

**Marina Đ. Đukić Mirzayantz<sup>1</sup>**

Universität Niš  
Philosophische Fakultät  
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur  
<https://orcid.org/0000-0002-2681-7284>

**Bahar E. Isiguzel**

Nevsehir Haci Bektas Veli Universität  
Pädagogische Fakultät  
Abteilung für Deutschlehrerausbildung  
<https://orcid.org/0000-0002-3315-6306>

## **DIE BESTIMMUNG DES MOTIVATIONSPROFILS VON SERBISCHEN UND TÜRKISCHEN GERMANISTIK-STUDIERENDEN ZUM DEUTSCHLERNEN<sup>2</sup>**

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass bei jedem Lernen und selbstverständlich auch beim Fremdsprachenlernen die Motivation notwendig ist. Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Motive einen Lernenden dazu bewegen, Deutsch zu lernen. Er enthält eine vergleichende Analyse der Antworten von 46 Germanistik-Studierenden aus Serbien und 54 Germanistik-Studierenden aus der Türkei, die an der Philosophischen Fakultät der Universität Niš und an der Pädagogischen Fakultät der Nevsehir Haci Bektas Veli Universität Germanistik studieren. Anhand eines Fragebogens erläuterten die Germanistik-Studierenden ihre Motivation und Gründe für das Deutschlernen. Die Forschungsfrage nach den spezifischen 13 Motiven für das Erlernen der deutschen Sprache ergab, dass es kein niedriges Niveau in den beiden Hochschulgruppen gibt. Sowohl serbische als auch türkische Studierende zeigen beim Deutschlernen insbesondere eine starke Neigung zu integrativen und instrumentellen Orientierungen sowie zur Relevanz. Man kann feststellen, dass beide Gruppen einen inneren Wunsch haben, sich in die deutsche Kultur zu integrieren. Zudem verspüren sie das Bedürfnis, Deutsch aus pragmatischen Gründen zu erlernen. Für die serbischen Studierenden sind die Motivationsvariablen Wissensorientierung (*knowledge-orientated*) und Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) von größerer Bedeutung als für die türkischen Studierenden. Die Motivationsvariablen Leistungsmotivation (*need for achievement*) und Bindungsmotiv (*affiliation drive*) spielen dagegen für die türkischen Studierenden eine wichtigere Rolle als für die serbischen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen auch, dass beide Gruppen keine geringe Gesamtmotivation zum Deutschlernen aufweisen.

*Schlüsselwörter:* Motiv, Motivation, Deutsch als Fremdsprache, Germanistik

### Einleitung

---

<sup>1</sup> marina.djukic.mirzayantz@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Die Studie wurde in Niš im Rahmen des internen Projekts der Philosophischen Fakultät „Affirmation der wissenschaftlichen Forschung in der Germanistik“ durchgeführt (Nr. 336/1-6-01). Wir möchten uns bei den anonymen Rezensent:innen bedanken, deren Vorschläge wesentlich zur Qualität dieses Beitrags beigetragen haben.

Motivation ist ein bedeutendes Phänomen im Prozess des Fremdsprachenlernens, das seit mehr als sechs Jahrzehnten die Aufmerksamkeit von Forschern weltweit auf sich zieht (PEI & ZHANG 2022). Da das Lernen eng mit den Emotionen der Lernenden verknüpft ist, sollte man die Gefühle der Lernenden nicht vernachlässigen. Portele (1975: 63) erklärte in diesem Kontext, dass motivationale und kognitive Kriterien hierarchisch miteinander verbunden sind. Im Lernprozess handelt es sich immer um ein Zusammenspiel kognitiver und emotionaler Prozesse. Wie es keinen emotionalen Zustand frei von kognitiven Elementen gibt, existiert auch keine Informationsverarbeitung ohne emotionale Aspekte (EDELMANN 1988: 98-99). Friedrich und Preiss (2002: 68) bezeichnen Emotionen als einen Lernturbo und erklären, dass schon Jan Amos Comenius im 17. Jahrhundert wusste, dass alles, was beim Lernen Freude macht, das Gedächtnis unterstützt.

Positive Emotionen spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache. Ohne die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache ist den Lehrkräften bewusst, dass sie keinen Erfolg erwarten können. Daher ist es von besonderer Bedeutung, die Motive und Motivation der Lernenden aufzudecken. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis des Motivationsprofils der Lernenden in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache. Auf dieser Grundlage können zukünftige Unterrichtsplanungen effizienter und angemessener gestaltet werden. In diesem Kontext steht unsere explorative Fallstudie. Es wird in erster Linie der Frage nachgegangen, welche Motivationsprofile Germanistik-Studierende verschiedener Institutionen in Serbien und der Türkei aufweisen.

Die Frage danach, was eine Person dazu bewegt, bestimmte Entscheidungen zu treffen, sich in Aktion zu engagieren, Anstrengungen zu unternehmen und in der Handlung zu verharren, steht im Mittelpunkt der Motivationstheorie und -forschung (DÖRNYEI & USHIODA 2013: 3). In der Literatur stößt man auf zahlreiche Definitionen von Motiv und Motivation. In der Motivationspsychologie wird angenommen, dass Personen aufgrund ihrer Motive handeln (VOLLMEYER 2005: 10). Stroebe (1999: 29) definiert das Motiv des inneren Bezugssystems als Ursache zielgerichteten Handelns. Lefrancois (1994: 178) sieht ein Motiv als eine Ursache für Verhalten - einen Grund, bestimmte Dinge zu tun. So werden Motive zu inneren Antriebskräften (HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002: 18). Schröder (2002: 161) erklärt, dass das Motiv ein Wirkfaktor als Antriebskraft ist, der sich als Bedürfnis zeigt. Auch im Zusammenhang mit der Motivation werden präzise Definitionen ausgearbeitet. Abgeleitet ist sie aus dem lateinischen Wort *movere* (bewegen) und könnte als mit Beweggrund übersetzt werden (HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002: 16). Laut Schröder (2002: 162) meint man mit der Motivation, einen Komplex der Motive, das ist die Gesamtheit der Antriebskräfte, welche das Verhalten und die Einstellungen bestimmen. Schmalt (1996: 241) empfiehlt die Motivation mit der „Wozu“-Frage zu verknüpfen: Wozu führt also jemand eine Handlung aus? Auch Kidd (1979: 94-95) definiert die Motivation mit der Frage „Warum Menschen das tun, was sie tun“. Stroebe (1999: 29) betrachtet die Motivation als „der Motor für Tätigkeiten. Motivation ist unsere innere Einstellung, die Hinwendung zu einer Tätigkeit auslöst“. Sie ist „somit ein Antrieb für unsere Tätigkeiten und eine innere Einstellung“ (MAOWIAK 2000: 56). Laut Lefrancois (1994: 178) kurbelt die Motivation ein Verhalten an, steuert es und ist auch für das Aufgeben des Verhaltens verantwortlich. Apelt (1991: 241) definiert speziell für das Er-

lernen einer Fremdsprache, dass Motivation das Eingangstor zum Sprachenlernen ist und immer offen stehen sollte. Motive als Beweggründe und die Motivation als die Summe dieser Beweggründe spielen eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenlehr- und -lernprozess. Auch Hermann (1985: 115) äußert im Kontext des Erfolgs, dass die „Motivation als eine wichtige Erklärungsmöglichkeit für den unterschiedlichen Erfolg beim Fremdsprachenlernen gesehen wird“. „Die Motivation bezeichnet einen Prozess der Motivaktivierung und den daraus resultierenden Zustand“ (REISENER 1989: 13). Die Definitionen von Motiv und Motivation verdeutlichen, dass sie entscheidende Einflussfaktoren auf den Lernprozess darstellen.

### Spezifische Motive des Fremdsprachenlernens

Nachdem wir uns die grundlegenden Merkmale der Motivation angesehen haben, stellt sich nun die Frage, welche Arten von Motiven das Sprachenlernen beeinflussen. Laut Literatur gibt es im Kontext des Fremdsprachenlernens 13 spezifische Motive, die als Antriebe dienen und die Motivation des Lernenden beeinflussen können (SCHLAK u.a. 2002). Das sind die Gründe, weshalb man die Fremdsprache lernt oder lernen möchte (vgl. EDMONDSON 1997: 89). Diese Motive umfassen die intrinsische und extrinsische Motivation, integrative und instrumentelle Orientierung, Reiseorientierung (*travel-orientation*), Freundschaftsorientierung (*friendship-orientation*), Wissensorientierung (*knowledge-orientation*), Gruppenzusammenhalt (*group cohesion*), Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*), Leistungsmotivation (*need for achievement*), Interesse (*interest*), Relevanz (*relevance*) und Bindungsmotiv (*affiliation drive*). Diese Motive können erklären, warum jemand eine Fremdsprache lernen möchte und wie hoch man motiviert ist. Wir werden daher im weiteren Verlauf des Textes kurz auf jedes Motiv eingehen.

### Intrinsische und extrinsische Motivation

Deci und Ryan (1985, 1993) entwickelten die Selbstbestimmungstheorie, die die Unterscheidung zwischen zwei Arten von Motivation - intrinsischer und extrinsischer Motivation - auf dem Ursprung der Motivation basiert. Intrinsische Motivation resultiert aus einem Gefühl der Selbstbestimmung, wobei die Motivation von inneren Faktoren wie persönlichem Interesse, Freude und Neugier an einer Aktivität getrieben wird. Nach Hartinger und Fölling-Albers (2002: 36) „bezeichnet man eine Person dann als intrinsisch motiviert, wenn sie ihre Handlungen um der Sache selbst willen und nicht aufgrund äußerer Anreize, wie z. B. Belohnungen, Furcht vor Strafen, durchführt“. Das intrinsisch motivierte Lernen ist „das Lernen als Selbstzweck“ (PORTELE 1975: 205). Nach Edelmann (1988: 103) liegt die intrinsische Motivation also vor, „wenn die Tätigkeit aus Motiven gezeigt wird, die in unmittelbarer Verbindung mit der Ausführung der Tätigkeit selbst stehen“. „Intrinsische Motivation bedeutet, dass die Handlung um ihrer selbst willen ausgeführt wird. Die Kontrolle über diese Aktivität liegt beim Ausführenden selbst“ (MACKOWIAK 2000: 60). Auch Riemer (2004: 41) fügt hinzu, dass selbstbestimmtes (intrinsisch motiviertes) Verhalten freiwillig ist, mit Spaß und Freude verbunden ist und eine selbst gewählte sowie gewollte Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten darstellt.

Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation wird extrinsische Motivation durch äußere Einflüsse und Fremdbestimmung beeinflusst. Extrinsisch motivierte Personen handeln in der Regel, um äußere Belohnungen, Anerkennung oder die Vermeidung von Strafen zu erhalten. Portele (1975: 160) bezeichnet die extrinsische Motivation als ein Verhalten, das wegen der Folgen des Verhaltens ausgeführt wird. Edelman (1988: 103) erläutert, dass die extrinsische Motivation dann vorliegt, wenn (positive) Konsequenzen erwartet werden, die nicht in unmittelbarer Verbindung mit der Ausführung der Tätigkeit stehen. Mackowiak (2000: 60) erläutert zur extrinsischen Motivation, dass der Handlungsverlauf von außen Einfluss genommen wird. Spezifisch für die intrinsische und extrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht erläutert Schumann (2004: 264-265), dass im intrinsischen Kontext das Fremdsprachenlernen als eine Bereicherung der eigenen Persönlichkeit erlebt wird. Die extrinsische Motivation entwickelt sich aus pragmatischen Überlegungen zum Nutzen und zur Verwendbarkeit der Fremdsprache.

### Integrative und instrumentelle Orientierung

Die Unterscheidung zwischen der integrativen und instrumentellen Komponente der Motivation wurde von Gardner und Lambert (1972) eingeführt und gilt bis heute als wichtige Motive für das Fremdsprachenlernen. Eine integrative Orientierung wird als der innige Wunsch verstanden, nicht nur die Sprache der Zielsprache zu beherrschen, sondern auch in einen tiefen kulturellen Austausch mit den Zielsprachensprechern einzutreten. Dazu definieren Huneke und Steinig (1997:13) einen Lerner, „der Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfindet oder sogar mit ihr identifizieren kann, ist integrativ motiviert“. Die instrumentelle Orientierung dagegen bezieht sich auf pragmatische Aspekte, darunter beruflicher Erfolg, schulische Noten und spezifische soziale Vorteile. Hierbei wird die Fremdsprache als ein Werkzeug betrachtet, das dazu dient, konkrete Ziele zu erreichen. Huneke und Steinig (1997: 13) äußern dazu, „ein Lerner, dem es um den schulischen Erfolg oder seine berufliche Karriere geht, ist instrumentell motiviert“. Im Kontext des Fremdsprachenlernens definiert Riemer (2004: 37) einen integrativ orientierten Lerner als jemanden, der die Zielsprache aufgrund eines Interesses an der Zielsprachekultur positiv eingestellt hat. Andererseits ist der instrumentell orientierte Lerner jemand, der den Fremdspracherwerb aus einem pragmatischen Blickwinkel betrachtet, zum Beispiel um seine beruflichen Chancen zu verbessern, und dies als wichtig erachtet

### Reise-, Freundschafts- und Wissensorientierung

Clément und Kruidenier (1983) fügten drei weitere Orientierungen hinzu, die als Motive für das Erlernen einer Fremdsprache dienen sollten. Die Reiseorientierung (*travel-orientation*) beschreibt Lernende, die den Vorteil des Fremdsprachenlernens mit dem Reisen in das Zielland verbinden, um die Sprache vor Ort anzuwenden und die Kultur intensiver zu erleben. Die Reiseorientierung bezieht sich auf die Motivation, die auf dem Wunsch nach freundschaftlichen Beziehungen mit Mitgliedern der Zielsprachengemeinschaft basiert, wodurch eine tiefere Verbindung und kultureller Austausch angestrebt wird. Die Wissensorientierung (*knowledge-orientation*) konzentriert sich auf das Bestre-

ben, durch das Erlernen einer Fremdsprache Wissen zu erweitern und neue Kenntnisse zu erlangen (vgl. SCHLAK u.a. 2002).

### Gruppenzusammenhalt, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation

Ein guter Gruppenzusammenhalt (*group cohesion*) kann zu einer effektiveren Zusammenarbeit und Leistung innerhalb der Gruppe führen. Wenn die Gruppe gut zusammenhält und sich gegenseitig unterstützt, sind die Lernenden oft motivierter zu lernen. Der soziale Zusammenhalt in der Gruppe kann die Motivation fördern und dazu beitragen, dass die Lernenden erfolgreich sind. Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) bezieht sich auf das Vertrauen in die eigene Kompetenz und die eigenen Fähigkeiten, um spezifische Ziele erfolgreich zu erreichen. Sie beinhaltet die spezifische Überzeugung, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich ausführen zu können (vgl. SCHLAK u.a. 2002). Leistungsmotivierte Personen haben den Antrieb, sich herausfordernde Ziele zu setzen und sich intensiv anzustrengen, um Erfolg in Aufgaben zu erreichen. Das Bedürfnis nach Leistung kann einen starken Einfluss auf den Lernerfolg haben, da der Lernende ein starkes Streben nach Erfolg empfindet. Leistungsmotiv (*need for achievement*), also ein im Menschen grundsätzlich verankerter Wunsch, Leistung zu erbringen (HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002: 18) und auch wenn, eine Personen das Ziel hat, sich mit einem Gütemaßstab auseinander zu setzen (VOLLMEYER 2005: 11).

### Interesse, Relevanz und Bindungsmotiv

Das Interesse (*interest*) bezieht sich auf die starke Neugier und Aufmerksamkeit gegenüber einem Thema. Wenn eine Person starkes Interesse empfindet, sich intensiv mit einem Thema zu beschäftigen, mehr darüber zu erfahren und möglicherweise Zeit und Energie darauf zu verwenden, könnte dies die Motivation steigern. Hartinger und Fölling-Albers (2002: 15) sehen das Interesse als „eine besondere Art der Motivation, die für schulisches Lernen besonders anzustreben ist“. Krapp (2005: 26) erklärt im Kontext des Interesses, dass sich eine Person nur dann dauerhaft und aus innerer Neigung mit einem bestimmten Gegenstandsbereich auseinandersetzt, wenn sie ihn als persönlich bedeutsam einschätzt. Das Motiv Relevanz (*relevance*) wird dann als ein Antrieb vorhanden sein, wenn Lehrinhalte für einen Lerner bedeutsam und wichtig erscheinen und der Lehrstoff seine individuellen Bedürfnisse, Ziele und Interessen anspricht. Der Lerner ist motiviert, sich mit dem zu Erlernenden auseinanderzusetzen und es anzuwenden. Für dieses Motiv gilt es also, „die Lernumgebung so zu gestalten und Aufgaben so zu wählen, dass das Lernen mit angenehmen Tätigkeiten verknüpft wird und anhand interessanter Inhalte geschieht“ (HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002: 36). Das Bindungsmotiv (*affiliation drive*) bezieht sich auf das Bedürfnis, im Unterricht erfolgreich zu sein, um dem Lehrenden zu gefallen bzw. einen guten Eindruck bei ihm zu hinterlassen (vgl. SCHLAK u.a. 2002). Ein Lerner mit diesem Motiv hat also den Wunsch, sich mit der Lehrkraft zu verbinden und so eine Zugehörigkeit zu erleben.

### Methodische Vorgehensweise

### Forschungsziele und -methoden

Anlass für die Untersuchung war die Frage, was Germanistik-Studierende dazu motiviert, Deutsch zu lernen. Auf der Suche nach Antworten wurde eine explorative Fallstudie durchgeführt. Diese Art der Fallstudie wird verwendet, um Informationen über einen bestimmten Fall bereitzustellen, unbekannte Situationen vertraut zu machen und Verbindungen zu realen Lebenssituationen zu erklären. Die Studie umfasste die Studierenden des ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahres des Bachelorstudiums Germanistik, die an der Philosophischen Fakultät der Universität Niš (Serbien) und an der Pädagogischen Fakultät der Nevsehir Hacı Bektaş Veli Universität (Türkei) eingeschrieben sind. Der Untersuchung lagen die folgenden Forschungsfragen zugrunde:

1. Wie hoch ist die Gesamtmotivation der Germanistik-Studierenden aus Serbien und der Türkei zum Deutschlernen?
2. Welche Motive haben die Germanistik-Studierenden aus Serbien und der Türkei, Deutsch zu lernen?
3. Inwiefern unterscheiden oder gleichen sich die Motivationsprofile der Germanistik-Studierenden aus Serbien und der Türkei?

Die empirische Methode wurde auf der Grundlage eines Motivationsfragebogens angewandt, der im nächsten Abschnitt näher erläutert wird. Um die Daten zu analysieren und die Verteilung der Antworten in den beiden Hochschulgruppen zu vergleichen, wurden deskriptive Statistiken verwendet.

### Forschungsgruppe

Wie bereits erwähnt, setzen sich die Forschungsgruppen aus 46 serbischen und 54 türkischen Germanistik-Studierenden zusammen. Qualitative Forschungsmethoden wie bei dieser Fallstudie werden in der Regel mit einer geringeren Anzahl von Teilnehmern oder einer kleineren Stichprobengröße durchgeführt, verglichen mit anderen Forschungsansätzen. Dies liegt daran, dass die Fallstudie darauf abzielt, das zu untersuchende Ereignis detailliert und tiefgreifend zu analysieren. Der Unterschied in der Teilnehmerzahl lässt sich auch dadurch erklären, dass nur aktive Studierende in die Studie einbezogen wurden, d. h. solche, die regelmäßig am Unterricht teilnehmen und sich an der Untersuchung beteiligen wollten. Die demografischen Daten der Forschungsgruppen hinsichtlich des Studienjahres, Geschlechts, Alters, Lernzeitaufwands, Lernumgebung und anderer Fremdsprachen sind in Tabelle 1 aufgeführt. Das Alter der Studierenden lag zwischen 19 und 27 Jahren, wobei die meisten von ihnen zwischen 19 und 24 Jahre alt waren. Es gab 74 weibliche und 26 männliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Fast alle serbischen Studierenden (91.3%) hatten vor ihrem Studium an verschiedenen Institutionen (Grundschule, Gymnasium, Sprachschule, etc.) deutsche Sprachkenntnisse erworben, während nur 37% der türkischen Studierenden vor ihrem Studium Deutsch gelernt hatten, wobei die Dauer, während der die Deutschkenntnisse erworben wurden, stark variiert. So haben 41.3% der serbischen Studierenden 7 bis 10 Jahre lang Deutsch gelernt, während 66.7% der türkischen Studierenden eine Dauer von 4 bis 6 Jahren angaben.

**Tabelle 1.** Angaben zur Forschungsgruppen: Serbien (N: 46) / Türkei (N: 54)

	<b>Serbien</b>		<b>Türkei</b>	
<b>Jahrgang</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1	12	26.1	16	29.6
2	17	37	12	22.2
3	7	15.2	11	20.4
4	10	21.7	15	27.8
<b>Geschlecht</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Weiblich	32	69.6	42	77.8
Männlich	14	30.4	12	22.2
<b>Alter</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
19-21	28	60.9	21	38.9
22-24	14	30.4	26	48.1
25-27	2	4.3	5	9.3
über 28	2	4.3	2	3.7
<b>Lernzeit</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1-3 Jahre	6	13	18	33.3
4-6 Jahre	9	19.6	36	66.7
7-10 Jahre	19	41.3	-	-
über 10 Jahre	12	26.1	-	-
<b>Lernumgebung</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Grund u. Sekunderstufe- Univ.	36	78.3	5	9.2
Gymnasium- Univ.	4	8.7	15	27.8
Kurs -Universität	2	4.3	-	-
Universität	4	8.7	34	63
<b>andere Fremdsprachen</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Englisch	29	63	47	87
(Russisch, Spanisch, Japanisch usw.)	17	37	7	13

Diese Daten lassen sich durch Unterschiede in der Sprachbildungspolitik Serbiens und der Türkei erklären. In Serbien lernen die Schüler in der Primar- und Sekundarstufe die folgenden Sprachen: Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Italienisch und Spanisch.<sup>3</sup> Zwei Fremdsprachen sind in der Grundschule obligatorisch, die erste Fremdsprache wird ab der ersten Klasse (ab dem Schuljahr 2002/03) und die zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse unterrichtet (IGNJAČEVIĆ 2014). Im serbischen Bildungssystem sind zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe obligatorisch (hauptsächlich werden die

<sup>3</sup> In Serbien sind Kinder acht Jahre lang verpflichtet, die Schule zu besuchen. Die Schulpflicht besteht in einem Alter von 7 bis 15 Jahren. Zuerst besuchen die Schulkinder eine Grundschule mit den Klassen von eins bis acht. Danach dürfen sie sich aussuchen, in welche Richtung sie sich weiterbilden möchten. Sie können zum Beispiel ein Gymnasium besuchen oder eine Schule, die sie auf einen bestimmten Beruf vorbereiten soll.

beiden in der Grundschule unterrichteten Sprachen fortgesetzt). In der Türkei lernen die Schüler in der Grund- und Sekundarstufe ab der zweiten Klasse bis zum Ende der Gymnasialzeit obligatorisch nur die Fremdsprache Englisch. Nur in einigen Privatschulen gibt es Alternativen für Deutsch oder andere Fremdsprachen. Im Gymnasium, ab der 9. Klasse, wird Deutsch nur zwei Stunden pro Woche unterrichtet, was ab dem Schuljahr 2023-2024 leider von obligatorisch auf selektiv geändert wurde. Es ist geplant, dass Deutsch ab der 5. Klasse in der Sekundarstufe mit 4 Wochenstunden obligatorisch sein sollte, allerdings gibt es bisher keine offizielle Zeitangabe<sup>4</sup>.

## Messinstrument

Zur Datenerhebung wurde ein Motivationsfragebogen verwendet, der von Schlak u.a. (2002) entwickelt wurde (s. Anhang). Dieser Fragebogen enthält die 13 am häufigsten diskutierten Motive aus dem Bereich der Fremdsprachenmotivationsforschung, wobei jedes Motiv durch 3 Items repräsentiert wird. Die Teilnehmer wurden gebeten, ihre Antworten auf einer 5-stufigen Likert-Skala zu geben, wobei 5 für starke Zustimmung und 1 für starke Ablehnung steht. Die Bewertungsmittelwerte für jedes Item wurden wie folgt kategorisiert: 5.00-3.68 als hoch (H), 3.67-2.34 als mittel (M) und 2.33-1.00 als niedrig (N).

## Datenerhebung

Die Daten wurden im Juli 2023 an der Philosophischen Fakultät der Universität Niš, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur (Serbien)<sup>5</sup>, sowie an der Pädagogischen Fakultät der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität, Abteilung für Deutschlehrerausbildung (Türkei)<sup>6</sup>, erhoben. An der Untersuchung nahmen vor allem aktive Germa-

<sup>4</sup> In der Türkei sind die Schüler zwölf Jahre lang verpflichtet, die Schule zu besuchen. Die Schulpflicht besteht im Alter von 6 bis 17 Jahren. Zuerst besuchen die Schulkinder eine Grundschule mit den Klassen eins bis vier. Danach folgt die Mittelstufe, die ebenfalls vier Jahre dauert. Anschließend besuchen sie vier Jahre lang das Gymnasium, das sich auf Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, bildende Kunst oder berufliche Orientierung konzentriert.

<sup>5</sup> Die Abteilung für deutsche Sprache und Literatur ist die jüngste Abteilung an an der Philosophischen Fakultät in Niš und wurde im Studienjahr 2018/2019 wegen des zunehmenden Bedarfs an Experten der deutschen Sprache, Literatur und Kultur in Zentral- und Südserbien gegründet (HEİNE 2021). Der Bachelor-Studiengang dauert 4 Jahre und umfasst 48 Fächer, von denen 34 Pflichtfächer und 14 Wahlfächer sind, was den Studierenden eine größere Freiheit bei der Gestaltung ihres Studiums bietet. In den Pflichtfächern erwerben die Studierenden grundlegende theoretisch-methodische, wissenschaftliche und praktische Kenntnisse im Bereich der deutschen Sprache, Literatur und Kultur sowie der Methodik und Didaktik, während die Wahlfächer ihnen weitere Kompetenzen vermitteln, die sie für ihren künftigen Beruf benötigen. Nach dem Studienabschluss können die Studierenden vor allem im Bildungsbereich als Lehrkraft arbeiten, aber auch in anderen Bereichen, in denen Experten der deutschen Sprache, Literatur und Kultur gefragt sind (z.B. in den Bereichen Kultur, Medien, Verlagswesen, Tourismus, digitales Marketing).

<sup>6</sup> Die Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität, wurde im Jahr 2011 gegründet. Das Bachelorstudium begann im Studienjahr 2015-2016. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. In diesem Programm wird obligatorische deutsche Vorbereitung angewendet. Nach der Vorbereitungsphase dauert der Bachelor-Studiengang 4 Jahre und umfasst 49 Fächer Pflichtfächer und 16 Wahlfächer. Die Pflichtfächer ermöglichen den Studierenden den Erwerb grundlegender theoretisch-methodischer und wissenschaftlicher Kenntnisse im Bereich der deutschen Sprache,

nistik-Studierende teil, d. h. solche, die regelmäßig Lehrveranstaltungen besuchen und an der Studie teilnehmen wollten. Die Gesamtzahl der in die Stichprobe einbezogenen Studierenden beträgt 100 (Tabelle 1). Die Gesamtzahl der serbischen Germanistik-Studierenden beläuft sich auf 46, von denen sich die meisten im zweiten Studienjahr befinden (N: 17), gefolgt vom ersten Studienjahr (N: 12), dem vierten Studienjahr (N: 10) und die kleinste Zahl der Befragten befindet sich im dritten Studienjahr (N: 7). In der türkischen Forschungsgruppe sind insgesamt 54 Studierende vertreten, wobei die meisten im ersten Studienjahr (N: 16) sind, gefolgt vom vierten Studienjahr (15), dem dritten Studienjahr (N: 12) und der geringsten Anzahl im zweiten Studienjahr (N: 11). Während die serbischen Germanistik-Studierenden die gedruckte Version des Fragebogens ausfüllten, wurde der Fragebogen für die türkischen Germanistik-Studierenden mit Google Forms in ein elektronisches Formular übertragen.

### Ergebnisse

#### Ergebnisse zur gesamten Motivation

**Tabelle 2.** Die gesamte Motivation der Forschungsgruppen (39 Items)

Land	N	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	3.53	.562
Türkei	54	3.76	.614

Nach den Analysen ergaben sich die Mittelwerte für die Gesamtmotivation, die 13 Motive in 39 Items umfasst, wie folgt: In Serbien beträgt  $\bar{X}$ : 3.53 (M), während in der Türkei  $\bar{X}$ : 3.76 (H) erreicht wurde (Tabelle 2). Das Motivationsniveau für das Deutschlernen zeigt sich in beiden Forschungsgruppen nicht als niedrig. Diese Daten sind ermutigend, da es häufig vorkommt, dass sich Studierende für bestimmte Studiengänge einschreiben, dies aber später bereuen oder aus Mangel an Motivation abbrechen.

#### Ergebnisse der spezifischen Motive

**Tabelle 3.** Intrinsisch (Items: 7, 17, 35) und Extrinsisch (Items: 1, 24, 32)

Land	N	Motiv	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	Intrinsisch	3.57	.962
		Extrinsisch	3.31	.834
Türkei	54	Intrinsisch	3.85	.875
		Extrinsisch	3.70	.998

Nach der Tabelle 3 ergab sich die intrinsische Motivation bei den serbischen Studierenden mit einem Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.57 (M) und bei den türkischen Studierenden mit einem Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.85 (H). Die Ergebnisse zur extrinsischen Motivation er-

Linguistik, Methodik und Didaktik sowie der deutschen Literatur. Die Wahlfächer ergänzen diese Ausbildung, indem sie den Studierenden zusätzliche Kompetenzen vermitteln, die für ihren zukünftigen Beruf von Bedeutung sind. Nach dem Studienabschluss haben die Studierenden die Möglichkeit, vor allem im Bildungsbereich als Lehrkraft zu arbeiten. Darüber hinaus eröffnen sich auch berufliche Perspektiven in anderen Sektoren wie Tourismus, Dolmetschen und internationalen Unternehmen.

gaben für die serbischen Studierenden einen Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.31 (M) und für die türkischen Studierenden einen Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.70 (H). Bei den Motiven des inneren und äußeren Antriebs schnitten die türkischen Studierenden besser ab. Beide Gruppen haben in Bezug auf diese Motive kein niedriges Niveau. Besonders bei der intrinsischen Motivation ist zu beachten, dass sie nicht niedrig ist, denn „intrinsisches Lernen ist in der Regel erfolgreicher als extrinsisch motiviertes“ (HARTINGER & FÖLLING-ALBERS 2002: 37). Intrinsisch motivierte Studierende sind während ihres Studiums erfolgreicher, zufriedener und bleiben dem Beruf, den sie nach ihrem Abschluss gewählt haben, eher treu (MARUŠIĆ JABLANOVIĆ & VRAČAR 2019).

**Tabelle 4.** Integrativ (Items: 10, 27, 34) und Instrumentell (Items: 14, 20, 37)

Land	N	Motiv	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	Integrativ	3.84	.879
		Instrumentell	3.97	.662
Türkei	54	Integrativ	4.07	.840
		Instrumentell	4.05	.838

Gemäß den Angaben in Tabelle 4 zeigte sich der Wunsch nach kultureller Integration sowohl bei den serbischen Studierenden mit einem Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.84 (H) als auch bei den türkischen Studierenden mit einem Mittelwert von  $\bar{X}$ : 4.07 (H) als relativ hoch. Ebenso zeigte die instrumentelle Motivation bei beiden Forschungsgruppen hohe Ergebnisse. Die serbischen Studierenden wiesen einen instrumentellen Antrieb mit einem Mittelwert von  $\bar{X}$ : 3.97 (H) auf, während die türkischen Studierenden einen Mittelwert von  $\bar{X}$ : 4.05 (H) erreichten (Tabelle 4). Die serbischen sowie die türkischen Studierenden haben starke integrative Gefühle gegenüber der deutschen Sprache und Kultur. Zudem empfinden sie instrumentelle Motivation, da sie Deutsch als ein sprachliches Werkzeug betrachten, das ihnen Vorteile verschaffen kann. Sie sind sich des Arbeitskräftemangels in Berufen, die Kenntnisse der deutschen Sprache, Literatur und Kultur erfordern, bewusst und sehen gute Beschäftigungsaussichten in Verbindung mit ihrem Studium. Die relativ hohe integrative und instrumentelle Motivation beider Forschungsgruppen lässt sich auch dadurch erklären, dass sowohl die serbische als auch die türkische Diaspora im deutschsprachigen Raum groß ist. So leben beispielsweise laut Statistik rund 200.000 Serben und 1,49 Millionen Türken in Deutschland (<https://de.statista.com/>).

**Tabelle 5.** Reiseorientierung (Items: 9, 18, 31), Freundschaftsorientierung (Items: 4, 15, 39) und Wissensorientierung (Items: 2, 11, 29)

Land	N	Motiv	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	Reiseorientierung	3.14	1.07
		Freundschaftsorientierung	3.07	1.06
		Wissensorientierung	3.84	.833
Türkei	54	Reiseorientierung	3.60	1.01
		Freundschaftsorientierung	3.46	1.07
		Wissensorientierung	3.15	.524

Basierend auf den Daten in Tabelle 5 wurde bei der Reiseorientierung der Forschungsgruppe festgestellt, dass die türkischen Studenten  $\bar{X}$ : 3.60 (M) eine stärkere Neigung zum Reisen nach Deutschland haben als die serbischen Studenten  $\bar{X}$ : 3.14 (M). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die türkische Gemeinschaft in den deutschsprachigen Ländern größer ist als die serbische Gemeinschaft und die türkischen Germanistik-Studierenden daher mehr Möglichkeiten haben, dorthin zu reisen, um ihre Verwandten oder Freunde zu besuchen. Für beide Gruppen zeigt sich ein mittleres Niveau an Reiseorientierung. Das Motiv der Freundschaftsorientierung zeigte bei den türkischen Studenten  $\bar{X}$ : 3.46 (M) und den serbischen Studenten  $\bar{X}$ : 3.07 (M) ein mittleres Niveau. Bei der Wissensorientierung wiesen die serbischen Studenten einen recht hohen Mittelwert auf  $\bar{X}$ : 3.84 (H), während die türkischen Studenten einen mittleren Wert hatten  $\bar{X}$ : 3.15 (M). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen einer ähnlichen Studie über die Motivation, Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Niš zu studieren (ĐUKIĆ MIRZAYANTZ & MOMČILOVIĆ 2023). Aus dieser Studie geht hervor, dass 83 % der Studierenden sich aufgrund ihres Interesses an der deutschen Sprache für den Studiengang eingeschrieben haben und 71 % mit dem Ziel, die deutsche Sprache besser zu beherrschen.

**Tabelle 6.** Gruppenzusammenhalt (Item 19, 26, 38), Selbstwirksamkeit (Item 5, 23, 36) und Leistungsmotivation (Item 13, 30, 33)

Land	N	Motiv	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	Gruppenzusammenhalt	3.26	.970
		Selbstwirksamkeit	3.71	.819
		Leistungsmotivation	3.40	.782
Türkei	54	Gruppenzusammenhalt	3.32	1.04
		Selbstwirksamkeit	3.59	.796
		Leistungsmotivation	3.77	.781

In Anlehnung an Tabelle 6 zeigte sich das Motiv des Gruppenzusammenhalts für beide Gruppen auf mittlerem Niveau (Serbien  $\bar{X}$ : 3.26, M; Türkei  $\bar{X}$ : 3.32, M). Die Selbstwirksamkeit der serbischen Studenten war höher ( $\bar{X}$ : 3.71, H) als die der türkischen Studenten ( $\bar{X}$ : 3.59, M). Die Leistungsmotivation der Forschungsgruppe war für die serbische Gruppe auf mittlerem Niveau ( $\bar{X}$ : 3.40, M), während sie für die türkische Gruppe höher war ( $\bar{X}$ : 3.77, H).

**Tabelle 7.** Interesse (Item 8, 21, 28), Relevanz (Item 6, 16, 25) und Bindungsmotiv (Item 3, 12, 22)

Land	N	Motiv	Mittelwert	Std. Abw.
Serbien	46	Interesse	3.46	.841
		Relevanz	3.95	.778
		Bindungsmotiv	3.37	.923
Türkei	54	Interesse	3.53	.725
		Relevanz	3.99	.783
		Bindungsmotiv	4.00	.767

Unter Berücksichtigung von Tabelle 7 hat das Motiv ‚Interesse‘ ein mittleres Ni-

veau für beide Forschungsgruppen [Serbien  $\bar{X}$ : 3.46 (M), Türkei  $\bar{X}$ : 3.53 (M)]. Die Relevanz zeigt ein recht hohes Motivniveau für beide Gruppen [Serbien  $\bar{X}$ : 3.95 (H), Türkei  $\bar{X}$ : 3.99 (H)]. Das Bindungsmotiv ‚Affiliation drive‘ erreichte für die türkischen Studierenden ein hohes Niveau  $\bar{X}$ : 4.00 (H) und für die serbischen Studierenden ein mittleres Niveau  $\bar{X}$ : 3.37 (M).

### Schlussfolgerung

Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen lässt sich sagen, dass Motivation ein mehrdimensionales und vielschichtiges Phänomen ist, das eine gewisse Dynamik und Zielsetzung aufweist. Die Studie wurde durchgeführt, um die Motive bzw. Bewegungsgründe für das Erlernen der deutschen Sprache zu untersuchen. Es ist wichtig die Motive der Lernenden herauszubringen, denn die „Motivstruktur einer Person zu kennen bedeutet, zu wissen, welche Zielzustände positive Emotionen hervorrufen und diese Person zur Verfolgung eines Ziels antreiben werden“ (LANGENS, SCHMALT & SOKOLOWSKI 2005: 76). Die Forschungsfragen dieser Untersuchung führten zu den vorliegenden Antworten, und es wurden Motivationsprofile der Forschungsgruppe erstellt. In Bezug auf die Frage nach der Gesamtmotivation der Forschungsgruppe wurde festgestellt, dass beide Gruppen keine geringe Motivation zum Deutschlernen aufweisen. Die Gesamtmotivation enthält mit 39 Items alle Motive zum Deutschlernen. Daher ist es positiv zu vermerken, dass keine niedrigen Niveaus herausgekommen sind. Die Forschungsfrage zu den spezifischen 13 Motiven der Forschungsgruppe, Deutsch zu lernen, ergab, dass keine niedrigen Niveaus vorhanden sind.

Die Motivationsprofil der serbischen Studierenden zeigte im Hinblick auf die Gesamtmotivation zum Deutschlernen ein mittleres Niveau ( $\bar{X}$ : 3.53). Bezüglich der spezifischen Motive ergab sich bei den 5 Motiven - integrative ( $\bar{X}$ : 3.84) und instrumentelle ( $\bar{X}$ : 3.97) Orientierung, Wissensorientierung ( $\bar{X}$ : 3.84), Selbstwirksamkeit ( $\bar{X}$ : 3.71) und Relevanz ( $\bar{X}$ : 3.95) - ein hohes Niveau. Hingegen zeigten die Motive intrinsische ( $\bar{X}$ : 3.57) und extrinsische ( $\bar{X}$ : 3.31) Motivation, Reiseorientierung ( $\bar{X}$ : 3.14), Freundschaftsorientierung ( $\bar{X}$ : 3.07), Gruppenzusammenhalt ( $\bar{X}$ : 3.26), Leistungsmotivation ( $\bar{X}$ : 3.40), Interesse ( $\bar{X}$ : 3.46) und Bindungsmotiv ( $\bar{X}$ : 3.37) einen durchschnittlichen Wert. Es wurde kein Motiv mit einem niedrigen Niveau bei den serbischen Studierenden identifiziert.

Das Motivationsprofil der türkischen Studierenden deutete im Zusammenhang mit der Gesamtmotivation für das Deutschlernen auf ein hohes Niveau hin ( $\bar{X}$ : 3.76). In Bezug auf die spezifischen Motive zeigte sich bei den 7 Motiven - intrinsische ( $\bar{X}$ : 3.85) und extrinsische ( $\bar{X}$ : 3.70) Motivation, integrative ( $\bar{X}$ : 4.07) und instrumentelle ( $\bar{X}$ : 4.05) Orientierung, Leistungsmotivation ( $\bar{X}$ : 3.77), Relevanz ( $\bar{X}$ : 3.99) und Bindungsmotiv ( $\bar{X}$ : 4.00) - ein hohes Niveau. Bezüglich der Motive Reiseorientierung ( $\bar{X}$ : 3.60), Freundschaftsorientierung ( $\bar{X}$ : 3.46), Wissensorientierung ( $\bar{X}$ : 3.15), Gruppenzusammenhalt ( $\bar{X}$ : 3.32), Selbstwirksamkeit ( $\bar{X}$ : 3.59) und Interesse ( $\bar{X}$ : 3.53) wurde ein mittlerer Wert verzeichnet. Es gab kein Motiv mit niedrigem Niveau, auch bei den türkischen Studierenden nicht.

Zur Forschungsfrage, inwiefern sich die Motivationsprofile der Germanistik-Studierenden aus Serbien und der Türkei unterscheiden oder gleichen, kann man aus diesen Ergebnissen Schlüsse ziehen. Als gleiche Beweggründe zum Deutschlernen zeigten

sich für beide Gruppen die integrative (Serbien:  $\bar{X}$ : 3.84 / Türkei:  $\bar{X}$ : 4.07), instrumentelle (Serbien:  $\bar{X}$ : 3.97 / Türkei:  $\bar{X}$ : 4.05), Orientierungen sowie die Relevanz (Serbien:  $\bar{X}$ : 3.95 / Türkei:  $\bar{X}$ : 3.99) auf einem hohen Niveau. Dies zeigt, dass sich integrative und instrumentelle Motivation nicht gegenseitig ausschließen müssen, sondern oft zusammen auftreten. Dieses Ergebnis weist auch darauf hin, dass beide Gruppen das Studienprogramm nützlich finden und dass sie mit ihrer Qualität zufrieden sind. Wenn das Curriculum auf den Bedürfnissen der Studierenden basiert, ist es motivierend für die Lernenden, die die offensichtliche Relevanz dessen, was sie lernen, erkennen, so dass sie ermutigt werden sollten, ihre Ziele durch ihre eigenen motivierten Bemühungen zu erreichen (ĐORĐEVIĆ 2020).

Die Motive, die sich zwischen den Gruppen unterscheiden, sind für die serbischen Studierenden Wissensorientierung ( $\bar{X}$ : 3.84) und Selbstwirksamkeit ( $\bar{X}$ : 3.71), die höher waren als der Durchschnitt der türkischen Studierenden. Die Motive intrinsische ( $\bar{X}$ : 3.85), extrinsische ( $\bar{X}$ : 3.70) Motivation, Leistungsmotivation ( $\bar{X}$ : 3.77) und Bindungsmotiv ( $\bar{X}$ : 4.00) waren hingegen bei den türkischen Studierenden noch höher.

Abschließend ergibt sich aus den Motivationsprofilen der Forschungsgruppe folgende Erkenntnis: Sowohl serbische als auch türkische Studierende zeigen beim Deutschlernen insbesondere eine starke Neigung zu integrativen und instrumentellen Orientierungen sowie zur Relevanz. Man kann feststellen, dass beide Gruppen einen inneren Wunsch haben, sich in die deutsche Kultur zu integrieren. Zudem verspüren sie das Bedürfnis, Deutsch aus pragmatischen Gründen zu erlernen. Darüber hinaus sind sie der Ansicht, dass die Inhalte des Deutschunterrichts für sie persönlich relevant sind (vgl. SCHLAK u.a. 2002).

Die serbischen Studierenden zeigen neben den zuvor genannten Motiven einen ausgeprägten Antrieb in Bezug auf Wissensorientierung und Selbstwirksamkeit beim Deutschlernen. Sie hegen den Wunsch, aufgrund ihrer erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von anderen akzeptiert oder sogar bewundert zu werden und dadurch eine gebildete Person zu werden. Darüber hinausgehen sie ihren Deutschlernprozess selbstbewusst an und haben Vertrauen in ihre eigene Kompetenz sowie die Fähigkeiten, um spezifische Ziele erfolgreich zu erreichen (vgl. SCHLAK u.a. 2002).

Die türkischen Studierenden zeigen zusätzlich zu den oben genannten Motiven einen ausgeprägten Antrieb in Bezug auf intrinsische, extrinsische Motivation, Leistungsmotivation sowie das Bindungsmotiv. Sie haben einen inneren Wunsch, Deutsch zu lernen. Gleichzeitig setzen sie sich auch äußeren Einflüssen aus, wie Prüfungen oder Notendruck. Sie sind leistungsmotiviert und streben danach, beim Deutschlernen erfolgreich zu sein. Zudem empfinden sie das Bedürfnis, im Deutschunterricht erfolgreich zu sein, um dem Lehrenden zu gefallen oder einen guten Eindruck bei ihm zu hinterlassen (vgl. SCHLAK u.a. 2002).

Die Motivation und die Motive für das Erlernen der deutschen Sprache wurden anhand einer Fallstudie analysiert. Obwohl Fallstudien als Forschungsmethode Einwände erheben (Voreingenommenheit, Subjektivität usw.), sind wir der Meinung, dass eine sorgfältige Untersuchung von Einzelfällen wichtig ist, nicht um etwas zu beweisen, sondern um etwas zu lernen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse können die Lehrkräfte beider Fakultäten ihre Unterrichtsverfahren anpassen, um die Motivation ihrer Studie-

renden zum Deutschlernen zu steigern.

### Quellenverzeichnis

- APELT 1991: APELT, Walter. *Lehren und Lernen Fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in Historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1991.
- CLEMENT AND KRUIDENIER 1983: CLEMENT, Richard & KRUIDENIER, G. Bastian. "Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence." *Language Learning* 33, (1983): 273-291.
- DECI AND RYAN 1985: DECI, L. Edward & RYAN, M. Richard. "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions." *Contemporary Educational Sociology* 25, (1985): 54-67.
- DECI AND RYAN 1993: DECI, L. Edward & RYAN, M. Richard. "Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik." *Zeitschrift für Pädagogik* 39, Nummer 2, (1993): 223-238.
- DÖRNYEI AND USHIODA 2013: DÖRNYEI, Zoltán & USHIODA, Ema. *Teaching and researching: Motivation*. London: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>.
- ĐORĐEVIĆ 2020: ĐORĐEVIĆ, Jasmina. "Improved understanding of meanings of modal verbs in Legal English and increased motivation through Computer Assisted Language Learning." *Ibérica* 39, (2020): 295-318. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.39.295>
- ĐUKIĆ MIRZAYANTZ AND MOMČILOVIĆ 2023: ĐUKIĆ MIRZAYANTZ, Marina & MOMČILOVIĆ, Nikoleta. "Motivation for enrolment and the students' attitudes at the Faculty of Philosophy in Niš regarding the German language and literature study programme." *Philologia Mediana* 15, (2023): 491-503. doi: 10.46630/phm.15.2023.35
- EDELMANN 1988: EDELMANN, Walter. *Suggestopädie/Superlearning- Ganzheitliches Lernen das Lernen der Zukunft?*. Heidelberg: R. Asanger Verlag, 1988.
- EDMONSON 1997: EDMONSON, J. Willis. "Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen." *FLuL* 26, (1997): 88-110.
- FRIEDRICH AND PREISS 2002: FRIEDRICH, Gerhard & PREISS, Gerhard. "Lehren mit Köpfchen." *Gehirn & Geist* 04, (2002): 64-70.
- GARDNER AND LAMBERT 1972: GARDNER, C. Robert & LAMBERT E. Wallace. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- HARTINGER AND FÖLLING-ALBERS 2002: HARTINGER, Andreas & FÖLLING-ALBERS, Maria. *Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2002.
- HEINE 2021: HEINE, Simone. "Europäisch geprägte Bildungslandschaft." *Länderprofil Serbien, Informationen für das internationale Hochschulmarketing* (14-16). Bonn: DAAD, 2021.
- HERMANN 1985: HERMANN, Gisela. "Motivation und Einstellungsveränderung im Fremdsprachenunterricht." In J. Donnerstag & A. Knapp-Potthoff (Hrsg.), *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker* (115-123). Tübingen: Günter Narr Verlag, 1985.
- HUNEKE 1997: HUNEKE, Hans Werner & STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1997.
- IGNJAČEVIĆ 2014: IGNJAČEVIĆ, Anđelka. "Strani jezik i obrazovna politika." U J. Filipović & O. Durbaba (prir.), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (187-216). Beograd:

Filološki fakultet, 2014.

- KIDD 1979: KIDD, James Robbins. *Wie Erwachsene Lernen*. Braunschweig: Westermann, 1979.
- KRAPP 2005: KRAPP, Andreas. "Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen." In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (23-38). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2005.
- LANGENS, SCHMALT AND SOKOLOWSKI 2005: LANGENS, A. Thomas, SCHMALT, Heinz-Dieter & SOKOLOWSKI, Kurt. "Motivmessung: Grundlagen und Anwendungen." In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (72- 91). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2005.
- LEFRANCOIS 1994: LEFRANCOIS, R. Guy. *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer Verlag, 1994.
- MACKOWIAK 2000: MACKOWIAK, Ronald. "Motivation, Leistungsbereitschaft und Arbeitszufriedenheit im Schulalltag." In D. Smolka (Hrsg.), *Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis* (56-64). Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag, 2000.
- MARUŠIĆ JABLANOVIĆ AND VRAČAR 2019: MARUŠIĆ JABLANOVIĆ, Milica & VRAČAR, Selena. "Exploring Serbian teachers' motivation for teaching with the application of FITchoice scale." *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja* 51, issue 1, (2019): 7-45. <https://doi.org/10.2298/ZIP1901007M>
- PEI AND ZHANG 2022: PEI, Ran & ZHANG, Zhiwu. "Researching language learning motivation: A concise guide." *Frontiers in Psychology* 13, (2022): 1107594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1107594>
- PORTELE 1975: PORTELE, Gerhard. *Lernen und Motivation. Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975.
- REISENER 1989: REISENER, Helmut. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1989.
- RIEMER 2004: RIEMER, Claudia. "Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung." In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (35-62). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004.
- SCHLAK et al 2002: SCHLAK, Torsten, BANZE, Kathrin, HAIDA, Justine, KILINC, Tefide, KIRCHNER, Katharina & TUNCAY, Yilmaz. "Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7, Nummer 2, (2002): 1-23.
- SCHMALT 1996: SCHMALT, Heinz Dieter. "Zur Kohärenz von Motivation und Kognition." In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (241-266). Göttingen: Hogrefe Verlag, 1996.
- SCHRÖDER 2002: SCHRÖDER, Hartwig. *Lernen-Lehren-Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag, 2002.
- SCHUMANN 2004: SCHUMANN, Adelheid. "Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung." In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (263-276). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004.

STROEBE 1999: STROEBE, W. Rainer. *Motivation*. Heidelberg: I.H. Sauer-Verlag, 1999.

VOLLMEYER 2005: VOLLMEYER, Regina. "Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten." In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (9-19). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2005.

## ANHANG

### Fragebogen zum Thema: Warum lernst Du Deutsch?

In diesem Fragebogen interessiert uns, warum Du Deutsch lernst und wie wichtig das Deutschlernen für Dich ist. Im Folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen zu diesen Themen. Bitte lies die Aussagen aufmerksam durch und entscheide dann, wie zutreffend jede einzelne Aussage für Dich ist. **Vielen Dank für Deine Mühe!**

#### Fragen zur Person:

- Name, Vorname: \_\_\_\_\_
- Geschlecht: weiblich \_\_\_\_\_ männlich \_\_\_\_\_
- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre
- Nationalität/Herkunftsland: \_\_\_\_\_
- Was ist Deine Muttersprache? \_\_\_\_\_
- Wie lange lernst Du schon Deutsch? \_\_\_\_\_ Jahre \_\_\_\_\_ Monate
- In welchen Institutionen (Schule/Universität), hast Du schon Deutsch gelernt?  
\_\_\_\_\_
- Sprichst Du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche: \_\_\_\_\_

5 = starke Zustimmung  
 4 = Zustimmung  
 3 = unentschieden  
 2 = Ablehnung  
 1 = starke Ablehnung

#### WARUM LERNST DU DEUTSCH?

1. - weil ich eine Prüfung bestehen muß.	5	4	3	2	1
2. - weil die deutsche Kultur wichtig ist und ich mehr darüber wissen möchte.	5	4	3	2	1
3. - weil ich den Deutschlehrenden sympathisch finde.	5	4	3	2	1
4. - weil ich in Deutschland Freunde finden möchte.	5	4	3	2	1
5. - weil ich deutsche Vokabeln schnell lernen und mir leicht merken kann.	5	4	3	2	1
6. - weil ich in diesem Kurs viel lerne, was für mich persönlich wichtig ist.	5	4	3	2	1
7. - weil mir das Deutschlernen Freude bereitet.	5	4	3	2	1

8. - weil wir sehr interessante Themen im Unterricht besprechen.	5	4	3	2	1
9. - weil es mir als Tourist helfen wird, mich besser zu verständigen.	5	4	3	2	1
10. - weil mir das Leben in Deutschland gut gefällt.	5	4	3	2	1
11. - weil gute Deutschkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören.	5	4	3	2	1
12. - weil mein/e Deutschlehrer/in sehr gut ist.	5	4	3	2	1
13. - weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Deutsch zu lernen.	5	4	3	2	1
14. - weil ich dadurch bessere Jobchancen habe.	5	4	3	2	1
15. - weil ich deutsche Freunde habe.	5	4	3	2	1
16. - weil ich in diesem Kurs meine persönlichen Lernziele erreichen kann.	5	4	3	2	1
17. - weil es ein Hobby für mich ist.	5	4	3	2	1
18. - weil ich oft in deutschsprachigen Ländern Urlaub mache.	5	4	3	2	1
19. - weil wir eine sehr nette Klasse sind.	5	4	3	2	1
20. - weil ich in Deutschland studieren will.	5	4	3	2	1
21. - weil der Unterricht selten langweilig ist.	5	4	3	2	1
22. - weil ich möchte, daß mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist.	5	4	3	2	1
23. - weil ich keine Probleme mit der deutschen Aussprache habe.	5	4	3	2	1
24. - weil mein Arbeitgeber/meine Eltern von mir erwarten, daß ich mein Deutsch verbessere.	5	4	3	2	1
25. - weil ich in diesem Deutschkurs alles lerne, was ich für meine spätere Prüfung brauche.	5	4	3	2	1
26. - weil viele gute Freunde in meinem Kurs sind.	5	4	3	2	1
27. - weil mich die deutsche Kultur und Sprache interessiert.	5	4	3	2	1
28. - weil der Unterricht sehr abwechslungsreich ist.	5	4	3	2	1
29. - weil ich durch meine Deutschkenntnisse mehr Anerkennung bekomme.	5	4	3	2	1
30. - weil ich besser sein will, als die anderen Kursteilnehmer.	5	4	3	2	1
31. - weil ich eine große Reise durch Europa geplant habe.	5	4	3	2	1
32. - weil ich eine gute Note/hohe Punktzahl brauche.	5	4	3	2	1
33. - weil die Sprache schwer ist und ich Herausforderungen mag.	5	4	3	2	1
34. - weil ich Deutsche mag und sympathisch finde.	5	4	3	2	1
35. - weil es mir Spaß macht.	5	4	3	2	1
36. - weil mir die Übungen immer leicht fallen.	5	4	3	2	1
37. - weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will.	5	4	3	2	1

38. - <i>weil ich mich mit den anderen Lernern/Studierenden in meinem Kurs gut verstehe.</i>	5	4	3	2	1
39. - <i>weil ich mehr freundschaftliche Kontakte zu Deutschen haben möchte.</i>	5	4	3	2	1

Марина Ђ. Ђукић Мирзајанц  
Бахар Е. Ишигузел

## ОДРЕЂИВАЊЕ МОТИВАЦИОНОГ ПРОФИЛА СТУДЕНАТА ГЕРМАНИСТИКЕ ИЗ СРБИЈЕ И ТУРСКЕ ЗА УЧЕЊЕ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

### Резиме

У литератури постоји сагласност да је мотивација неопходна за учење, а нарочито за учење страних језика. Овај рад се бави питањем мотива који покрећу ученика да учи немачки језик. У ту сврху конструисан је упитник по узору на раније објављено испитивање у Немачкој (Schlak u.a. 2002). Упитник обухвата 13 специфичних мотива за учење немачког језика. Циљ рада представља тумачење мотивације и мотива на примеру студије случаја како би се теоријске поставке боље разумеле. Рад приказује компаративну анализу одговора 46 студената германистике из Србије и 54 студената германистике из Турске, који студирају на Филозофском факултету Универзитета у Нишу и Педагошком факултету Универзитета Невшехир Хаџи Бекташ Вели. Уз помоћ упитника студенти германистике су објаснили своју мотивацију и разлоге за учење немачког језика. Налази истраживања показују да у обе групе студената не постоји низак ниво ни за један од истраживаних мотива. И српски и турски студенти показују изражену склоност ка интегративној и инструменталној мотивацији и релевантности у учењу немачког језика. Обе групе имају унутрашњу жељу да се интегришу у немачку културу. Такође осећају потребу да уче немачки из прагматичних разлога. За студенте из Србије, мотивационе варијабле усмереност ка знању (*knowledge-orientated*) и самоефикасност (*self-efficacy*) су важније него за студенте из Турске. Мотивационе варијабле попут потребе за постигнућем (*need for achievement*) и афилијацијом (*affiliation drive*) имају већи значај за турске студенте у поређењу са студентима из Србије. Резултати такође показују да обе групе показују висок ниво мотивације за учење немачког језика.

*Кључне речи:* мотив, мотивација, немачки као страни језик, германистика