haben Deutsch gelernt, deshalb lerne ich es.	1	2	3	4
Frage 40	Ich lerne Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch lernen.	1	2	3	4
Frage 41	Ich lerne Deutsch, weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste.	1	2	3	4
Frage 42	Ich lerne Deutsch, nur um Anrechnungspunkte für die Universität zu bekommen.	1	2	3	4
Frage 43	Ich möchte mich beim Deutschlernen anstrengen.	1	2	3	4
Frage 44	Für das, was ich in Zukunft machen möchte, brauche ich Deutsch.	1	2	3	4
Frage 45	Wenn ich an meinen zukünftigen Beruf denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch verwende.	1	2	3	4
Frage 46	Ich kann mir vorstellen, auf Deutsch mit internationalen Freunden zu sprechen.	1	2	3	4
Frage 47	Ich kann mir vorstellen, in Deutschland zu studieren und dort mit den Studierenden Deutsch zu sprechen.	1	2	3	4
Frage 48	Der Lehrer gestaltet den Unterricht gut	1	2	3	4

Was hat Ihnen beim Deutschlernen und beim Deutschunterricht gefallen? Bitte schreiben Sie dazu auf dem Antwortbogen unter (A) in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit, beginnend mit dem wichtigsten Punkt.

Was hat Ihnen beim Deutschlernen und beim Deutschunterricht nicht gefallen? Bitte schreiben Sie dazu auf dem Antwortbogen unter (B) in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit, beginnend mit dem wichtigsten Punkt.

Frage 49: Geschlecht:

weiblich	männlich
1	2

Frage 50: Fakultät:

Pharmazie	BWL	VWL	Anglistik	Sozialwissenschaften	Jura
1	2	3	4	5	6

Falls Sie Anmerkungen oder Kommentare haben, schreiben Sie diese bitte auf dem Antwortbogen unter (C).

Vielen Dank für Ihre
Unterstützung!

9.2 Sprachlernmotivationsbiographien

日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析

—アンケートⅡ—

ドイツ語学生の皆様へ

私は松山大学でドイツ語講師をしているユリア・シャーフと申します。私の「日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析」という研究テーマについて、松山大学のドイツ語学習者にアンケートを行っております。この研究はドイツ語の授業をより良くするために役立ちます。参加は自由で無記名です。結果は集計して利用し、私の研究のみに使用いたします。

ご協力をお願いします。Danke!

回答に先立って

答えはこの紙の裏面に書いてください。

ご意見ご質問があれば、下記までご連絡ください。

〒790-8578 松山市文京町4-2
松山大学経済学部
外国人特別任用講師
ユリア・シャーフ

日本におけるドイツ語学習のモチベーション分析

無記名のため、名前、学生番号を書かないでください。
 ご両親の誕生日（月と日）を父、母の順に記入してください。

（例）父 1 1 月 2 4 日、母 3 月 5 日の場合

1	1	2	4	0	3	0	5
---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--

外国語学習の動機について

今までの外国語学習と実際に外国語を使った経験について書いてください。特に動機、モチベーション、不安、成功と失敗の体験について述べてください。ドイツ語だけではなく、英語や、もしあれば他の外国語についても書いてください。自分にとって、大事だと思うことを全部詳しく記してください。

Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen

- Befragung II -

Liebe Studierende,

mein Name ist Julia Schaaf. Ich bin Deutschlehrerin an der Matsuyama-Universität. Für meine Forschung zum Thema „Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen“ führe ich Umfragen unter den DeutschlernerInnen an der Matsuyama-Universität durch. Diese Untersuchung soll zur Verbesserung des Deutschunterrichts beitragen. Die Teilnahme ist freiwillig und anonym. Die Ergebnisse werden nicht einzeln und nur im Rahmen meiner Forschung verwendet. Über Ihre Unterstützung würde ich mich sehr freuen. Danke!

Bitte verwenden Sie für die Antworten die Rückseite dieses Blattes.

Falls Sie Rückfragen oder Anregungen haben, können Sie sich gern an mich wenden:

790-8578 Ehime Matsuyama-shi
Bunkyo-cho 4-2
Matsuyama-Universität
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Julia Schaaf

Deutsch lernen in Japan – Motivationsanalysen

Diese Umfrage ist anonym. Schreiben Sie deshalb bitte nicht Ihren Namen oder Ihre Studiennummer. Schreiben Sie bitte die Geburtsdaten (Monat und Tag) Ihrer Eltern.

Beispiel: Vater: Monat 11, Tag 24 – Mutter: Monat 03 Tag 05

1	1	2	4	0	3	0	5
---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--

Sprachlernmotivationsbiographien

Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch von Fremdsprachen und dabei insbesondere über die damit verbundenen Motive und Motivationen, Ängste und (Miss-)Erfolgserlebnisse. Schreiben Sie nicht nur über Deutsch, auch über Englisch und eventuell andere Fremdsprachen. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden.