

Annina Fischer

Motivationen im frühen Zweitspracherwerb

A. Francke Verlag Tübingen

Basler Studien
zur deutschen Sprache und Literatur

Herausgegeben von Heike Behrens, Annelies Häcki Buhofer,
Wolfram Groddeck, Alexander Honold, Rüdiger Schnell und Ralf Simon

Band 92

Abkürzungen

Zu den üblichen und bekannten Abkürzungen (z.B., vgl., etc.) werden folgende Abkürzungen verwendet, die alle auch bei erster Verwendung im Text eingeführt werden:

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
L1, L2, Ln	Erstsprache, Zweitsprache, jede weitere Sprache
LP	Lehrperson
P	Proband/in
P7: 19-21	Solche und ähnliche Angaben geben die Belegstelle in den transkribierten Interviews an und stehen für Proband bzw. Probandin und Zeilen in den jeweiligen Interviewtranskripten, die sich im Anhang befinden.
VL	Versuchsleiterin

Annina Fischer

Motivationen im frühen Zweitspracherwerb

A. Francke Verlag Tübingen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Max-Geldner-Dissertationenfonds der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel und der Basler Studienstiftung.

© 2014 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.francke.de>
E-Mail: info@francke.de

Satz: Arlette T. Bernasconi
Printed in Germany

ISSN 0067-4508
ISBN 978-3-7720-8492-8

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen	viii
Vorwort und Dank	ix
1 Einleitung	ix
1.1 Zweitspracherwerb in der Migration und die Rolle von Motivationen	1
1.2 L2-Motivationen: die Forschungslücke	3
1.3 Hypothesen, Anspruch und Aufbau der Arbeit	4
1.4 Methodische Herausforderungen des Gegenstands	8
1.5 Begriffe	9
2 Theorie des Zweitspracherwerbs	13
2.1 Die frühen „grossen“ Hypothesen	14
2.2 Faktoren im Zweitspracherwerb	20
2.2.1 Alter	20
2.2.2 Transfer	22
2.2.3 Input – sprachliches Umfeld – <i>exposure</i>	24
2.2.4 Individuelle Unterschiede: Sprachbegabung und Motivation	27
2.3 Zusammenfassung	30
3 Motivationen im Zweitspracherwerb	35
3.1 Kleine Einführung	36
3.2 Theoretische Konzepte	37
3.3 L2-Motivationen in Dörnyeis dreistufigem Modell	50
3.3.1 The Language Level	51
3.3.2 The Learner Level	55
3.3.3 The Learning Situation Level	59
3.4 Exkurs: Neurobiologische Studien zu Emotionen und Lernen	64
3.5 Zusammenfassung	67
4 Individuelle Unterschiede im frühen Zweitspracherwerb	69
4.1 Daten	69
4.1.1 Kontext	69
4.1.2 Umgang mit den Varietäten	70
4.1.3 Probanden und Probandinnen	71

4.2	Hypothesen	74
4.3	Methode	75
4.4	Individuelle Variabilität der Sprachproduktion	82
4.4.1	MLU, UB, SD	82
4.4.2	Types, Tokens, TTR	84
4.4.3	Sprachprofilanalyse	86
4.4.4	Individuelle Unterschiede	87
4.5	Zur Kombination der Analyseebenen	89
4.6	Zusammenfassung	92
5	Frühe L2-Motivationen: ein Inventar	95
5.1	Hypothese	95
5.2	Methode	97
5.2.1	Datengrundlage	97
5.2.2	Leitfadeninterviews	97
5.2.3	Qualitative Inhaltsanalyse	100
5.3	Frühe L2-Motivationen in Dörnyei's dreistufigem Modell	108
5.3.1	Language Level	109
5.3.2	Learner Level	112
5.3.3	Learning Situation Level	116
5.4	Zusammenfassung	126
6	„Die Leute sind hier nicht nur albanisch“: Integrative Orientierung und instrumentelle Motivation im frühen L2-Erwerb	129
6.1	Problemstellung: zu allgemein, zu starr?	129
6.2	Hypothesen	131
6.3	„Dann lern ich neue Freunden, mit Deutsch, und eso“ – das integrative Subsystem	133
6.4	„Sie können noch nicht Serbisch“ – das instrumentelle Subsystem	140
6.5	Auf dem Weg zu einer Re-Theoretisierung und die emotionale Dimension früher L2-Motivationen	144
6.6	Zusammenfassung	146
7	L2-Motivationen und L2-achievement	149
7.1	Hypothesen	149
7.2	Vorgehen	151

7.3	Motivationen und <i>achievement</i>	152
7.3.1	Language Level	152
7.3.2	Learner Level	157
7.3.3	Learning Situation Level	160
7.4	Zusammenfassung	164
8	Schlussdiskussion	169
8.1	Beitrag der Arbeit im Forschungskontext	169
8.2	Resultate	171
8.3	Ausblick	177
	Literaturverzeichnis	181

Anhang

Der Anhang zum Buch steht auf der Homepage des Verlages zum Herunterladen bereit, unter der URL <http://www.francke.de/motivationen-zweitspracherwerb>.

Vorwort und Dank

„Sie können noch nicht Serbisch.“ So hat ein Proband dieser Dissertation (Universität Basel) die Frage beantwortet, weswegen er Deutsch lernt. Dieser Satz steht für eine sehr zentrale Motivation im frühen migrationsbedingten Zweitspracherwerb: Nicht Interesse an einer anderen Kultur oder schulischer Ehrgeiz treiben zum Lernen an, sondern einfach die Nützlichkeit, Deutsch zu können: Die anderen Kinder sprechen schliesslich nicht dieselbe Erstsprache. Dieser Satz ist auch daher so wichtig, weil er das „Problem“ des Themas Motivationen im frühen Zweitspracherwerb auf den Punkt bringt. Die kindliche Logik ist eine andere als die der Erwachsenen: Die anderen Kinder können nicht nur nicht Serbisch, sie können noch nicht Serbisch. Und weil die kindliche Logik eine andere ist, kann auch die L2-Motivationstheorie, die bisher jugendliche und erwachsene Lernende im Blick hatte, nicht einfach auf den kindlichen Erwerb übertragen werden. Deswegen macht die vorliegende Arbeit gerade diesen zum Thema und damit einen Kontext, der in unserer Gesellschaft häufig, aber noch lange nicht problemlos geworden ist.

Ich danke an erster Stelle meiner Erstbetreuerin Annelies Häcki Buhofer für ihre Unterstützung und ihre Förderung meiner Forschung. Mein Dank gilt auch Heike Behrens, meiner Zweitbetreuerin, für ihre immer anregenden Fragen. Annelies Häcki Buhofer war es, die mich ins ProDoc, eine gemeinsame Doktorandenausbildung der Universitäten Basel, Bern und Zürich aufgenommen hat. In diesem Zusammenhang möchte ich besonders den Beteiligten meines Forschungsmoduls danken: Das waren neben den schon Erwähnten Angelika Linke sowie die Mitdoktorierenden Sinja Ballmer, Johanna Bleier Hug, Andreas Bürki, Juan Colmenero und Catherine Diederich.

Die Daten zu dieser Arbeit konnte ich im Rahmen der Sprachentwicklungsstudie „Deutsch-Standard in Liestal“ sammeln, die an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Auftrag der Schule Liestal (Kanton Basel-Landschaft) durchgeführt wurde. Mein Dank gilt daher auch der wissenschaftlichen Leiterin dieses Projekts Mathilde Gyger sowie Dorothée Brian Karaman von der Schule.

Dank dem Max Geldner Fonds der Universität Basel sowie der Basler Studienstiftung für die grosszügige finanzielle Unterstützung der Drucklegung.

Danken möchte ich auch meinen ersten kritischen Lesern Eva Fischer-Zehnder, Beatrice Kern, Götz und Ulla Küster sowie meinem Mann Ulf Küster.

1 Einleitung

1.1 Zweitspracherwerb in der Migration und die Rolle von Motivationen

Mehrsprachigkeit gilt sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft als Schlüsselqualifikation (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, vgl. auch Hesse/Göbel/Hartig 2008: 208). Zentrale Gründe sind die weltweiten Migrationsbewegungen, erleichterte Mobilität und die Globalisierung der Berufswelt, die zu neuen Sprachrealitäten geführt haben. So hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften eine Reihe von Massnahmen in Gang gesetzt, die zum Ziel haben, dass jede/r europäische BürgerIn drei Sprachen beherrscht (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005).

Dass mehrsprachig aufwachsende Kinder in dieser Hinsicht einen Vorteil haben, da sie schon vor dem ersten schulischen *Fremdsprachenunterricht* zumindest zwei Sprachen mehr oder weniger fließend sprechen, ist eine verbreitete Annahme. Viele gehen davon aus, dass der parallele Erwerb mehrerer Sprachen für Kinder problemlos verläuft. Kinder, so die Annahme, würden schliesslich jede Sprache innert kürzester Zeit lernen. Leider stimmt das nicht immer. Denn tatsächlich gelingt auch Kindern, für die unter der Bedingung der Migration mit Schul- bzw. Kindergarteneintritt der Erwerb einer so genannten frühen Zweitsprache (L2) beginnt, dieser nicht immer mühelos. Das ist gerade in Klassen mit einem hohen Anteil mehr- bzw. fremdsprachiger Kinder¹ oft der Fall. Hier ist der Kontakt mit der Zweitsprache für Mehrsprachige deutlich geringer als in einer Klasse mehrheitlich einsprachiger SchülerInnen. Das könnte aus einer gebrauchsbasierten Sicht auf den Spracherwerb Grund für einen erschwerten Zweitspracherwerb sein, weil der Input weniger reichhaltig ist (zum gebrauchsbasierten Ansatz vgl. z.B. Tomasello 2001, Ellis 2002a, 2002b, Bybee 2006, 2010, Behrens 2009). Lehrpersonen von Klassen mit einem grossen Anteil fremdsprachiger Kinder sehen sich oft überfordert angesichts der zum Teil unzureichenden zweitsprachlichen Kenntnisse ihrer mehrsprachigen SchülerInnen. Dies hat es notwendig gemacht, spezifische Hilfestellungen für

¹ „Mehrsprachig“ werden Kinder mit dem Erwerb einer (frühen) Zweitsprache (L2). „Fremdsprachig“ heisst hier, dass ihre L1 nicht der Mehrheitssprache des Immigrationslandes bzw. in mehrsprachigen Ländern der Immigration Sprachregion entspricht. „Mehr-“ und „fremdsprachig“ ist von „bilingual“ zu unterscheiden. Im Bilingualismus werden zwei Sprachen parallel erworben. Man spricht auch vom Erwerb zweier Erstsprachen. Dieser verläuft im Gegensatz zum frühen, migrationsbedingten L2-Erwerb tatsächlich in der Regel problemlos.

Lehrpersonen zu entwickeln. Hier ist die Sprachdidaktik gefordert, aber auch die Linguistik (für Ausführungen zu den Aufgaben der *educational linguistics* vgl. Spolsky 2010). Einen wesentlichen Beitrag kann die Zweitspracherwerbsforschung leisten. Entweder durch den Blick auf die soziale Dimension zweitsprachlichen Lernens, um „ideale“ Lernkontexte zu schaffen oder – wie hier – durch den Blick auf die zweitsprachlichen Motivationen (nachfolgend L2-Motivationen). Denn auch wenn die äusseren Erwerbsbedingungen „Alter“, „Erwerbsdauer“ und „sprachliches Umfeld“ vergleichbar sind (vgl. Kapitel 2 und Abschnitt 4.1.3), können individuelle Erwerbsunterschiede beobachtet werden. Dabei stellt sich immer wieder die gleiche Frage: „How to explain the enormous variation in the success of individual learners“ (Ellis 2008: 3).

Motivationen – verstanden als dynamische, unter verschiedenen äusseren und inneren Anreizen veränderbare mentale, bewusste und unbewusste, Prozesse – können individuelle Erwerbsunterschiede erklären. Der einfachste Mechanismus lässt sich leicht zusammenfassen: Wer motivierter ist, betreibt einen grösseren Lernaufwand und hat deswegen einen grösseren Lernerfolg. Doch die Zusammenhänge sind gerade bei Kindern, die noch keinen aktiven (bewussten) Lernaufwand betreiben, komplexer. Hier spielen indirekte, teils unbewusste motivationale Prozesse eine weitaus wichtigere Rolle. Als zentral erweist sich insbesondere der Grund, weswegen ein Kind die Zweitsprache lernen will bzw. der Zweck, den das Kind im Erwerb der Zweitsprache sieht. Positiv ist es, wenn das Kind einen persönlichen Nutzen empfindet, etwa weil es nur in der L2 mit den KlassenkameradInnen sprechen (und spielen) kann: Denn „sie können noch nicht Serbisch“, wie ein Mädchen aus dieser Studie erklärt hat (vgl. 6.4). Wichtig sind auch sprachbezogene affektive und emotionale Aspekte, wie die L2 zu mögen, schön zu finden etc. Auch die Einstellung der Eltern und anderer wichtigen Bezugspersonen zur Zweitsprachigkeit kann eine Rolle spielen. Finden etwa die Eltern, ihr Kind solle vor allem die Erstsprache gut sprechen, das Kind aber selber die L2 wichtiger oder immerhin genauso wichtig findet – zum Beispiel aus dem bereits genannten Grund, dass keine der FreundInnen die gleiche Erstsprache spricht und die L2 die gemeinsame Sprache darstellt – kann das zu einem Sprachloyalitätskonflikt führen, der sich negativ auf den L2-Erwerb auswirkt.

Jene motivationalen Mechanismen zu verstehen, die bei leichter Lernenden zu leichterem Lernen führen, kann helfen, schwächer Lernende zu unterstützen, und es kann Lehrpersonen helfen, mit den individuellen Unterschieden ihrer SchülerInnen umzugehen. Und Motivationen als unter verschiedenen äusseren und inneren Anreizen veränderbare mentale Prozesse können durch Lernende selbst oder durch wichtige Bezugspersonen gezielt beeinflusst werden (vgl. Dörnyei/Skehan 2003: 592,

Dörnyei 2010b: 249f., sowie 2.3.4). Darin liegt aus einer angewandten Perspektive das Anliegen dieser Arbeit und der Grund dafür, L2-Motivationen im frühen, migrationsbedingten Zweitspracherwerb zu untersuchen, also bei Kindern, welche die frühe Zweitsprache im Kontext grösstenteils fremdsprachiger Klassen lernen, nachdem sie vor Eintritt in den Kindergarten zu Hause lediglich die Sprache ihrer Eltern als Erstsprache gelernt haben.

1.2 L2-Motivationen: die Forschungslücke

Neben diesem angewandten gibt es ein rein forschungstheoretisches Interesse, denn der frühe, migrationsbedingte Zweitspracherwerb ist noch nicht unter L2-Motivationsperspektive untersucht worden. Das ist forschungsgeschichtlich betrachtet verständlich, aber heute, nach einem jüngeren Paradigmenwechsel, notwendig. Zu diesem Paradigmenwechsel haben zum einen die global veränderten Sprachrealitäten durch Migration und Globalisierung geführt, zum anderen theoretische Weiterentwicklungen in Nachbardisziplinen wie der allgemeinen psychologischen Motivationsforschung, der Mehrsprachigkeits- und Identitätsforschung sowie in der neurowissenschaftlichen Forschung zum Lernen und zu Lernprozessen. Das hat dazu geführt, dass sich das Feld der L2-Motivationsforschung in einer Phase der grundlegenden Re-Theoretisierung befindet, also in einer Phase, in der herkömmliche Konzepte für „neue“ Erwerbskontexte überprüft und revidiert werden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011). Daher müssen anhand empirischer Untersuchungen neue Richtungen aufgezeigt werden, welche die L2-Motivationsforschung in Zukunft einschlagen sollte: ein weiteres Anliegen dieser Arbeit.

Dass in der L2-Motivationsforschung der frühe migrationsbedingte Zweitspracherwerb bisher nicht untersucht wurde, kann neben den gesellschaftlichen Entwicklungen auch anhand der ursprünglichen Bedeutung der Terminologie erklärt werden: „Motivation“ bezeichnet zunächst vor allem den Antrieb, der Menschen dazu veranlasst, bestimmte Tätigkeiten auszuführen und mit einem bestimmten Einsatz für eine gewisse Dauer daran festzuhalten. Man spricht in diesem Zusammenhang von *choice*, *persistance*, *effort* bzw. von *why*, *how long*, *how hard* (Dörnyei/Ushioda 2011: 4). In dieser vergleichsweise einfachen Definition von Motivation(en) ist es eigentlich nur sinnvoll, den (strukturierten) Fremdspracherwerb zu untersuchen, insbesondere dann, wenn es sich bei der Zielsprache um ein Wahlfach in der Schule handelt (an einem bestimmten Punkt haben SchülerInnen oft die Wahl zwischen beispielsweise Spanisch oder Italienisch als weitere Fremdsprache) oder wenn man sich im Erwachsenenalter dazu entscheidet, eine neue Sprache zu lernen. Im Zweitspracherwerb in der Migration fällt zu-

mindest das *why* weg. Lernende haben in dieser Situation normalerweise nicht wirklich die Wahl, ob sie die Mehrheitssprache (eine Zweitsprache ist in der Regel die Mehrheitssprache des Einwanderungslandes bzw. der Einwanderungssprachregion) lernen wollen oder nicht, denn an deren Kenntnis ist in der Regel eine soziale Notwendigkeit gebunden, vor allem die soziale und berufliche Integration. Auch das *how long* ist im Zweitspracherwerb in der Migration aus der Perspektive der Motivationsforschung so gut wie nichtig, denn die Erwerbsdauer entspricht in der Regel der gesamten Zeit, in welcher Lernende im Kontext der Zielsprache leben, was wiederum eher mit familiären, beruflichen oder politischen Gründen zu tun als mit der Zielsprache an sich.

Das Konzept von Motivationen ist in den letzten rund drei Jahrzehnten so auch erheblich erweitert worden, und inzwischen werden verschiedene, sich zum Teil widersprechende Konzepte vertreten (zu Geschichte und aktueller Vielseitigkeit der Theoretisierung vgl. v.a. Dörnyei/Ushioda 2011). Wesentlich für das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist jedoch der Perspektivenwechsel, der zunächst durch den *cognitive turn* spätestens seit den Siebzigerjahren stattgefunden hat: Seit diesem geht es der Motivationsforschung nicht mehr nur um bewusste motivationale Prozesse (warum tue ich was, wie lange und wie intensiv?), sondern auch um unbewusste Prozesse, ausgelöst beispielsweise durch äussere Ermutigungen wie elterliche Unterstützung. Als jüngste Entwicklung kommt das wachsende Interesse an der Bedeutung der Emotionen für die Motivationen innerhalb der Motivationsforschung hinzu (vgl. z.B. MacIntyre 2002, Ryan 2007, Dörnyei/Ushioda 2011: Abschnitt 1.1.1), das ebenfalls dazu führt, dass Motivationskonzepte unter Berücksichtigung ihrer emotionalen Dimension erweitert und präzisiert werden müssen.

1.3 Hypothesen, Anspruch und Aufbau der Arbeit

Die acht Kapitel dieser Arbeit gliedern sich wie folgt: Die ersten drei enthalten neben der Einführung Grundlagen zur Zweitspracherwerbsforschung im Allgemeinen sowie zur L2-Motivationsforschung im Besonderen, die anschliessenden vier empirischen Kapitel (4–7) behandeln je eine Frage oder Fragengruppe, die aufeinander aufbauen, und das letzte Kapitel enthält neben der Synthese einen Ausblick, in dem Fragen formuliert werden, wie weiter verfahren werden sollte. Die thematischen Schwerpunkte der empirischen Kapitel und ihre zentralen Hypothesen werden hier zur Übersicht umrissen.

Zu Kapitel 4: Die Hauptvoraussetzung, L2-Motivationen zu untersuchen, ist, individuelle L2-Erwerbsunterschiede überhaupt festzustellen. Die Frage, welche L2-Motivationen sich förderlich und welche sich erschwerend aus-

wirken, kann sonst nicht untersucht werden. In Kapitel 4 wird daher zunächst die Hypothese überprüft, ob Unterschiede unter den Probanden und Probandinnen dieser Arbeit vorkommen, obwohl sie in Bezug auf ihr Alter, die Erwerbsdauer und den Erwerbskontext vergleichbare Bedingungen haben. Ein weiteres Ziel besteht darin, aus den Resultaten der Sprachstandsanalysen Ränge abzuleiten, die später als Ausgangswerte dafür dienen, welche spezifischen frühen L2-Motivationen eine Erklärungskraft für höheres *achievement* haben (vgl. Kapitel 7). Es werden bewährte qualitative und quantitative Analysemethoden kombiniert: MLU/UB/SD (*mean length of utterances, upper bound, standard deviation*), Types-Tokens-Verhältnis (TTR) und die Sprachprofilanalyse. Die Kombination dieser Verfahren bietet sich an, weil die einzelnen Analysen immer nur einen Aspekt sprachlichen Wissens erfassen können. Trotzdem wird als Teil dieses Kapitels auch überprüft, ob der Einsatz unterschiedlicher Verfahren in dem Sinn gewinnbringend ist, als sie wirklich zu unterschiedlichen Resultaten führen, die Resultate aus MLU-/UB-/SD-/TTR- und Sprachprofilanalyse also nicht korrelieren.

In Kapitel 5 wird ein Inventar spezifischer früher L2-Motivationen erstellt. L2-Motivationen wurden bisher nicht im frühen, migrationsbedingten Zweitspracherwerb untersucht. Das Inventar an identifizierten Grössen ist fast ausschliesslich anhand von Untersuchungen zum jugendlichen und erwachsenen Fremdspracherwerb erarbeitet worden. Deswegen stellt sich die Frage, ob jene Komponenten auch im hier untersuchten Kontext adäquate Analysegrössen darstellen, ob und welche überhaupt belegbar sind, und worin spezifische Unterschiede zwischen frühem Zweit- und jugendlichem bzw. erwachsenem Fremdspracherwerb im Hinblick auf L2-Motivationen bestehen. Die Leithypothese hier sagt, dass L2-Motivationen im frühen, migrationsbedingten Zweitspracherwerb (nachfolgend „frühe“ L2-Motivationen) sich von den in der bisherigen Forschung beschriebenen unterscheiden.

Wie in Kapitel 5 gezeigt wird, können die zwei traditionell zentralen Konzepte der L2-Motivationsforschung, die integrative Orientierung (integrativ-motivationales System) und die instrumentelle Motivation (instrumentell-motivationales System), anhand der ersten Analyse der Daten noch nicht ausreichend präzise den frühen L2-Erwerb bestimmen. Das liegt daran, dass die Bezugskonzepte, die auf Gardner und Lambert zurückgehen (v.a. Gardner/Lambert 1972), im Verlauf der letzten Jahrzehnte so umfassend geworden sind, dass die Kategoriendefinitionen, anhand derer sich Textstellen dem einen oder anderen Konzept zuweisen lassen, ebenfalls sehr breit und daher recht allgemein sind. Das führt dazu, dass auf der Analyseebene von Kapitel 5 noch nicht beantwortet werden kann, ob diese beiden Konzepte, die in den Daten zwar mehrfach belegbar sind, tatsächlich das Gleiche bedeuten, wie in der bisherigen Forschung beschrieben. In Kapitel 6 wird es darum gehen, dies anhand von datenbasiert gebildeten Analysekategorien zu überprüfen. Diese Überprüfung folgt zwei Hypothe-

sen, die hier nur in ihrer Hauptaussage wiedergegeben werden: (1) Das klassische integrative Motiv verliert im frühen, migrationsbedingten L2-Erwerb seine Erklärungskraft – wichtiger sind zielsprachspezifische affektive und emotionale Aspekte wie „mögen“/„nicht mögen“, „schön finden“/„nicht schön finden“, „Spass haben“/„keinen Spass haben“ etc. (2) Auch das klassische (utilitaristische) instrumentelle Motiv verliert seine Erklärungskraft, während einer (profitlosen) Nützlichkeit im Zusammenhang mit der Kenntnis der L2 eine grosse Bedeutung zukommt („der kann noch kein Serbisch“).

In Kapitel 7 wird schliesslich untersucht, welche der identifizierten spezifischen frühen L2-Motivationen mit höherem L2-Niveau zusammenhängen. Zum einen muss überprüft werden, ob L2-Motivationen, für die in anderen Kontexten ein positiver Einfluss auf den Erwerb nachgewiesen wurde, in ihrer hier belegten spezifischen Gestalt auch im frühen L2-Erwerb eine Wirkung haben, oder ob der frühe L2-Erwerb, in dem der Erwerb der Zweitsprache eine soziale Normalität darstellt, „immun“ gegen die Wirkungsmechanismen von Motivationen ist. Obwohl Gardner und Lambert (1972: 2) zu Beginn der L2-Motivationsforschung noch angenommen haben, dass Motivationen keine Bedeutung zukommt, wenn der Zweitspracherwerb eine soziale Normalität darstellt, gibt es inzwischen genügend Hinweise in der Forschung, die darauf hinweisen, dass Motivationen auch im frühen L2-Erwerb unter Migrationsbedingung wirken. Die Hypothese lautet also, dass ein Zusammenhang zwischen Motivationen und frühem L2-Erwerb festgestellt werden kann.

Im Wesentlichen verbinden sich mit der hier vorgelegten Arbeit vier Ansprüche:

1. *Forschungslücke füllen/Grundlagenforschung*: Indem auf einen „neuen“ Erwerbskontext und eine „neue“ Altersgruppe fokussiert wird, wird eine Forschungslücke geschlossen, die wegen der seit den Anfängen der L2-Motivationsforschung in den 60er Jahren grundlegend veränderten weltweiten Sprachrealitäten (Globalisierung, Migration) nicht länger bestehen darf. Diese Arbeit soll mit ihrem Fokus auf frühe L2-Motivationen auch einen Zugang für weitere empirische Untersuchungen zu diesem bisher noch nicht empirisch erforschten Aspekt der L2-Motivationsforschung und der Forschung zum frühen Zweitspracherwerb eröffnen.
2. *Beitrag zur Re-Theoretisierung und Differenzierung*: Die L2-Motivationsforschung befindet sich in einer Phase der Re-Theoretisierung (Dörnyei/ Ushioda 2011), wozu neben den schon angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen (Globalisierung, Migration) wesentliche theoretische Entwicklungen in Nachbardisziplinen geführt haben, die bisher nicht ausreichend systematisch für die L2-Motivationsforschung aufgearbeitet wurden: zum Beispiel die Identitäts- und Mehrsprachig-

keitsforschung sowie die allgemeine psychologische Motivationsforschung und im Zusammenhang mit letzterer besonders die emotionale Dimension von Motivationen. Schon 2004 wies Lamb auf die Notwendigkeit hin, spezifische Konzeptionierungen der L2-Motivationen für prototypische Erwerbskontexte vorzunehmen, weil nicht für alle Erwerbskontexte ein einziges Konzept funktionieren kann. Dieses Anliegen wird in dieser Arbeit für den frühen, migrationsbedingten Zweitspracherwerb aufgenommen, indem überprüft wird, inwiefern in diesem Kontext bisherige Konzepte zweitsprachlicher motivationaler Komponenten (z.B. die integrative Orientierung oder die instrumentelle Motivation) adäquate Analyserahmen darstellen und vor allem inwiefern sie revidiert werden müssen und in welche Richtung sie in zukünftigen Studien zu erweitern wären. Eine wichtige Rolle kommt hierbei der schon angesprochenen emotionalen Dimension von Motivationen zu, die in dieser Arbeit bei der Bestimmung früher L2-Motivationen einbezogen wird. Denn: Die zentrale Aussage der allgemeinen Motivationsforschung ist, dass alle Motivationen eine emotionale Dimension haben. Und unter Berücksichtigung jüngerer Forschungsarbeiten zu Emotionen ist anzunehmen, dass in diesem Aspekt ein wesentlicher Schlüssel zum Verständnis, wie Motivationen wirken, liegt. So ist aus der neurowissenschaftlichen Forschung inzwischen bekannt, dass bei positiven Emotionen und positiver Gemütslage Lernen leicht fällt, dass Lernen bei negativen Emotionen aber wesentlich gehemmt ist (vgl. 3.4). Das bedeutet für die L2-Motivationsforschung, dass man über das Verständnis der emotionalen Anteile an Motivationen dem Verständnis der genauen Wirkung von Motivationen auf Lernprozesse wesentlich näher kommen kann.

3. *Aufzeigen neuer Richtungen:* Diese Arbeit wird einen Beitrag zur L2-Motivationsforschung leisten, indem ein „neuer“ Kontext untersucht wird, und sie wird als Beitrag zur Re-Theoretisierung die emotionale Dimension von Motivationen berücksichtigen, die bisher noch nicht systematisch von der L2-Motivationsforschung aufgenommen wurde. Weder kann diese Arbeit den hier untersuchten Erwerbskontext abschliessend beurteilen, noch können die emotionalen Dimensionen von Motivationen umfassend in ihrer Komplexität identifiziert werden. Deswegen geht es in den folgenden Kapiteln auch nicht nur um Hypothesenüberprüfung, sondern auch um das Formulieren präziserer (empirisch begründeter) Hypothesen und um das Aufzeigen neuer Richtungen, die in Zukunft eingeschlagen werden sollten, damit auf der Grundlage dieser Arbeit weitere Untersuchungen die angesprochenen Aspekte noch zielgerichteter und vor allem weiterführend angehen können.

4. *Feld für den deutschsprachigen Raum erschliessen:* Nicht zuletzt soll diese Arbeit das L2-Motivationsforschungsfeld für den deutschen Sprachraum erschliessen. Im deutschsprachigen Raum besteht zwar ein eindeutiges Interesse am Thema (vgl. z.B. Finkbeiner 2001a, 2001b, Hütter 2004, Riemer 2004, Küppers/Quetz 2006, Schmidt 2008), aber es besteht kaum Anbindung an die aktuelle Forschung aus dem englischsprachigen Raum, in dem die L2-Motivationsforschung ihren Anfang nahm, dort stark verankert ist, und durch die Kontinuität der Forschungstradition am stärksten voran gebracht wird. Dass wenig Anbindung besteht, zeigt etwa die Lektüre der oben genannten Arbeiten sowie der Blick in die Handbücher, die eigentlich L2-Motivationen behandeln müssten. Im zweibändigen Handbuch „Didaktik der deutschen Sprache“ (Bredel et al. 2006) vermisst man die Besprechung von Motivationen im Zweitspracherwerb ganz, obwohl die Resultate dieses Forschungsfeldes gerade für die Didaktik relevant wären. In ihrer Einführung „Sprachlehrforschung“ besprechen Edmondson und House² (2006) Motivationen nur auf vier Seiten (von 328 Seiten), gehen aber fast ausschliesslich auf das sozialpsychologische Modell nach Gardner (1985) ein. Zwar wird mit Bezug auf Dörnyei (2001) und Noels et al. (2003) erwähnt, dass Gardners Modell durchaus kontrovers aufgenommen und die Theorie weiterentwickelt wurde, ohne dies aber in einer der jüngeren Forschung entsprechenden Breite aufzuzeigen oder auf weitere Quellen hinzuweisen. Eine deutschsprachige Einführung in die L2-Motivationsforschung und ihre theoretischen Konzepte und methodischen Ansätze existiert noch nicht.

1.4 Methodische Herausforderungen des Gegenstands

Motivationen sind oben bereits beschrieben worden als dynamische, unter verschiedenen äusseren und inneren Anreizen veränderbare mentale, bewusste und unbewusste, Prozesse. Motivationen als Untersuchungsgegenstand sind also komplex und bringen methodische Herausforderungen mit sich. Dörnyei (2003) und Dörnyei/Ushioda (2011) haben dies am besten beschrieben und weisen auf drei zentrale Charakteristika hin:

1. *Motivationen sind abstrakt und der direkten Beobachtung nicht zugänglich:* „Motivation“ ist ein abstrakter Begriff, der sich auf verschiedene mentale (innere) Prozesse und Zustände bezieht. „Motivation“ kann daher nicht direkt beobachtet werden, sondern muss über indirekte Indikatoren erschlossen werden, beispielsweise über *self reports*, (Verhaltens-) Beobachtungen oder *physiological responses* (z.B. Blutdruckveränderungen).

² Trotz der englischen Namen waren beide Professoren für Sprachlehrforschung im deutschen Sprachraum, an der Universität Hamburg.

Das bedeutet, dass es keine objektiven Messungen von Motivationen geben kann. Alle Indikatoren, auf die sich Forschende beziehen, sind zwangsläufig bis zu einem gewissen Grad subjektiv, und die Herausforderung besteht darin, diese Subjektivität so gering wie möglich zu halten. In der vorliegenden Arbeit geschieht das, indem jeder einzelne Analyseschritt, insbesondere die Kodierung der Datengrundlage, transparent und interindividuell nachvollziehbar gemacht wird (vgl. v.a. 5.2).

2. *Motivationen sind multidimensionale Konstrukte:* „Motivation“ ist ein mehrdimensionales Konzept, das nicht durch einfache Messungen wiedergegeben werden kann, etwa durch Resultate weniger Fragebogen-Items. Daher ist es auch wahrscheinlich, dass jeder Aspekt, auf den man sich bezieht, nur einen Ausschnitt eines viel komplexeren psychologischen Konstrukts darstellt. Das wird bei der Diskussion der Resultate vor allem in den Kapiteln 5 bis 7 berücksichtigt, aber auch Rezipienten von L2-Motivationsuntersuchungen sollten dies bedenken.
3. *Motivationen sind potenziell dynamisch und nicht statisch:* Es ist anzunehmen, dass sich Motivationen über die Zeit verändern, entweder als Resultat persönlicher Fortschritte oder als Reaktion auf Anregungen aus dem Umfeld auf verschiedenen möglichen Ebenen (Erfahrungen, Beobachtungen, direkte Unterhaltungen, Begegnungen mit wichtigen Bezugspersonen etc.). Zu einem bestimmten Zeitpunkt wirksame Motivationen können daher nicht als Prognosen, etwa wie der L2-Erwerb verlaufen wird, interpretiert werden. Prognosen sind nicht Gegenstand des Interesses dieser Arbeit. Festgestellte Zusammenhänge zwischen L2-Motivationen und L2-*achievement* beziehen sich auf den Zeitrahmen der Erhebungen (zwischen September 2008 und Juni 2009) und schließen in keiner Weise aus, dass sich sowohl festgestellte Motivationen als auch festgestellte Erwerbsunterschiede zwischen den Probanden und Probandinnen im Verlauf der folgenden Jahre verändern können.

Die Forschung hat inzwischen zwar eine Reihe sehr guter Analysewerkzeuge und Methoden erarbeitet, um diese „pitfalls“ (Dörnyei/Ushioda 2011: 198) zu vermeiden. Trotzdem müssen diese Schwierigkeiten immer berücksichtigt werden, um dem Gegenstand gerecht zu werden.

1.5 Begriffe

Einige der für diese Arbeit zentralen Begriffe werden in der Literatur zum Thema nicht immer einheitlich verwendet. Von diesen Definitionen wird im Folgenden ausgegangen:

(Frühe) L2-Motivationen

Die Termini „L2-Motivationen“, „zweitsprachliche Motivationen“ und „Motivationen im Zweitspracherwerb“ beziehen sich auf jene Reihe spezifischer Faktoren, die in der L2-Motivationsforschung untersucht werden und für die ein Einfluss auf den L2-Erwerb gezeigt werden konnte (darum wird es in Kapitel 3 gehen). Die drei genannten Oberbegriffe beziehen sich immer auf die Gesamtheit dieser Faktoren und werden synonym verwendet, solange Faktoren nicht näher bestimmt werden müssen. In dieser Arbeit wird zudem „frühe L2-Motivationen“, „frühe zweitsprachliche Motivationen“ und „Motivationen im frühen Zweitspracherwerb“ verwendet, um dann auf den spezifischen untersuchten Erwerbskontext, den frühen, migrationsbedingten Zweitspracherwerb, hinzuweisen.

Zweitsprache – Fremdsprache – Bilingualismus

Eine Zweitsprache (L2) ist keine Fremdsprache. Nach der Definition, nach der die Begriffe hier verwendet werden, bezieht sich „Fremdsprache“ auf eine Zielsprache, die im Kontext der „Ausgangskultur“ gelernt wird – normalerweise in der Schule, meist ab etwa der fünften Klassenstufe, heute teilweise früher. „Zweitsprache“ meint dagegen eine Sprache, die frühestens ab dem vierten Lebensjahr im Kontext der „Zielkultur“ erworben wird, wo die Zweitsprache also nicht lediglich Unterrichtsfach ist, sondern Umgangssprache des sprachlichen Umfelds (vgl. z.B. Henrici/ Vollmer 2001, Edmondson/House 2006, Ellis 2008). Letzteres ist in der Regel in der Migration der Fall. Wenn der Erwerb einer Zweitsprache im Alter zwischen drei und zehn Jahren beginnt, spricht man von „früher Zweitsprache“ (z.B. Meisel 2000).

Die Unterscheidung zwischen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ bzw. zwischen *second* und *foreign language* ist für die Zweit- bzw. Fremdspracherwerbsforschung wichtig geworden. Bausch/Kasper (1979: 3) verwenden den Begriff Zweitsprache noch als Sammelbegriff „für jeden Spracherwerb, der sich simultan mit oder konsekutiv zum *Grundsprachenerwerb* vollzieht“ [Hervorhebung im Original], also sogar für den Bilingualismus bzw. den doppelten Erstspracherwerb. Klein (1984: 31) weist darauf hin, dass Zweit- und Fremdsprache nicht einheitlich gebraucht werden, und stellt fest, es gäbe „neuerdings [also 1984; A.d.A.] Versuche, sie stärker festzulegen“:

Mit Fremdsprache ist demnach eine Sprache gemeint, die ausserhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird. Eine klassische Fremdsprache in diesem Sinne ist Latein, aber auch z.B. Englisch und Französisch für den gewöhnlichen Gymnasiasten. Eine Zweitsprache hingegen ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht. (ebd.)

Diese Unterscheidung ist zum einen nützlich, um schon in der Terminologie klar zu machen, von welchem Erwerbskontext die Rede ist, sie ist aber vor allem auch wichtig, weil wir noch nicht wissen, ob die Prozesse des Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbs dieselben sind oder nicht (Ellis 2008: 6).

Weiter ist „Zweitsprache“ von „Bilingualismus“ zu unterscheiden. Während man üblicherweise erst ab einem Erwerbsbeginn im Alter von drei oder vier Jahren von einer Zweitsprache spricht, spricht man von Bilingualismus, wenn der Erwerb der zweiten Sprache zeitgleich mit dem Erstspracherwerb oder bis spätestens drei- oder vierjährig beginnt (Meisen 2000).

Gesteuert und ungesteuert, lernen und erwerben

Die Unterscheidung zwischen „gesteuert“ bzw. „formal“ und „ungesteuert“ bzw. „natürlich“ wird nur gemacht, um auf spezifische Erwerbskontexte hinzuweisen, aber nicht um Lernprozesse zu charakterisieren – also auf einer soziolinguistischen Ebene, aber nicht auf einer psycholinguistischen, wie es Ellis (2008) beschreibt. Zudem wird auf die Unterscheidung zwischen „lernen“ und „erwerben“ verzichtet, die Begriffe werden bewusst synonym verwendet, als Oberbegriffe für die verschiedenen Sprachaneignungsvorgänge, wie dies z.B. auch von Vollmer et al. (2001), Edmondson/House (2006) sowie Ellis (2008) gehandhabt wird.

Diese terminologische Entscheidung kann einfach erklärt werden: Eine Zweitsprache wurde lange von einer Fremdsprache dadurch unterschieden, ob sie in einer gesteuerten Unterrichtssituation erworben wird oder in ungesteuerten alltäglichen Kommunikationssituationen (vgl. z.B. Klein 1984: 28ff., Dittmar 1997: 107, Henrici/Vollmer 2001: 7, Edmondson/House 2006: 11f., Ellis 2008: 6). Diese Unterscheidung ist aus heutiger Sicht nicht mehr sinnvoll. Das kann an folgendem Beispiel illustriert werden: Zahlreiche individuelle Migrationsgeschichten führen zu sehr heterogenen Spracherfahrungen von L2-Lernenden. So kommen Migrantenkinder oft erst mit Schul- oder Kindergarteneintritt regelmässig mit der L2 in Kontakt. Dann ist man versucht, den L2-Erwerb als gesteuert zu charakterisieren, weil im schulischen Kontext normalerweise von „gesteuert“ oder „formal“ die Rede ist. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass abgesehen vom DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) die L2 nicht Gegenstand der Vermittlung ist, sondern Werkzeug der Vermittlung. Daher ist die Situation wieder eher als „natürlich“ zu bezeichnen. Zudem wird in Bezug auf Lernprozesse mit „gesteuert“ „bewusstes“ Lernen (*learning*) assoziiert, mit „ungesteuert“ dagegen „unbewusstes“ Erwerben (*acquisition*) (vgl. auch Robinson 1997, Henrici/Vollmer 2001: 7f., Edmondson/House 2006: 11; Ellis 2008: 7). Zum einen ist es aber wenig sinnvoll, Kindergarten- und Primarschulkindern bewusste sprachliche Lernprozesse zuzuschreiben, zum anderen weisen etwa Edmondson/House (2006) darauf hin, dass nicht ausgeschlossen werden kann,

dass Lernende in gesteuerten Situationen unbewusst sprachliche Regeln aufsnappen oder umgekehrt in natürlichen Kontexten bewusst lernen. Zwar ist es möglich, dass in gesteuerten und natürlichen Kontexten andere psycholinguistische Prozesse ablaufen, da der Fokus der Lernenden ein anderer ist, aber das ist eine noch unbestätigte Annahme (vgl. Herici/Vollmer 2001: 8, Edmondson/House 2006: 11, Ellis 2008: 6). Solange dies der Fall ist, besteht, „a need to keep an open mind as to whether the processes of acquisition are the same or different in naturalistic and classroom settings“ (Ellis 2008: 6), aber wirklich gewinnbringend ist die terminologische Unterscheidung hier nicht.

Zur Verwendung englischer Termini

Die Forschungstradition, in die sich diese Arbeit reiht, ist englisch geprägt, und der bei weitem überwiegende Teil der verwendeten Literatur zu L2-Motivationen ist englisch. Der Grossteil zentraler Begriffe hat sich deshalb bis heute in keiner deutschen Übersetzung durchgesetzt und können meist nur unzureichend übersetzt werden. Wo eine Übersetzung ohne semantischen Verlust nicht möglich ist oder nur in umständlichen Umschreibungen, werden in dieser Arbeit die englischen Originaltermini verwendet. Im Zweifel wird immer der englische Terminus bevorzugt, um den Gegenstand so exakt wie möglich zu beschreiben. Um die Lesart zu erleichtern, werden englische Termini grundsätzlich in Klein- und Kursivschreibung wiedergegeben, beispielsweise im Fall von *exposure* oder *achievement*. Eine Ausnahme wird gemacht, wenn zitiert wird und die englischen Sequenzen in Anführungszeichen stehen.

2 Theorie des Zweitspracherwerbs

Dieses Kapitel dient in erster Linie dem Überblick über die wichtigsten Positionen der Zweitspracherwerbsforschung und damit der Orientierung von Leserinnen und Lesern, die mit der Theorie des Zweitspracherwerbs noch nicht vertraut sind (zur ausführlichen Vertiefung vgl. z.B. Robinson/N. Ellis 2008, R. Ellis 2008, Ortega 2009). Zugleich wird die vorliegende Arbeit innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung positioniert.

Auf einer sehr allgemeinen Ebene kann man zunächst sagen, dass der Zweitspracherwerb in der bisherigen Forschung auf zwei Arten angegangen wurde: Zum einen gibt es die vor allem frühen Arbeiten, die den Zweitspracherwerb rein formal betrachteten und generell zu erklären beanspruchten, also Universalien in Bezug auf L2-Erwerbsgesetzmässigkeiten formulieren wollten. In diesem Fall wurde lange von den „grossen Hypothesen“ gesprochen (z.B. Bausch/Kasper 1979), die allerdings heute an Bedeutung eingebüsst haben. Zum anderen gibt es jene Arbeiten, welche die einzelnen Faktoren untersuchen, von denen man inzwischen weiss, dass sie sich auf den Zweitspracherwerb auswirken können. Bei diesen Grössen handelt es sich im Wesentlichen um (1) das Alter und damit verbunden die neuronale Entwicklung als biologische Grundlage, (2) Erstsprache und Zweitsprache (Transfer, d.h. auch die strukturelle Differenz der schon erworbenen Sprache(n) zu der zu lernenden und die L2 als Lernobjekt mit ihren Strukturen und Regeln) sowie (3) Art und Intensität/Häufigkeit des Inputs und Kontakts, dann aber vor allem auch (4) Sprachlernbegabung (*aptitude*) sowie (5), das Thema dieser Arbeit, Motivationen (vgl. zur Übersicht z.B. Corder 1967, Klein 1984, Vollmer et al. 2001, Grieshaber 2002, Edmondson/House 2006, Ellis 2008, Ortega 2009). Studien zu (4) und (5) sind immer von der gleichen gemeinsamen Frage geleitet, jener, wie es möglich ist, dass der Zweitspracherwerb unterschiedlich erfolgreich verlaufen kann, wie individuelle Unterschiede (*individual differences*, *IDs*) erklärt werden können. Diese Frage kann selbstverständlich auch mit Bezug auf die anderen genannten Grössen untersucht werden. Der Terminus „individuelle Unterschiede“ bezieht sich in der Forschung aber oft konkret auf die Sprachlernbegabung und Motivationen (vgl. z.B. Skehan 1989, 1991, Robinson 1997, Miyake/Friedman 1998, Dörnyei 2009a, 2010b).