

## **MOTIVATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

**Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse**

Pro Gradu-Arbeit

Deutsche Sprache und Kultur

Institut für moderne und klassische Sprachen

Universität Jyväskylä

Mai 2003

Vuokko Rossi

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta  
Humanistinen

Laitos  
Kielten laitos

Tekijä  
Vuokko Rossi

Työn nimi  
Motivation im Fremdsprachenunterricht  
Eine Fallstudie im B2- Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse

Oppiaine  
Saksan kieli ja kulttuuri

Työn laji  
Pro gradu

Aika  
Toukokuu 2003

Sivumäärä  
108 s.

## Tiivistelmä

Motivaatiossa on kysymys oppilaan tunnetilasta: hän oppii tehokkaimmin sellaista tietoa, johon hänen tunteensa ovat virittyneet. Ihminen oppii siis yleensä sitä, mitä hän haluaa oppia. Motivaatio määrääkin oppijan intensiteetin ja suuntautumisen oppimistilanteessa. Motivoitunut oppija on valmis käyttämään omia psyykkisiä ja fyysisiä voimavarojaan saavuttaakseen tavoitteensa.

Motivaatiota on kahdenlaista: taustamotivaatiota, jonka vuoksi oppija on ylipäättään kiinnostunut saksan kielestä ja valitsee sen, sekä varsinaista kielenoppimismotivaatiota, joka heijastuu oppilaan työskentelyssä saksan tunneilla ja vaihtelee mm. tilanteiden ja tehtävien mukaan.

Taustamotivaatio voidaan jakaa instrumentaaliseen, integratiiviseen, kommunikatiiviseen ja yhteiskunnalliseen motivaatioon. Haastatelluilla yläasteen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisilla korostuivat instrumentaalinen ja kommunikatiivinen motivaatio. Integratiivinen ja yhteiskunnallinen motivaatio olivat huolestuttavan alhaisia.

Varsinainen opiskelumotivaatio riippuu paljon oppilaan kieliminästä ja hänen opiskelustrategioistaan. Positiiviset oppimiskokemukset vahvistavat puolestaan kieliminää ja lisäävät oppimismotivaatiota. Vaihtelevat oppimistilanteet sekä kiinnostavat ja relevantit tehtävät, joita oppilaat kyselyssä kaipasivat, luovat positiivisia oppimiskokemuksia. Oppimisstrategioiden kohdalla on satsattava metakognitiivisten ja kognitiivisten strategioiden kehittämiseen. Erityisesti itsearviointitaidot, jotka mahdollistavat itsenäisen ja tehokkaan opiskelun, kaipaavat harjoittelua. Sosiaalisten strategioiden kohdalla ongelmia ei ole.

Asiasanat  
Motivaatio, oppiminen, konstruktivismi, motivointi, B2-saksa

## INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung .....	1
2. Was ist Lernen? .....	2
2.1 Zum Begriff des Lernens .....	2
2.2 Über Fremdsprachenlernen .....	4
2.3 Individuelle Lernvoraussetzungen .....	6
2.4 Lernmotivation .....	8
2.5 Orientierung der Lerner in der Lernsituation .....	9
3. Komponenten der Motivation .....	10
3.1 Summe von Motiven .....	10
3.2 Intensität und Richtung .....	11
3.3 Kontextgebundenheit .....	12
3.4 Intrinsische und extrinsische Motivation .....	13
4. Die wichtigsten Motivationstheorien .....	15
4.1 Inhaltstheorien .....	16
4.2 Prozesstheorien .....	18
5. Motivation und Fremdsprachenlernen .....	20
5.1 Hintergrundmotivation .....	21
5.2 Eigentliche Lernmotivation .....	24
5.2.1 Sprach-Ich .....	25
5.2.2 Situationspräferenzen .....	27
5.3 Ausgangspunkte im Curriculum .....	29
6. Verstärkung der Motivation .....	30
6.1 Atmosphäre und Einstellungen .....	32
6.2 Inhalt und Thematik des Unterrichts .....	33
6.2.1 Qualität der Aufgaben .....	34
6.2.2 Unterschiedliche Lernstile .....	36
6.3 Unterrichtsgestaltung .....	37
6.3.1 Die neue Rolle des Lehrers .....	37
6.3.2 Effektive Unterrichtsmethoden .....	38
6.4 Lernstrategien .....	40
6.5 Evaluation .....	42

7. Die Resultate der Befragung .....	44
7.1 Über die Befragten .....	45
7.2 Hintergrundmotivation .....	46
7.2.1 Instrumentale Motivation .....	46
7.2.2 Integrative Motivation .....	47
7.2.3 Kommunikative Motivation .....	49
7.2.4 Gesellschaftliche Motivation .....	50
7.3 Eigentliche Lernmotivation .....	51
7.3.1 Sprach-Ich .....	52
7.3.2 Lernstrategien .....	55
7.3.2.1 Metakognitive Strategien .....	55
7.3.2.2 Kognitive Strategien .....	57
7.3.2.3 Soziale Strategien .....	60
7.3.3 Klassenzimmerbezogene Motivation .....	61
7.3.3.1 Situationspräferenzen .....	62
7.3.3.2 Aufgabenpräferenzen .....	63
7.3.4 Erfahren des B2-Deutschlernens .....	64
7.3.5 Lernwünsche .....	65
8. Zusammenfassung .....	66
LITERATURVERZEICHNIS .....	70
ANLAGEN .....	75

## 1. Einleitung

Motivation gehört zu den wichtigsten didaktischen Begriffen, weil sie eine Voraussetzung des Lernens ist. In meiner Arbeit als Deutschlehrerin habe ich oft Fragen erörtert, die mit der Motivation zusammenhängen: Warum haben die Schüler B2- Deutsch gewählt? Was erwarten sie? Wie muss man den Unterricht gestalten, damit die Schüler motiviert zum Deutschlernen sind? Wovon hängt die Motivation ab? Wie bleibt die Motivation so erhalten, dass die Schüler nach der Gesamtschule Deutsch weiterlernen? Darum war die Wahl des Themas für meine Pro Gradu- Arbeit sehr leicht für mich. Auch die Grundlagen des Curriculums, die das oberste Schulbehörde im Jahre 1994 beschlossen hat, beauftragen den Lehrer, die motivationalen Faktoren im Unterricht zu berücksichtigen.

Bevor man Motivation definieren kann, muss man die Begriffe des Lernens erklären: Was passiert, wenn man lernt? Wie werden besonders die Sprachkenntnisse erreicht? Wovon hängen die Lernvoraussetzungen der Menschen ab? Was für Orientierungen können die Lerner in der Lernsituation haben? Und wie kann man Lernen fördern? Erst danach kann man Motivation, ihre Komponenten und wichtigsten Theorien genauer beschreiben.

Beim Fremdsprachenlernen gibt es zweierlei Motivation, Hintergrundmotivation und eigentliche Lernmotivation. Die Hintergrundmotivation, die eine generelle Motivation z. B. zum Deutschlernen bedeutet, habe ich in instrumentale, integrative, kommunikative und gesellschaftliche Motivation eingeteilt. Die eigentliche Lernmotivation, die ein Typ der dynamischen Aktualmotivation ist, hängt von den Unterrichtssituationen, Aufgaben, der Persönlichkeit des Schülers und seinen Lernerfahrungen ab. Im Unterricht kann der Lehrer die Motivation der Schüler auf viele Weisen fördern und verstärken. Zum Beispiel Atmosphäre, Thematik, Unterrichtsmethoden, Lernstrategien und Evaluation haben einen großen Einfluss auf die Motivation.

Ich habe eine Befragung über Motivation im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse der Gesamtschule durchgeführt. Die Befragung basiert zum größten Teil auf Julkunens Untersuchungen (1998). Ich interessiere mich besonders dafür, warum die Schüler B2-Deutsch gewählt haben und was für Sprach-Ich, Lernstrategien und klassenzimmerbezogene Lernmotivation sie haben. 61 Schüler in Vesanto und Joensuu haben den Fragebogen ausgefüllt. Bei den Resultaten habe ich die Unterschiede zwischen der 8. und 9. Klasse, zwischen den Mädchen und Jungen und zwischen der

Stadt und dem Land gesucht. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Zahl der Befragten gering ist.

## **2. Was ist Lernen?**

Bevor die Motivation definiert werden kann, müssen die das Lernen betreffenden Begriffe erklärt werden, weil die Motivation und die Begriffe des Lernens beim Fremdsprachenlernen eng miteinander zusammenhängen. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass jeder auf seine eigene Weise lernt, d.h., dass das Lernen individuell ist. Die Lernmotivation und dadurch auch das Lernen hängen von der Orientierung der Lerner in der Lernsituation ab.

### **2.1 Zum Begriff des Lernens**

Nach der herrschenden Auffassung versteht man unter Lernen relativ bestehende, erfahrungsmäßige Veränderungen in den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen. Dadurch verändert sich das Verhalten. Beim Lernen geht es um einen Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und seiner Umgebung. Das Ausgangsniveau des Lerners vor der Lernsituation ist wichtig, weil das neue Material sich dem alten Wissen, den schon vorhandenen kognitiven Strukturen anpassen soll. Wenn es im Lernprozess nicht gelingt, das neue in das alte Wissen zu integrieren, wird das Gleichgewicht gestört. Solche Störungen verursachen eine Korrektur der Wahrnehmungsmuster und Handlungsschemata. Diese neue oder präzisiertere Interpretation beginnt das Verhalten zu steuern. Das Lernen hilft dem Individuum, seine Wahrnehmungen zu interpretieren, Veränderungen in Zukunft zu prophezeien und sich anzupassen. Dazu versucht der Lerner die Wirklichkeit in sich selbst und seiner Umgebung zu modifizieren und sie zu beherrschen. (Vuorinen 1993, 3; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 25; Hentunen 2002, 9.)

Die Lernparadigmen haben sich vom Behaviorismus durch Kognitivismus zum Konstruktivismus entwickelt. Diese drei Ansätze sind die wichtigsten Lehr- und Lerntheorien. Der Behaviorismus, der sich auf den Empirismus gründet, konzentriert sich auf das objektiv beobachtbare und reproduzierbare Verhalten des Menschen. Dabei wird die äußere Quelle des Wissenserwerbs betont. Dagegen werden die internen Vorgänge im Gehirn nicht betrachtet. Das Gehirn ist nur ein passiver

Behälter, in den Lernstoff geschüttet wird. Das Lernen basiert auf der Reiz-Reaktion-Auffassung. Es geht um Lernen, wenn sich die Verhaltensweisen als Reaktionen auf bestimmte Reize ändern. Der Lehrer, der die wesentliche, aktive Rolle im Unterricht hat, gibt dem Lerner geeignete Stimuli und unterstützendes Feedback, um ein gewisses Verhalten zu verursachen oder zu verstärken. Das Wissen ist vom Lehrer zum Lerner übertragbar. Die behavioristische Lerntheorie war jedoch zu lehrerzentriert und mechanisch. In den sechziger Jahren hat man Gegenmodelle zum Behaviorismus zu entwickeln begonnen. Man spricht über eine kognitive Wende. (Hentunen 2002, 22-23, 37.)

In der kognitiven Psychologie (seit den sechziger Jahren) wird betont, dass es beim Lernen um mentale Prozesse, Bildung der inneren Schemata geht. Das Gehirn des Lerners ist nicht mehr eine „black box“, sondern ein aktiver, die Verarbeitung der Informationen steuernder und organisierender Apparat. (Hentunen 2002, 23.) Beim Lernen entstehen neue Bedeutungen, Fertigkeiten und Lernstrategien, was dem Lerner als vermehrtes Verstehen, Fähigkeiten, Interpretationen, Begreifen und Verwenden des Wissens vorkommt. Auch bei den Veränderungen der Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen, Gefühle, Leistungen und Wahlen handelt es sich um Lernen, aber immer ist das Wissen ein wesentlicher Teil des Lernens. Dazu kann das Lernen bewusst oder zufällig sein. Wir nehmen also ständig an verschiedenen Lernprozessen teil, unabhängig von der Umgebung und unseren eigenen Lernvoraussetzungen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 25-26.) Es geht also um den ganzheitlichen Wissenserwerb. Dafür sind auch persönliche Lebenserfahrungen und Gefühle wichtig. (Hentunen 2002, 24.)

Aber wie kann man Lernen fördern? Eine Möglichkeit ist Konstruktivismus, eine Lerntheorie, die heutzutage viel erörtert wird. Nach dem Konstruktivismus, Nachfolger des Kognitivismus, können Wissensschemata und Denkfähigkeiten sich nur aus dem eigenen, aktiven Prozess des Lerners bilden. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 26.) Es gibt keine übertragbaren Informationen, das Wissen kann nicht vom Lehrer zum Lerner weitergeleitet werden. Der größte Unterschied zwischen dem Kognitivismus und dem Konstruktivismus ist also, dass es nach dem Konstruktivismus keine objektive Wirklichkeit gibt. Jeder Mensch baut seine eigene Wirklichkeit auf. (Hentunen 2002, 3, 24.) Nach der konstruktivistischen Auffassung ist ein effektives Lernen

1. konstruktiv: Schüler bilden selbst aktiv ihr Wissen und ihre Fähigkeiten
2. selbstgesteuert: Lernen gründet sich u.a. auf metakognitives Bewusstsein
3. kumulativ: das neue Wissen wird an das schon vorhandene, gut gegliederte Wissen angebunden

4. zielorientiert: Ziele machen Lernen sinnvoll
5. kontextgebunden: Verbindungen mit authentischen Umständen vermehren den Erfolg des Lernens
6. kooperativ: passende Anleitung und Feedback intensivieren Lernen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 26.)

Affektive Faktoren und Emotionen, historische und kulturelle Faktoren, Kommunikation und kontextueller Hintergrund spielen auch eine wichtige Rolle im Konstruktivismus. Die persönlichen Lebenserfahrungen und Gefühle beeinflussen stark das Konstruieren des Wissens. Nach der konstruktivistischen Auffassung ist der Unterricht prozess- und situationsorientiert, lerner- und lehrerzentriert und interpretierbar. Sowohl die Ergebnisse des Lernens als auch die Lernprozesse sind wichtig. Von den ablaufenden Prozessen kann man mehr lernen. Es gibt keine strengen Stundenpläne, sondern die unterrichtlichen Situationen bestimmen Ziele, Methoden und soziale Arbeitsformen. Bei der Planung, Verwirklichung und Evaluation des Unterrichts müssen die Lerner auch mitbestimmen. Damit hängen das Interesse, die Motivation, Engagement und Selbstverantwortung der Lerner zusammen. Beim Konstruktivismus wird auch das Lernen außerhalb der Schule betont. (Hentunen 2002, 24, 32, 40.)

Der Konstruktivismus ist jedoch kein Allheilmittel, auch er hat Schwächen und Probleme. Das konstruktivistische Lernen ist nicht bei allen Lernern, Lerninhalten und Zielen zweckmässig. Wie kann man z. B. die großen Unterschiede zwischen den Lernvoraussetzungen der Lerner im Unterricht beachten? Wenn der Lerner schwächere Lernvoraussetzungen, z.B. geringes Wissen, geringe Intelligenz oder hohe Ängstlichkeit, hat, ist lehrerzentrierter, informationsvermittlender Unterricht effektiver. Dagegen ist der konstruktivistische Unterricht effektiver bei den Lernern, die gute Lernvoraussetzungen haben. (Hentunen 2002, 27, 38-39.)

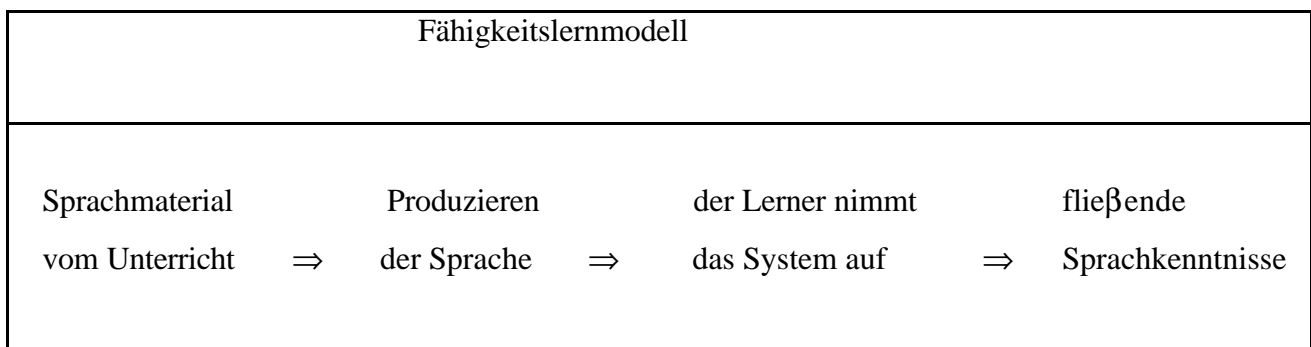
## **2.2 Über Fremdsprachenlernen**

Die Sprachlerntheorien spiegeln die Entwicklungen und Kernbereiche der allgemeinen Lerntheorien wider, die Schritte vom Behaviorismus durch Kognitivismus zum Konstruktivismus. Die zentrale Frage in den heutigen Sprachlerntheorien lautet: Wer lernt was unter welchen Bedingungen und warum? Die Ausgangspunkte der verschiedenen Forschungen können jedoch sehr unterschiedlich

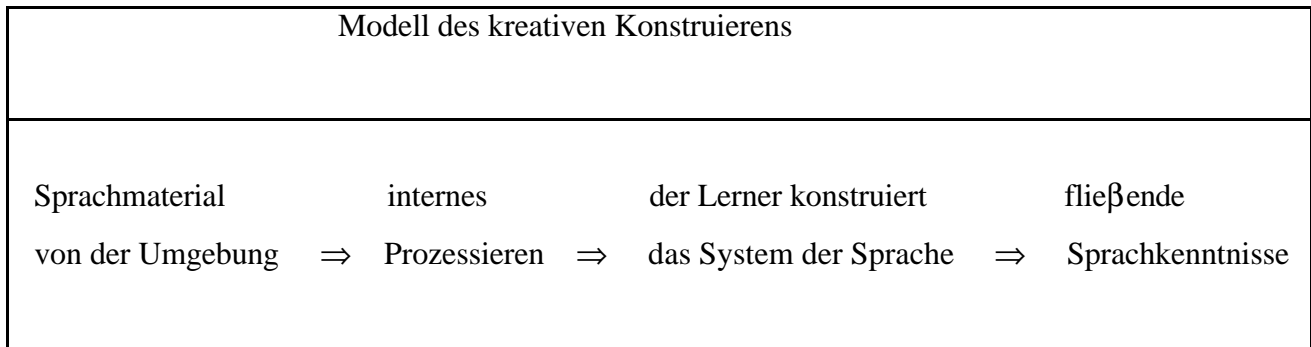


sein: die eine Forschung kann lernerzentriert sein, die andere sprachenzentriert oder kulturzentriert usw. (Scholter 1999, 21.)

Der Sprachlernprozess ist sehr komplex. Daran sind kognitive, biologische, affektive und soziokulturelle Faktoren, aber auch die früheren Erfahrungen des Lerners gebunden. Das Sprachlernen resultiert aus dem Zusammenwirken dieser Faktoren. In verschiedenen Forschungen werden die Faktoren unterschiedlich betont. (Scholter 1999, 21.) Nach den Sprachlerntheorien werden die Sprachkenntnisse erreicht, indem die Sprache als Kommunikationsmittel verstanden wird. Es gibt zwei Grundanschauungen über den Lernprozess der Fremdsprachen: das Fähigkeitslernmodell (skill-learning model) und das Modell des kreativen Konstruierens (creative construction model). (Julkunen 1998a, 17.)



Das Fähigkeitslernmodell gründet sich auf das Prinzip, dass das Verschaffen der kommunikativen Kompetenz die Entwicklung der Fähigkeiten ist. Die Fremdsprache ist eine Leistungsfähigkeit, die einen kognitiven Aspekt, aber auch einen Verhaltens- und Handlungsaspekt enthält. Der kognitive Aspekt bedeutet z.B. das Aufnehmen solcher Regeln, durch die ein korrektes Verhalten erzeugt wird. Bei dem Beherrschen der Regeln und der Wissensschemata geht es z.B. um das Können der Grammatik, des Wortschatzes und der sozialen Konventionen. Die Verhaltenskomponente bedeutet ihrerseits das progressive Aufnehmen dieser Regeln und das Automatisieren, damit die fließende Sprachgewandtheit möglich wäre. Die Komponenten und Fähigkeiten der Sprache bilden zusammen ein einheitliches Ganzes. Dafür sind das ständige Üben des neuen Materials, das Verwenden der Sprache und das Erledigen der Aufgaben eine Voraussetzung. Das Fähigkeitslernmodell ist am besten für die formale Lernsituation wie in der Schule geeignet, wo das Curriculum, das Unterrichtsmaterial und der Unterricht den Lernprozess anleiten. (Julkunen 1998a, 17-18.)



Das Modell des kreativen Konstruierens hängt mit der Weise zusammen, wie das Kind seine Muttersprache lernt, d.h. konstruiert. Das Lernen ist spontan und unbewusst. Dieses Modell ist der konstruktivistischen Lernauffassung nahe. Die Fremdsprache wird erworben, indem die Sprache als Kommunikationsmittel in sinnvollen Situationen und Aufgaben verwendet wird. Es geht auch um das kreative Konstruieren, wenn der Lerner die Sprache von Fernsehsendungen, Computerspielen oder aus dem Internet lernt. Aber das kreative Konstruieren ist auch in der Schule möglich. (Julkunen 1998a, 19-20.) Zum konstruktivistischen Unterricht gehören z.B. Authentizität, kollektives Lernen, das Lernen unterstützende emotionale Atmosphäre, die neue Rolle des Lehrers als Berater oder Anreger und die Selbstverantwortung des Lerners (Hentunen 2002, 29). Nach dem Konstruktivismus ist die Sprache kein Zeichensystem, sondern ein Verhaltenssystem und die Zuwendung zur Welt erfolgt über die Sprache. Darum ist das Sprachlernen außerordentlich wichtig sowohl für die zwischenmenschliche Kommunikation als auch für das Konstruieren der Wirklichkeiten. (Hentunen 2002, 5.)

Das Fähigkeitslernmodell und Modell des kreativen Konstruierens schließen einander nicht aus. Im Unterricht sollte es sowohl den systematischen Unterricht als auch möglichst viele Situationen, Aktivitäten und Aufgaben geben, wo die Sprache als Mittel der Kommunikation und des Handelns fungiert. Im Klassenzimmer entsteht eine authentische Kommunikationssituation schon dann, wenn die Sprache systematisch als Unterrichtssprache verwendet wird. (Julkunen 1998a, 20.)

### 2.3 Individuelle Lernvoraussetzungen

Die Lernvoraussetzungen bedeuten die Fertigkeiten des Menschen, neue Informationen und Fähigkeiten zu lernen. Die Lernvoraussetzungen hängen von der Entwicklung der genetisch vererbten Anlagen, den Erfahrungen, die der Mensch in der Interaktion mit seiner Umgebung

bekommen hat, und dem Üben ab. Neue psychische Prozesse und anspruchsvollere Handlungen entwickeln sich jedoch nicht in zufälliger Ordnung. Auch das Lernen jedes Menschen folgt ungefähr derselben Ordnung, obgleich das Tempo des Lernens natürlich variiert. Die früher gelernten Informationen und Fähigkeiten sind eine Voraussetzung für das Lernen der anspruchsvolleren Fähigkeiten und Inhalte. Es reicht also nicht, dass dem Lerner relevante, richtige Informationen zur Verfügung stehen oder dass der Lerner das zu Lernende üben darf. Er muss auch eine Möglichkeit haben, Inhalte und Erfahrungen so zu verarbeiten, dass sie sich in das schon vorhandene Wissen des Lerners einordnen oder ein neues Wissensschema bilden. Das Splitterwissen, das sich nicht in innere Schemata gliedert, wird vergessen. Im Ganzen spielt das Gedächtnis im Lernprozess eine sehr wichtige Rolle, weil es die Bedingung des Lernens ist. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 27-28; Vuorinen 1993, 5-7.)

Der Mensch hat drei Arten von Gedächtnis und jeder Lernvorgang vollzieht sich in der gleichen Reihenfolge: Ultrakurzzeit-Gedächtnis (10-20 Sekunden) ⇒ Kurzzeit-Gedächtnis (ca 20 Minuten) ⇒ Langzeit-Gedächtnis (bis „auf Dauer“) (Neumann 1990, 21). Der größte Teil von der Informationsflut wird jedoch vergessen. Schon der Wahrnehmungsprozess ist selektiv. Der Mensch wählt Informationen aufgrund ihrer Neuigkeit, Relevanz und affektiver Faktoren, danach beginnt das Gedächtnis zu funktionieren. (Hentunen 2002, 63, 87.)

Wie gut die Person die eigenen Lernvoraussetzungen ausnützen kann, hängt von der Unterstützung und den Möglichkeiten der Umgebung ab. Glücklicherweise versucht der Mensch von Natur aus ein aktives Subjekt zu sein, das auf seine Entwicklung und sein Lernen Einfluss nehmen will. In der Praxis geht es bei den Lernvoraussetzungen um einen lebenslangen, dynamischen Prozess, in dem die verschiedenen Systeme miteinander interagieren. Die wichtigsten von diesen Systemen sind ein biologisches, soziales und entwicklungsgeschichtliches System und das System der Zufallsfaktoren. Ein Teilfaktor sind natürlich auch die Entscheidungen, die die Person selbst in verschiedenen Situationen trifft. ( Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 28-29.) Die Umgebung beeinflusst die Lernvoraussetzungen auf mehrere Weisen. Nach der herrschenden Auffassung geschieht das Lernen hauptsächlich in der sozialen Interaktion. Das Kind, dessen Arbeit geschätzt wird und mit dem gespielt, gelesen, geplaudert oder etwas getan wird, ist in einer besseren Lage zu lernen. Die besten Möglichkeiten für das Entwickeln der Lernvoraussetzungen sind zu Hause, im Kindergarten und in der Vorschule schon vor dem Schulgang. Dieses vorschulische, unorganisierte Lernen produziert Schüler, deren Lernvoraussetzungen natürlich sehr verschieden sind. In der Schule hat man diese

Unterschiede für störend gehalten und darum hat man sie auszugleichen versucht, was die schwächeren Schüler unter Druck gesetzt hat. Daraus folgen oft negative Lernerfahrungen und geringes Interesse an der Schule. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 30-32.)

## 2.4 Lernmotivation

Beim Lernen spricht man oft vom Begriff der Lernfähigkeit. Die Lernfähigkeit bedeutet vorhandene, psycho-physische Voraussetzungen und Fertigkeiten für das Lernen, nicht eigentlich Intelligenzniveau oder Intelligenzquotient. Die aktive Rolle des Menschen als Anleiter seiner eigenen Handlung gehört zum Lernen: mit Hilfe seiner metakognitiven Strategien kann die Person ihr eigenes Denken kontrollieren, anleiten und werten. Im Ganzen gesehen ist es charakteristisch für den Menschen, zielorientiert Informationen, Erfahrungen und Gedanken zu verarbeiten. Er setzt sich Ziele und wählt – teils bewusst, teils unbewusst – verschiedene Handlungsweisen, um diese Ziele zu erreichen. Die Bildung der Ziele und die Auswahl der Handlungsweisen hängen von den erfahrungsbedingten Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen ab, deren Gesamtheit Schemata, d.h. innere Handlungsmuster genannt werden. Sie sind Mittel, durch die der Mensch seine Ziele erreichen kann. Mit Hilfe der Schemata interpretiert die Person ihre Wahrnehmungen von der Umgebung und versucht, die Situation zu beherrschen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 32-33; Vuorinen 1993, 3-4.)

Am effektivsten kann ein Lerner solche Informationen der Lernumgebung verarbeiten, für die er emotional empfänglich ist. Dann geht es um Lernmotivation. Der Mensch lernt also im Allgemeinen, was er lernen will. Die Lernmotivation ist ein psychischer Zustand, der bestimmt, wie stark die Intensität des Lernens ist und was für eine Orientierung die Person in der Lernsituation hat. Der Mensch, dessen Lernmotivation hoch ist, arbeitet fleißig, um seine Lernziele zu erreichen. Es hängt auch vom Motivationsniveau ab, ob der Lerner bereit ist, seine eigenen psychischen und physischen Kräfte fürs Lernen zu verwenden. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, S. 33.) Auch die Entscheidungen in verschiedenen Wahlsituationen sind an die Motivation gebunden. Alle zielorientierten Handlungen des Menschen könnten unter dem motivationalen Gesichtswinkel untersucht werden. (Vuorinen 1993, 12.)

## 2.5 Orientierung der Lerner in der Lernsituation

Im Lernprozess ist es ideal, wenn der Lerner selbst aktiv seine eigenen Ziele und die Ziele des Lehrers und der Klassenkameraden erreichen will. Das ist der Fall, wenn die Person die Lernsituation für sinnvoll hält. Die Vernünftigkeit gründet sich auf die Erfahrungen der Relevanz und der Kontrollierbarkeit. Die Relevanz kann ihrerseits in soziale und persönliche Vernünftigkeit geteilt werden. Bei der sozialen Vernünftigkeit wird die allgemeine Bedeutung des Lernens und bei der persönlichen Vernünftigkeit die Bedeutung für den Lerner selbst betont. Die persönlich sinnvolle Lernsituation kann wegen der Nützlichkeit des Gelernten oder wegen der erworbenen Einstellungen oder Gefühle relevant sein. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 33-34.)

In der Lernsituation kann die Person sehr verschiedene Orientierungen haben. Man spricht über Aufgabenorientierung, soziale Abhängigkeitsorientierung, ich-defensive Orientierung und ungerichtetete Orientierung. Bei den Orientierungsweisen geht es um die typische Art des Lerners, die Umgebung zu interpretieren und danach zu handeln. Die Aufgabenorientierung ist typisch für gute Lerner. Der aufgabenorientierte Lerner richtet sich auf die Lernaufgabe, er konzentriert sich darauf und vertieft sich darin. Er hält die Aufgabe für fordernd und motivierend. Der Lerner will die Aufgabe selbstständig verstehen und beherrschen. Er übernimmt selbst die Verantwortung fürs Lernen. Ein solcher Lerner evaluiert selbst seinen Erfolg und er lässt sich durch Misserfolge nicht entmutigen. Dagegen ist das Ziel bei der sozialen Abhängigkeitsorientierung des Lerners, die Anerkennung des Lehrers oder der Klassenkameraden zu erreichen. Auch verschiedene Belohnungen sind wichtig. Ein solcher Lerner will selbst keine Verantwortung fürs Lernen tragen und er versucht, von den anderen Tipps für die Problemlösung zu bekommen. Der Lerner von diesem Typ ist sehr leicht und angenehm vom Gesichtswinkel des Lehrers aus, weil er nach den Erwartungen des Lehrers handelt. Wenn er keinen Erfolg hat, ist die Ursache von ihm unabhängig. Bei der ich-defensiven Orientierung sind wiederholte Misserfolge im Hintergrund. Schwierige Aufgaben sind eine Drohung für den Lerner, weil er nach seiner eigenen Meinung keine Mittel für die Problemlösung beherrscht. Statt des Problemlösens versucht er, den Konflikt zu meiden. Er kann sich zurückziehen, überaktiv sein oder Ersatzbefriedigungen suchen. Nach diesem Lerner hängen die Misserfolge von der eigenen Unfähigkeit oder schwierigen Aufgaben und die Erfolge von dem Glück oder den leichten Aufgaben ab. Die schlimmste Situation hat der Lerner, der eine ungerichtete Orientierung hat. Er hält die Lernziele nicht für persönlich sinnvoll. Die Orientierung kann das ganze Lernen oder nur ein bestimmtes Schulfach betreffen. Sie kommt als offene

Konflikte, Störungen, provozierendes Verhalten oder passives Zurückziehen vor. Der Lerner ist um die Folgen seines Verhaltens nicht besorgt. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 34; Vuorinen 1993, 9-10.)

Die Orientierungsweisen entwickeln sich langsam auf der Basis der Schul- und Relevanzerfahrungen. Die Relevanzerfahrungen können in vier Niveaus geteilt werden: die Vernünftigkeit des Gelernten, des Schulfachs, des Schulgangs und des ganzen Lebens. Diese vier Niveaus stehen im Kreisverhältnis zueinander und auf den höheren Niveaus wird die Bedeutung des Elternhauses immer wichtiger. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 34.) Der Lehrer sollte die Orientierungsweise des Lerners erkennen, um seine Entwicklung bei den Studien unterstützen zu können (Vuorinen 1993, 10-11). Das Ziel ist natürlich, den Lerner in die Aufgabenorientierung einzuführen, wo die Motivation am höchsten ist.

### **3. Komponenten der Motivation**

Im Wort Motivation steckt der Begriff Motiv. Der Begriff Motiv kommt aus dem lateinischen „movere“ (‘bewegen’) und kann als Beweggrund, Antrieb, Auslöser oder Ursache übersetzt werden. Die Motivation ist also die Begründung des Verhaltens, der Grund für das Steuern von psychischen und physischen Kräften in Beziehung auf ein bestimmtes Ziel. Die Motivation resultiert aus verschiedenen Motiven und sie hat eine gewisse Intensität und Richtung, die von der Situation abhängig sind. Von ihrer Qualität kann die Motivation intrinsisch oder extrinsisch sein. (Neumann 1990, 37; Kleppin 2001, 222-223.)

#### **3.1 Summe von Motiven**

Die Motivation ist ein Zustand, den verschiedene Motive zusammen verursachen. Die Motive, die auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sind, veranlassen und erhalten die allgemeine Richtung des menschlichen Verhaltens. Im Zusammenhang der Motive wird oft über Bedürfnisse, Lüste, Triebe, innere Anreize, Belohnungen und Strafen gesprochen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Die Motive sind relativ dauerhaft und können in kognitive, affektive und wertgerichtete Teilsysteme untergliedert werden (Reisener 1995, 9). Sie können dieselbe Richtung haben. Dann unterstützen

sie einander. Aber die Motive können auch im Widerspruch zueinander stehen. Zum Beispiel die Lust, am Abend einen Bond-Film im Fernsehen zu sehen und die Entscheidung, den ganzen Abend für die Klassenarbeit zu lesen, sind Motive, die miteinander konkurrieren. Jede Situation bestimmen mehrere Motive immer mit, von denen wenigstens ein Teil miteinander konkurriert. (Vuorinen 1993, 15.)

Die Motive können entweder bewusst oder unbewusst sein. Die Person kann ihre bewussten Motive erwägen und den anderen davon erzählen. Aber die Unbewusstheit der Motive macht sie doch nicht weniger wichtig. Zum Beispiel das Bedürfnis der Sicherheit könnte ein solches bedeutsames, unbewusstes Motiv sein. Es kann auch von der Moral, der Verschämtheit oder dem eigenen Vorteil abhängen, dass der Mensch sein Motiv nicht enthüllt. Niemand will wohl erzählen, dass er im Unterricht aktiv ist, damit sich die Klassenkameradin in ihn verlieben würde oder dass er wegen seines Bedürfnisses an Sicherheit passiv ist. (Vuorinen 1993, 16.)

Aber nur mit Hilfe bestimmter Motive kann die Motivation nicht erklärt werden. Auch die Einstellungen, Glaubensvorstellungen, Werte und die ganze Lebensanschauung der Person, die im Hintergrund der Motive Einfluss haben, müssen berücksichtigt werden. Jemand genießt Lernen so viel, dass er lebenslang lernt. Dagegen muss der andere genau wissen, welchen konkreten Nutzen das Lernen ihm bringt. Nur auf die Weise findet er Lernmotivation. (Vuorinen 1993, 19.)

### **3.2 Intensität und Richtung**

Die Motivation kann eigentlich nicht gemessen werden. Das Aktivationsniveau, d.h. Energieniveau, das eine physiologische und psychische Intensität des Organismus bedeutet, scheint jedoch nahe mit der Motivation verbunden zu sein. Wenn der Lerner oder die Gruppe ein hohes Energieniveau hat, gibt es beim Arbeiten eine geballte Ladung von Energie, die Möglichkeiten zum Entladen, Handeln und Lernen sucht. Die Haltungen des Lerners, die Mimik, die Reaktionen auf den Unterricht oder das Fehlen der Reaktionen sowie die Lust, am Unterricht teilzunehmen, beschreiben das Intensitätsniveau und gleichzeitig auch die Motivation. (Vuorinen 1993, 16-17.)

Der Zusammenhang zwischen dem Lernen und dem Intensitätsniveau ist jedoch komplizierter, denn wenn das Intensitätsniveau sehr hoch ist, beginnen die Resultate des Lernens schlechter zu werden.

Die besten Resultate werden also erreicht, wenn die Intensität in der Mitte des Aktivationsniveaus liegt. Dann haben der Leistungsdruck, die Unsicherheit oder die anderen Faktoren, die Bedrücktheit oder Stress mitbringen, noch nicht die Resultate zu schwächen begonnen. Auf sehr hohem Intensitätsniveau hat sich ein Teil von der Energie auf das Aushalten und das Reduzieren der Bedrücktheit, nicht auf die Aufgabe gerichtet. Dann kann die Person nicht so gut die Informationen der Umgebung ausnützen, woraus folgt, dass das Leistungsniveau niedriger wird. Das muss auch bei der Aktivierung der Lernergruppe beachtet werden, damit das Steigen des Energieniveaus nicht mit den Zielen des Unterrichts inhaltlich konkurriert. Jeder Lehrer weiß, wie die Zufriedenheit und das Intensitätsniveau der Lerner steigen, wenn sie eine Möglichkeit bekommen, ihre sozialen Bedürfnisse zu befriedigen. Aber das verbessert nicht immer die Lernerfolge, sondern kann in aktiven Umgang einführen. (Vuorinen 1993, 17-19.)

Bei der Richtung der Motivation geht es um ein Ziel, für das der Lerner bereit ist zu arbeiten und seine Energie zu verwenden. Ab und zu hat die Motivation ein sehr exaktes Ziel, z.B. eine gewisse Musikart. Manchmal hat die Motivation keine deutliche Richtung, z.B. Musik im allgemeinen. Dann hat der Lehrer eine gute Möglichkeit, die Aktivität des Lerners in die Richtung der gesetzten Ziele zu lenken. (Vuorinen 1993, 19-20.)

Die Entstehung und die Kraft der Motivation hängen von vielen inneren und äußeren Faktoren ab. Die wichtigsten Faktoren in der Intensität der Motivation sind der Wert, die Faszination und die Erreichungswahrscheinlichkeit des Zieles. Die Faszination des Zieles ist abhängig von den Werten der Person und seinen jeweiligen Bedürfnissen. Die Motivation des Menschen ist am höchsten zu solchem Lernen, dessen Ziele die Werte und die wesentlichen Zwecke seines Lebens unterstützen. Aber auch die wertvollen Sachen sind nicht motivierend, wenn das Erreichen des Zieles unmöglich oder sehr schwierig scheint. Andererseits verursachen auch zu leichte Aufgaben kein hohes Motivationsniveau. (Vuorinen 1993, 20-21.)

### **3.3 Kontextgebundenheit**

Die Motivation ist immer durch die Situation bedingt, sie ist also kontextgebunden. In den Forschungen werden die Aktualmotivation und die generelle Motivation jedoch getrennt. Die Aktualmotivation ist an eine gewisse Situation gebunden, wo innere und äußere Reize eine Menge



Motive hervorrufen und dadurch ein zielorientiertes Handeln erzeugen. Die Aktualmotivation ist ein dynamischer Zustand, der in jeder Situation verschieden sein kann. Dagegen geht es bei der generellen Motivation um Intensität und Richtung, aber auch um die Dauerhaftigkeit des Verhaltens. Dann wird das generelle, durchschnittliche Niveau des Verhaltens beschrieben. Zum Beispiel wird der Lerner, der sich für das Schulfach interessiert, leichter für neue Arbeitsmethoden begeistert als der Lerner, der das Schulfach nicht mag. (Ruohotie 1998, 41.)

Der Begriff der generellen Motivation darf jedoch nicht mit dem Begriff der Einstellung vermischt werden. Die Einstellung ist eine dauerhaftere, innere und langsam veränderliche Reaktionsfertigkeit. Sie bedeutet die Neigung der Person, auf eine gewisse Weise zu fühlen, zu denken, zu handeln und die Umgebung zu verstehen und zu bewerten. Dagegen ist die Motivation ein ziemlich kurzfristiger Zustand, der sich im Allgemeinen situationsbedingt verändert. Die Einstellung hat einen größeren Einfluss auf die Qualität der Handlung und die Motivation auf das Intensitätsniveau und die Richtung der Handlung. Bei der Motivation werden die Kontextgebundenheit und die dynamische Seite betont. (Ruohotie 1998, 41-42.) Die Motivation ist nicht stabil, sondern sie vermehrt und vermindert sich im Laufe des Fremdsprachenlernprozesses (Hentunen 2002, 90).

### **3.4 Intrinsische und extrinsische Motivation**

Belohnungen und Anreize haben einen großen Einfluss darauf, wie eifrig der Lerner nach den Lernzielen strebt. Die Anreize rufen das Handeln hervor und die Belohnungen verstärken es. Die Anreize können intern oder extern sein. Die internen Belohnungen sind an den Inhalt der Arbeit (z.B. Vielseitigkeit, Abwechslung, Selbstständigkeit und den anspruchsvollen Charakter der Arbeit) gebunden. Diese internen Belohnungen resultieren aus der Person selbst und sie sind subjektive Gefühle, die die Bedürfnisse der höchsten Stufen (z.B. das Bedürfnis nach Geltung und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung) befriedigen. Dagegen können die externen Belohnungen (z.B. ein Lohn, eine äußere Stütze, Ermutigung und Teilnahmemöglichkeiten) aus der Arbeitsumgebung hergeleitet werden. Sie sind von der Organisation oder deren Vertreter vermittelt und befriedigen die Bedürfnisse der niedrigeren Stufen (z.B. das Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit, Sicherheit oder Nahrung). Die externen Belohnungen sind auch objektiv (z.B. Geld). (Ruohotie 1998, 37-38.)

Entsprechend kann die Motivation in intrinsische und extrinsische Motivation geteilt werden, die sich durch Motive voneinander unterscheiden. Die intrinsische und extrinsische Motivation sind jedoch nicht getrennt, sondern sie ergänzen eigentlich einander, indem sie gleichzeitig vorkommen. Die einen Motive haben allerdings eine dominierendere Stellung als die anderen. Es geht um die intrinsische Motivation, wenn die Gründe zum Verhalten intern sind. (Ruohotie 1998, 38.) Die Handlung erfolgt von sich aus, natürlich und spontan. Die Aufgabe selbst ist die Quelle der Belohnung. (Kleppin 2001, 222.) Dazu ist die intrinsische Motivation an die Befriedigung der Bedürfnisse auf der höchsten Stufe (z.B. Selbstverwirklichung) gebunden. Es kann eine intrinsische Motivation entstehen, wenn der Lehrer in der Lernsituation geduldig, ermutigend und genug unterstützend ist, wenn die Fertigkeiten der Lerner und die Schwierigkeit der Aufgaben in Übereinstimmung miteinander sind, wenn die Aufgaben herausfordernd genug, abwechslungsreich und interessant sind und wenn der Lerner die Aufgaben für Lernmöglichkeiten hält. (Ruohotie 1998, 38-39.) Dazu vermehren die Freiheit und das Recht zu eigenen Gedanken und Handlungsweisen die intrinsische Motivation beim Lernen. Wenn der Lerner intrinsisch motiviert eine Aufgabe löst, empfindet er ein Flow-Erlebnis, das Krapp (1999, 391) als „ganz in der Tätigkeit aufgeben“ definiert. Dieses Erfolgserlebnis ist umso größer, je höher die Leistung geschätzt wird. Wenn der Lehrer die intrinsische Motivation fördern will, muss er Abwechslung, Unterhaltung und menschliche Wärme im Unterricht betonen. Dazu müssen die Intellektualität, Kognitivität und Kreativität der Schüler tiefer aktiviert werden. (Hentunen 2002, 28, 65-66.)

Dagegen hängt die extrinsische Motivation von der Umgebung ab. Die Belohnungen kommen von außen und sie befriedigen gewöhnlich die Bedürfnisse der niedrigeren Stufen. (Ruohotie 1998, 38.) Die Handlung ist auch dann extrinsisch motiviert, wenn die Person wegen einer Drohung, des Drucks, der Normen oder der Regeln handelt (Kleppin 2001, 222). Wenn die Lerner unter Fremdzwang arbeiten, d.h. wenn der Lehrer und die Eltern das Lernen zu sehr steuern, resultiert daraus automatisch extrinsische Motivation. Die Schüler lernen für den Lehrer und die Eltern. Das fördert auch nicht das lebenslange Lernen. (Hentunen 2002, 68.)

Die externen Belohnungen sind kurzfristiger, und sie müssen oft vorkommen. Dagegen sind die internen Belohnungen langfristiger und sie können eine Quelle der dauerhafteren Motivation werden. Darum sind die internen Belohnungen effektiver als die externen. Oft ist es jedoch schwierig, zwischen den internen und externen Belohnungen zu unterscheiden. Z.B. ein Stipendium ist sowohl eine interne als auch externe Belohnung. Die intrinsisch motivierten Lerner setzen sich

anspruchsvollere Ziele und verlangen mehr vom Unterricht, was berücksichtigt werden muss, damit die Motivation der Lerner bestehen bleibt. Die freiwilligen Studien richten sich im Allgemeinen viel nach den inneren Belohnungen. (Ruohotie 1998, 38-39.)

Obgleich die intrinsische Motivation, die das Lernen selbst belohnt, von stärkster und dauerhaftester Qualität ist, hat auch die extrinsische Motivation eine große Bedeutung im Unterricht (Vuorinen 1993, 25). Die extrinsische Motivation kann eine intrinsische Motivation ergänzen. Die Motivvielfalt ist der beste Ausgangspunkt für das Studium. (Hentunen 2002, 89.) Ziemlich oft braucht man Willenskraft und bewusste Wahlen. Wenn der Lerner das Ziel wertvoll genug findet, kann er mit Hilfe seines Willens sein Lernen richten, worauf er jeweils will. Die gute Motivierung ist jedoch auf irgendeine Weise an die intrinsische Motivation gebunden. Darum müssen die Lebenserfahrungen und der Lebenskontext der Lerner im Unterricht berücksichtigt werden und die Lerner müssen als Individuen betrachtet werden. (Vuorinen 1993, 25.)

#### **4. Die wichtigsten Motivationstheorien**

Die Motivation ist im Laufe der Zeit unter vielen verschiedenen Gesichtswinkeln untersucht worden. Diese Theorien können hauptsächlich in drei Gruppen geteilt werden: Bedürfnistheorien, Anreiztheorien und Erwartungswert-Theorien. Die Bedürfnistheorien erklären die inneren Gründe des Lernverhaltens, die Anreiztheorien beschreiben die äußeren Belohnungen, die das Lernen bestimmen, und die Erwartungswert-Theorien behandeln individuelle Unterschiede, wenn die Lerner auf die inneren und äußeren Faktoren reagieren. Keine von diesen Theorien kann allein die Motivation erklären, sie ergänzen einander. Alles in allem resultiert die Lernmotivation aus den Bedürfnissen der Person, den Belohnungen und der Wechselwirkung zwischen ihren Wahrnehmungen und Interpretationen, die die Bedürfnisse und die Belohnungen betreffen. Die Lernmotivation hängt also von den Bedürfnissen des Lerners, den zu ihnen passenden Belohnungen und den Wahrnehmungen in der Lernumgebung und ihren Interpretationen ab. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 33.)

In der deutschsprachigen Literatur wird zwischen Inhaltstheorien und Prozesstheorien unterschieden. Die Inhaltstheorien versuchen die Frage zu beantworten, wie ein bestimmtes Verhalten erzeugt wird und ob dies mit dem Individuum oder der Umwelt zusammenhängt.

Dagegen versuchen die Prozesstheorien den Motivationsverlauf und die kognitiven Prozesse der Motivation zu erklären. Nach den Prozesstheorien ist der Mensch ein aktives, zukunftsorientiertes Individuum, das aufgrund von Erwartungen über Anstrengungs-Ergebnis-Verknüpfungen bewusst seine Entscheidungen trifft. (Arbeitsmotivation 2002, 2-3; Müller 2000, 2-3.) Die Bedürfnistheorien (z.B. Maslows Bedürfnishierarchie und Alderfers ERG-Theorie) und die Anreiztheorien (z.B. die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg) gehören zu den Inhaltstheorien. Dagegen gehören die Erwartungswert-Theorien (z.B. die VIE-Theorie von Vroom) und Weiners Attributionstheorie zu den Prozesstheorien. (Arbeitsmotivation 2002, 2.)

#### **4.1. Inhaltstheorien**

Bei den Bedürfnistheorien der Motivation wird das Bedürfnis als ein innerer Ungleichgewichtszustand definiert, der die Person zu gewissen Verhaltensweisen führt, um einen Gleichgewichtszustand (=Homöostase) wiederherzustellen (Herber 1979, 13). Die Abwechslung der menschlichen Bedürfnisse und die relative Intensität der Bedürfnisse zu einer Zeit beeinflussen stark die Lust des Menschen zu Anstrengungen und dadurch den Erfolg in Aufgaben (Peltonen & Ruohotie 1992, 52).

Der Mensch hat dreierlei Bedürfnisse: Existenzbedürfnisse, Beziehungsbedürfnisse und Wachstumsbedürfnisse. Zu den Existenzbedürfnissen gehören die Sicherheitsbedürfnisse und die Grundbedürfnisse, die notwendig für das Leben des Individuums sind, z.B. Nahrungsbedürfnisse, Selbsterhaltungsbedürfnisse und sexuelle Bedürfnisse. Bei den Beziehungsbedürfnissen geht es um soziale Bedürfnisse, die an die wichtigen, menschlichen Beziehungen der Person und die für sie bedeutenden Gruppen gebunden sind. Darin sind Zugehörigkeits-, Macht- und Konkurrenzmotiv enthalten. Dagegen sind die Wachstumsbedürfnisse ich-bezogen. Zum Beispiel das Bedürfnis nach Geltung, Leistung und Selbstverwirklichung gehört zu den Wachstumsbedürfnissen. (Ruohotie 1998, 52.) Die Bedürfniskategorien lassen sich in eine Rangordnung bringen. Die Aktivierung höherer Kategorien hängt davon ab, ob rangniedrigere Bedürfnisse ausreichend befriedigt sind oder nicht. Jeder Lehrer weiß, dass die Lerner, die hungrig oder müde sind, nicht effektiv lernen können. Die höheren Bedürfnisse motivieren am stärksten. Die höchste Kategorie, das Wachstumsbedürfnis führt zur Persönlichkeitsentwicklung und kann niemals völlig befriedigt werden. (Neumann 1990,

39-40.) Die niedrigeren Kategorien dominieren bei den Kindern, die Wachstumsbedürfnisse zeigen sich erst relativ spät (Seiffge-Krenke & Todt 1977, 196).

Die Vertreter der Bedürfnistheorien haben den Zusammenhang zwischen der Motivation und den Bedürfnissen auf viele Weisen begründet. Nach ihrer Auffassung hängen die verschiedenen Reaktionen auf dieselben Anreize von den Unterschieden in den Bedürfnissen ab. Der Wert des Ansporns wird dadurch bestimmt, wie gut er die Bedürfnisse des Menschen befriedigen kann. Es darf auch nicht vergessen werden, dass die Bedürfnisse sich die ganze Zeit verändern. Dazu ist der Anreizwert verschieden in verschiedenen Aufgaben. So sollten auch die Aufgaben den Bedürfnissen der Person entsprechen. Die anspruchsvollen Aufgaben können die intrinsische Motivation erzeugen, wenn sie dem Lerner gegeben werden, der ein starkes Leistungsbedürfnis hat. Manchmal sind Menschen motiviert, etwas wegen der Arbeitsfreude zu tun, ohne externe Belohnungen zu bekommen. Dann geht es um interne Belohnungen, die die Arbeit hervorbringt. Diese internen Belohnungen appellieren an die höheren Bedürfnisse. Dazu ist bemerkt worden, dass der Lerner manchmal zu einer solchen Handlung motiviert wird, die er gut lernt und wobei er Erfolg hat. Auch die Gewohnheiten können also motivierend sein: die Motive beginnen selbstständig, ohne Zusammenhang mit den Bedürfnissen, zu wirken. (Peltonen & Ruohotie 1992, 52-53; Vuorinen 1993, 12.)

Die Anregung des Handelns gründet sich im allgemeinen sowohl auf interne als auch auf externe Reize. Der Lerner kann eine intrinsische Motivation haben, deswegen sucht er passende Objekte. Andererseits kann der Reiz von außen kommen und erzeugt eine intrinsische Motivation, die zum zielgerichteten Handeln führt. (Vuorinen 1993, 14.)

Ein Teil der Inhaltstheorien erklärt die Motivation mit Hilfe der Anreize. Der Anreiz ist ein Reiz von außen, dessen Absicht es ist, in der Person ein zielgerichtetes Verhalten zu erzeugen. Der Lerner kann sich in seiner Ausbildung gefallen, wenn sie ihm Mittel bietet, mit denen er seine Bedürfnisse befriedigen kann. Darum müssen das Arbeiten und die Umstände so organisiert werden, dass sie das Anpassen und das zielgerichtete Verhalten des Menschen fördern. Die Wirkung der Anreize hängt jedoch von den Bedürfnissen der Person und den Anbietensweisen der Anreize ab. Die Begriffe Anreiz und Belohnung dürfen nicht vermischt werden. Der Anreiz ist das Ankündigen der Belohnung, wo Hinweise auf die Folgen eines gewissen Handelns gegeben werden. Der Anreiz wird erst eine Belohnung, wenn die Person ihn bekommt. Die Aufgabe des Anreizes ist,

die Menschen zum Handeln zu reizen, das Handeln anzuregen, während die Belohnung das schon vorhandene Handeln verstärkt. (Peltonen & Ruohotie 1992, 58.)

Es gibt dreierlei Anreize:

1. die wirtschaftlichen Anreize und die Anreize der physischen Umgebung
2. die Interaktionsanreize
3. die Aufgabenanreize.

Diese Klassifizierung entspricht der Einteilung der Motivation in drei Teile: die materialistische Motivation, die soziale Motivation und die Wachstumsmotivation. Unter dem Gesichtswinkel der Bedürfnisse betrachtet werden die Existenzbedürfnisse hauptsächlich mit Hilfe der wirtschaftlichen Anreize und der Anreize der physischen Umgebung befriedigt. Bei den Beziehungsbedürfnissen wird die Interaktion mit anderen Menschen betont. Dagegen werden die Wachstumsbedürfnisse dadurch erwidert, dass die Aufgaben interessant und anspruchsvoll sind. Dann bilden u.a. die Gefühle des Erfolgs und die Selbstverwirklichung den Grund der Motivation. (Peltonen & Ruohotie 1992, 58.)

## **4.2 Prozesstheorien**

Auch die Wahrnehmungen und die Erwartungen wirken auf die Motivation. Die Erwartungen bedeuten u.a. den möglichen Befriedigungsgrad des Bedürfnisses oder die Erreichungswahrscheinlichkeit der Belohnung. Die Person zieht diese Schlussfolgerungen aufgrund ihrer Wahrnehmungen und früheren Erfahrungen. So können die Personen, die dieselbe Aufgabe machen, die Situation auf sehr verschiedene Weise wahrnehmen und interpretieren. Darum können sie sehr unterschiedliche Erwartungen haben. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Die Begriffe Erwartungswert, Instrumentalitätswert und Anreizwert sind an diese Theorien gebunden. Der Erwartungswert bedeutet die Interpretation des Lernalters, wie anspruchsvoll die Aufgabe ist. Von dem Standpunkt der Motivation aus sollten die Aufgaben anspruchsvoll genug sein. Bei dem Instrumentalitätswert geht es um die Auffassung der Person von der Erreichungswahrscheinlichkeit der Belohnungen. Dagegen bedeutet der Anreizwert die Interpretation vom Wert der Belohnungen, d.h. wie wahrscheinlich es ist, die Anreize zu erreichen, die die Bedürfnisse befriedigen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Nach diesen Theorien wird die Person zur Leistung der Aufgabe motiviert, wenn sie die Anreize für lockend, das Arbeiten für ein Mittel zur Erreichung der Belohnungen und den Erfolg in der Aufgabe für herausfordernd hält. Die Motivation ist am höchsten, wenn die Aufgabe passend schwierig ist oder wenn das gewisse Risiko des Erfolgs oder Misserfolgs daran gebunden ist. Zu schwierige oder zu leichte Aufgaben motivieren nicht. Auch die Wahrscheinlichkeit der Belohnung verstärkt die Motivation. Die Attraktivität der Belohnung hängt wiederum davon ab, wie gut die Belohnung den Bedürfnissen der Person entspricht. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Der Begriff der Erwartung ist wichtig auch bei den Attribuierungstheorien. Die genügende Lernmotivation ist eine notwendige, aber keine ausreichende Bedingung für die Erreichung der Ziele. In der Lernsituation trifft der Mensch auch auf verschiedene Misserfolge, die er mit Hilfe der Ursachenfaktoren, d.h. mit Hilfe der Kausalattributionen erklärt. Im attributionstheoretischen Modell von Weiner werden die Misserfolge mit drei voneinander unabhängigen Dimensionen, der Lage (internal / external), der Kontrollierbarkeit (d.h. ob der Lerner auf die Ursache Einfluss haben kann) und der Stabilität (gleichbleibend / veränderlich) erklärt:

	INTERNAL		EXTERNAL	
	stabil	variabel	stabil	variabel
unkontrollierbar	Fähigkeit	Stimmung	Aufgabenschwierigkeit	Glück
kontrollierbar	Anstrengung	momentane Anstrengung	die Vorauffassung des Lehrers	die unerwartete Hilfe durch andere

(Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 35.)

Die Grundeigenschaften der Attributionen haben Einfluss auf Gefühle, Selbstgefühl und Zukunftserwartungen. Dadurch steuern sie das Handeln. (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 35.)

Kognitive Prozesse der Ursachenerklärung und der Attribuierung sind ein Teil der Motivation und haben einen großen Einfluss auf das Handeln der Person (Kleppin 2002, 27). Wenn z.B. ein Misserfolg der mangelnden Fähigkeit zugeschrieben wird, ist kein neuer Versuch zu erwarten. In der Schule werden die Ursachen der Probleme oft dann erörtert, wenn der Schüler nicht

erwartungsgemäss Erfolg hat. Die Subjektivität der Kausalattributionen ist problematisch. Im Allgemeinen ist die Interpretation des Lehrers völlig verschieden als die Interpretation des Schülers. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 36.) Der Lehrer sagt, dass der Schüler mangelnde Motivation hat, aber der Schüler hält den Lehrer für nicht motivierend (Kleppin 2002, 27). Es gehört zum menschlichen Charakter, dass die Person die Ursachen für ihren eigenen Misserfolg external und veränderlich und die Ursachen für den Misserfolg der anderen Lerner internal und gleichbleibend findet. Die Kausalattributionen sind auch kontextgebunden. Der Schüler kann dem Lehrer, den Kameraden und den Eltern eine verschiedene Erklärung geben. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 36.)

## **5. Motivation und Fremdsprachenlernen**

Der heutige Sprachunterricht in Finnland basiert hauptsächlich auf der kommunikativen Annäherungsweise. Dazu gehören das Prinzip der Kommunikation, das Aufgabenprinzip und das Prinzip der Relevanz. Nach diesen Prinzipien sind Aktivitäten, die echte Kommunikation enthalten, und sinnvolle Aufgaben dem Lernen förderlich. Dazu muss die Sprache von dem Standpunkt des Lerners aus relevant, bedeutsam sein. Die Sprachkenntnisse werden durch die Verwendung der Sprache erreicht. Darum sollten solche Aktivitäten und Aufgaben gewählt werden, die Lerner zur sinnvollen und authentischen Kommunikation bringen. (Julkunen 1998a, 16-17.) Der Lerner will selbst aktiv seine Ziele erreichen, wenn er die Lernsituation relevant findet (siehe oben Kap. 2.5, Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 33).

Die Motivation ist eine Voraussetzung des Lernens. Beim Fremdsprachenlernen kann die Motivation unter zwei verschiedenen Gesichtswinkeln untersucht werden, als Hintergrundmotivation und als eigentliche Lernmotivation. Bei der Hintergrundmotivation geht es um die Persönlichkeit des Lerners. Dieser Motivationstyp, bei dem es sich um generelle Motivation zum Fremdsprachenlernen handelt, beeinflusst z.B. die Wahl der Sprache. Dagegen wird die eigentliche Lernmotivation, ein Typ der Aktualmotivation, u.a. in Lernsituationen sichtbar. Alles in allem ist die Motivation der wichtigste Faktor beim Fremdsprachenlernen, weil sie u.a. die Verwendung der Lernstrategien, den Umgang mit Native speakers, die Erfolge und die Kontinuität der Studien beeinflusst. (Julkunen 1998a, 22.)



Die Motivation des Fremdsprachenlernens kann auch in drei Motivationsebenen geteilt werden: die sprachenbezogene Ebene, die Lernerebene und Lernsituationsebene. Die sprachenbezogene Ebene enthält instrumentelle und integrative Orientierung in Bezug auf die zu lernende Sprache. Zu der Lernerebene werden die Eigenschaften und Kognitionen gerechnet, die zur Persönlichkeit des Lerners gehören. Zum Beispiel das Selbstbewusstsein und das Bedürfnis nach Erfolg gehören zu dieser Ebene. Bei der Lernsituationsebene handelt es sich um die motivationalen Komponenten, die den Kurs, den Lehrer oder die Gruppe betreffen. Diese drei Ebenen stehen in Wechselwirkung miteinander und sie haben Einfluss aufeinander. Wenn der Lerner lange genug positive Erfahrungen in den Lernsituationen hat, werden auch die Einstellungen zur Sprache positiver. (Kleppin 2001, 223; Julkunen 1998a, 27.)

### **5.1. Hintergrundmotivation**

In der Forschung wird die Motivation unterschiedlich eingeteilt. In Julkunen 1998a wird die Hintergrundmotivation, d.h. die generelle Motivation bei der Wahl und beim Lernen der A2-Sprache (= die in der 5. Klasse beginnende Sprache, freiwillig) in fünf Teilbereiche untergliedert:

1. integrative Motivation
2. instrumentale Motivation
3. kommunikative Motivation
4. gesellschaftliche Motivation
5. Einstellungen zur Gruppe, die die Zielsprache als Muttersprache spricht. (Julkunen 1998a, 4.)

In meiner Arbeit gibt es vier Gruppen. Die Einstellungen sind meiner Meinung nach ein Teil der integrativen Motivation, weil es bei der integrativen Motivation um das positive Interesse der Lerner an Native speakers und um die Lust, sich mit der Kultur der Sprecher zu identifizieren, geht. Dagegen wird der Nutzen vom Fremdsprachenlernen bei der instrumentalen Motivation betont. Man braucht Fremdsprachen z.B. auf Reisen und im Arbeitsleben. Auch die kommunikative Motivation ist wichtig bei der Wahl der Sprache und dem Fremdsprachenlernen. Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel, durch das der Lerner seinen Wissensdurst und seine Neugier auf neue Kulturen befriedigen kann. Die kommunikative Motivation enthält auch die kognitive Motivation, die z.B. die Lust, mehrere Sprachen zu beherrschen bedeutet. Dieser kognitive Aspekt ist der intrinsischen Motivation nahe. Bei der gesellschaftlichen Motivation handelt es sich um den

Einfluss der Gesellschaft und der Umgebung auf die Wahl und das Lernen der Sprache. Zu diesem Teilbereich gehören u.a. der Einfluss der Eltern und Freunde und die Begriffe staatsbürgerliche Fähigkeiten und allgemeine Bildung. (Julkunen 1998a, 4, 82-83.)

Dagegen beschreibt Apelt sieben Motivtypen im Fremdsprachenunterricht:

1. Gesellschaftsmotiv
2. Elternmotiv
3. Nützlichkeitsmotiv
4. Wissensmotiv
5. Kommunikationsmotiv
6. Lehrermotiv
7. Geltungsmotiv.

Bei den fünf ersten Motiven handelt es sich mehr um die Hintergrundmotivation des Fremdsprachenlernens. Das Lehrer- und Geltungsmotiv gehören hauptsächlich zur eigentlichen Lernmotivation. (Apelt 1981, 54-94.)

Beim Gesellschaftsmotiv geht es um eine Art staatsbürgerliches Motiv oder Pflichtmotiv, eine Identifikation mit gesellschaftlichen Normen. Dieses Motiv dient zur Vorbereitung auf das spätere Leben. Der Mensch spiegelt die Normen der Gesellschaft jedoch subjektiv wider. Das Gesellschaftsmotiv ist natürlich nicht so wichtig bei den jüngeren Lernern. (Apelt 1981, 55-56, 60.) Das Elternhaus und das häusliche Milieu hat einen entscheidenden Einfluss auf die allgemeine Lernhaltung und auch auf die Einstellungen zum Fremdsprachenlernen. Die Bedeutung dieses Elternmotivs nimmt bei den älteren Schülern ab. Es ist immer noch wichtig, aber hat nicht mehr eine dominierende Rolle. (Apelt 1981, 63-64.) Das Gesellschafts- und Elternmotiv von Apelt entsprechen der gesellschaftlichen Motivation in meiner Klassifikation.

Das Nützlichkeitsmotiv ist wahrscheinlich das älteste Motiv beim Fremdsprachenlernen. Das Beherrschen fremder Sprachen war schon früh nützlich z.B. für Warenaustausch, Vertragsabschlüsse und Informationsübermittlung. Es geht auch heutzutage also um Wert und Nutzen der erworbenen Sprache für die Lebenspraxis sowohl im gesellschaftlichen als auch im individuellen Rahmen. Das Nützlichkeits- und Gesellschaftsmotiv sind eng miteinander verbunden. (Apelt 1981, 66-68.) In meiner Einteilung entspricht die instrumentale Motivation dem Nützlichkeitsmotiv von Apelt.

Das Wissensmotiv, das neben dem Nützlichkeitsmotiv zu den ursprünglichen Motiven menschlichen Handelns zählt, ist sehr wichtig im Fremdsprachenlernprozess. Hier geht es um das Bestreben der Lerner, etwas Neues zu erfahren, oder um ihre Neugierde auf die Kultur der Zielsprache zu befriedigen. Das Erkenntnisstreben ist jedoch mit der emotionalen Seite verbunden. (Apelt 1981, 79-80, 82.) Dagegen ist der Begriff des Kommunikationsmotivs relativ jung, obgleich die Hauptfunktion der Sprache die Kommunikation, d.h. die Verständigung der Menschen untereinander ist. Schon bei vielen Kindern gibt es ein starkes Kommunikationsbedürfnis. (Apelt 1981, 86.) Das Wissens- und Kommunikationsmotiv entsprechen in meiner Arbeit in erster Linie der kommunikativen Motivation, die den kognitiven Aspekt enthält.

Das Lehrermotiv bedeutet den großen Einfluss des Lehrers und seine Vorbildwirkung auf den Fremdsprachenlernprozess. Die Persönlichkeit des Lehrers ist sehr bedeutsam besonders bei den jüngeren Lernern, und die Bedeutung des Lehrers z.B. für die Arbeitsatmosphäre bleibt immer erhalten. (Apelt 1981, S. 74, 76.) Beim Geltungsmotiv geht es um das Bedürfnis nach Anerkennung und Achtung in der Umgebung. Ein „gesunder Ehrgeiz“ ist ein an sich begrüßenswertes Motiv, aber es darf nicht zu zentral werden. Das zu egozentrische Verhalten des Lerners hat eine negative Einwirkung auf den Lernprozess. (Apelt 1981, 92.)

In Julkunens Untersuchung war der Nutzen vom Beherrschen der fremden Sprachen, d.h. die instrumentale Motivation, der wichtigste Faktor bei der Wahl der Sprache. Die Sprache wird im Ausland, auf Reisen, im Arbeitsleben und in der Zukunft gebraucht. Wegen ihrer integrativen Motivation wollen die Schüler Freunde im zielsprachigen Land bekommen, die Sprecher der Zielsprache, ihr Land und ihre Kultur kennen lernen. Eine solche Motivation entsteht nicht mit Hilfe einer Kampagne, sondern sie resultiert aus dem ständigen Einfluss der Sprachkontakte und Massenmedien. Die kommunikative Motivation mit dem kognitiven Aspekt ist auch wichtig sowohl bei der Wahl der Sprache als auch im Lernprozess. Mit der Sprache können Neugierde und Wissensdurst befriedigt werden. Auch die Lust, mehrere Sprachen zu lernen, tritt in Erscheinung im Material von Julkunen. Die Mädchen waren motivierter als die Jungen in allen anderen Teilbereichen außer der gesellschaftlichen Motivation, wo es keinen statistisch bedeutungsvollen Unterschied gab. (Julkunen 1998a, 4, 83.)

In Nikkis Untersuchung (1992) wird die Wahl der C- und D-Sprachen u.a. unter dem Gesichtswinkel der Schüler und Eltern betrachtet. Die C-Sprache, die heutzutage B2-Sprache heißt,

beginnt in der 8. Klasse der 9-jährigen Gesamtschule und die D-Sprache (=B3-Sprache) in der gymnasialen Oberstufe. Die beiden Sprachen werden freiwillig gewählt. Bei den Jungen der Gesamtschule ist die instrumentelle Motivation zentral: die Jungen haben die Sprache wegen ihres Nutzens gewählt. Dagegen gehören bei den Mädchen auch die kognitiven Faktoren und die Faktoren, die eigene Meinungen und Erfahrungen über die Sprachen betreffen, zu den wichtigsten Motiven. Die negativen Erfahrungen über das Sprachlernen und die obligatorischen Sprachen und die Möglichkeit, andere, leichtere Wahlfächer zu wählen werden als Gründe dafür bezeichnet, warum die Sprache nicht gewählt wurde. Als die Lerner in der gymnasialen Oberstufe an ihre Wahlmotive der B2-Sprache in der 8. Klasse zurückdachten, haben sie die kognitive und instrumentale Motivation als die wichtigsten Gründe genannt. Die Sprachen sind im Allgemeinen interessant und nützlich auf viele Weisen. (Nikki 1992, 119.)

Die Lerner, die die B2-Sprache in der gymnasialen Oberstufe weiterstudiert hatten, haben ihre Wahl mit dem kognitiven Motiv, die Sprache mehr zu lernen, begründet. Auch die instrumentelle Motivation, d.h. der Nutzen für die Weiterbildung, war ein wichtiger Faktor. Die Jungen, die die B2-Sprache in der gymnasialen Oberstufe aufgegeben haben, wollten sich auf andere Schulfächer konzentrieren. Die Mädchen haben die B2-Sprache wegen der Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens nicht weiterstudiert. Die Wahl der Sprache kann auch von solchen Gründen abhängen, die nicht den Schüler betreffen. Es kann z.B. sein, dass die Gruppe zu klein ist und deshalb nicht zustande kommt. Es gab ein überraschendes Resultat in Nikkis Untersuchung, dass Eltern, Freunde und Lehrer nach der Meinung der Lerner fast keinen Einfluss auf die Entscheidungen der Lerner hatten. (Nikki 1992, 119-121.)

## **5.2 Eigentliche Lernmotivation**

Die Lernmotivation kann in die klassenzimmerbezogene, die lernsituationsbezogene und die aufgabenbezogene Motivation eingeteilt werden. Die Lernmotivation resultiert zum Teil aus den Lernerfahrungen und diese können die Lernmotivation auch verstärken. Auch die Begriffe Sprach-Ich, Aufgabenpräferenzen, Situationspräferenzen und Attributionsstile hängen mit den Lernerfahrungen zusammen. Dazu ist die Spannung in der Lernsituation auch ein Teil der Lernerfahrung, ihr Einfluss auf die Motivation ist im allgemeinen negativ. (Julkunen 1998b, 30.)

Es ist wichtig zu verstehen, dass die Lernmotivation und die Einstellungen zur fremden Sprache am effektivsten in der Lernsituation beeinflusst werden können, weil der Unterricht am leichtesten verändert werden kann. Selbst der Lernprozess kann in eine angenehme Situation gewandelt werden. Mit Hilfe der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien kann der Lerner motiviert werden. Die Motivation ist ja ein dynamischer Interaktionsprozess zwischen dem Lerner und seiner Umgebung. (Julkunen 1998a, 29.)

Die Motivation hat Einfluss schon auf die Wahl und das Begreifen des Zieles, aber ihre Hauptfunktion ist das Kontrollieren und Steuern der Aufgabe. In der Forschung ist festgestellt worden, dass die Motivation am meisten von der positiven Einstellung der Lerner zu dem Lernkontext und dem Lehrer und von den intrinsisch motivierenden Aktivitäten, Aufgaben und Materialien abhängt. Die Lerner werden motiviert, wenn sie die Handlungen im Klassenzimmer, die Aktivitäten, die Aufgaben und die Materialien für interessant und den Lehrer für ermutigend halten. Das Handeln im Klassenzimmer motiviert mehr als die integrativen und instrumentalen Gründe. Die eigentliche Lernmotivation hängt natürlich von der Hintergrundmotivation des Lerners, d.h. von der generellen Motivation, ab. Auch bei der eigentlichen Lernmotivation scheinen die Mädchen motivierter als die Jungen zu sein. (Julkunen 1998a, 30; Julkunen 1998b, 31-33.)

### **5.2.1 Sprach-Ich**

Das Sprach-Ich, d.h. für was für einen Fremdsprachenlernenden der Lerner sich selbst hält, ist ein zentraler Faktor, der bestimmt, auf welche Weise und wie intensiv der Lerner zum Arbeiten motiviert wird. Das Sprach-Ich enthält u.a. die Selbsterkenntnis und das Selbstvertrauen des Lerners und seine Selbsteinschätzungen über seine eigenen Schwächen und Stärken. Wenn der Lerner sich selbst für einen schwachen Fremdsprachenlerner hält, hat das eine negative Einwirkung auf sein Arbeiten. Das Sprach-Ich hat einen starken Einfluss auf die eigentliche Lernmotivation, aber es beeinflusst auch Lernerfolge. In einigen Untersuchungen ist festgestellt worden, dass das Sprach-Ich positiver und die generelle Lernmotivation höher in den Stadtschulen als in den Schulen auf dem Lande sind. (Julkunen 1998a, 34; Nikki 1992, 30.)

Das Sprach-Ich ist ein Teil der ganzen Selbsterkenntnis des Menschen und gehört zum akademischen Teil der Selbsterkenntnis, der Schule und Lernen betrifft. Das „Schul-Ich“ gründet

sich auf die Lerngeschichte der Person, das Feedback der Lehrer und die Selbsteinschätzungen, die der Lerner in der Interaktion mit seiner Lernumgebung bekommen hat. Das Sprach-Ich kann seinerseits in den generellen, den sprachbezogenen und den fähigkeits- oder aufgabenbezogenen Teil untergliedert werden. Das generelle Sprach-Ich bedeutet die Auffassung der Lerner über sich selbst als Sprachlerner im Allgemeinen, das sprachbezogene Sprach-Ich hängt mit einer gewissen Sprache und das fähigkeits- oder aufgabenbezogene Sprach-Ich z.B. mit dem Sprechen oder der Grammatik zusammen. Dazu können das aktuelle, das ideale und das soziale Sprach-Ich getrennt werden. Bei dem aktuellen, bewussten Sprach-Ich geht es darum, für was für einen Sprachlernenden der Lerner sich selbst wirklich hält. Dagegen bezieht sich das ideale Sprach-Ich auf die Bedürfnisse und das Streben des Lerners als Sprachenlernender. Bei dem sozialen Sprach-Ich handelt es sich um die Meinungen des Lerners darüber, für was für einen Sprachlernenden die anderen Menschen ihn halten. Das ideale Sprach-Ich scheint in Julkunens Untersuchung besser bei den Mädchen als bei den Jungen entwickelt zu sein. (Julkunen 1998b, 44-46.)

Auch die eigenen Attributionen des Menschen beeinflussen seine Selbsterkenntnis. Die Attributionen bedeuten ja die Ursachenerklärungen des Lerners für sich selbst und die anderen bei Erfolgen und Misserfolgen (siehe oben Kap. 4.2). Die Attributionen der Mädchen scheinen positiver als die Attributionen der Jungen zu sein. Sie haben Einfluss auf das Sprachlernen, weil die Lerner beim Verwenden der Fremdsprache ein Risiko eingehen, Misserfolge zu haben und Fehler zu machen. Die Lerner sollten von dem Standpunkt des Lernens aus zu den positiven Attributionen angeleitet werden. Auch die Erfolgserlebnisse sollten bei der Motivationsmaximierung ausgenutzt werden. Der Lerner würde Verantwortung für seine Erfolge übernehmen: die Erfolge hängen z.B. von seiner persönlichen Begabung, seiner Organisierungsfähigkeit oder seinen Lernstrategien ab. Andererseits sollte er auch die Einflüsse der Misserfolge minimieren können: die Misserfolge gehen z.B. auf den Mangel an Anstrengung oder die ineffektiven Lernstrategien zurück. (Julkunen 1998a, 34; Julkunen 1998b, 5, 39-40.)

Nach ihren Attributionsstilen können die Lerner in die erfolgsorientierten und die misserfolgsorientierten Lerner eingeteilt werden. Die erfolgsorientierten Lerner mögen realistische, mittelschwierige Aufgaben, wo sie die Erfolge mit den internalen und stabilen Ursachen und die Misserfolge mit den externalen und variablen Ursachen und dem Mangel an Anstrengung erklären. Diese Gruppe maximiert die positiven Gefühle (Zufriedenheit, Stolz) und minimiert die negativen Gefühle (Unglück, Ärger). Die Lerner haben realistische Erfolgserwartungen in zukünftigen

Lernsituationen. Dagegen haben die misserfolgsorientierten Lerner, die oft viele negativen Lernerfahrungen gehabt haben, ein schwaches Selbstvertrauen und niedrige Erfolgserwartungen. Diese Lerner maximieren negative Gefühle und minimieren positive Gefühle. Sie mögen zu leichte oder zu schwierige Aufgaben. So können diese Lerner ihre Erfolge durch die Leichtigkeit der Aufgaben oder den Zufall erklären und ihre Misserfolge durch ihre Unfähigkeit erklären. Auf diese Weise verlieren sie nicht „ihr Gesicht“. (Julkunen 1998b, 41.)

### **5.2.2 Situationspräferenzen**

Im Klassenzimmer erfolgt das Lernen in unterschiedlichen Situationen, die auf verschiedene Weise die Motivation beeinflussen. Die Lernsituationen können individualistisch, konkurrenzbetonend oder kooperativ sein. Die Lerner haben ihrerseits Situationspräferenzen: Die einen arbeiten lieber allein, die anderen mögen Partner- bzw. Gruppenarbeit. Einige werden durch die Konkurrenzsituation motiviert. (Julkunen 1998b, 46-47.)

Die Lerner scheinen klar die kooperativen Situationen den individualistischen Situationen und besonders den Konkurrenzsituationen vorzuziehen. Dieses Resultat ist günstig für die Lernmotivation, denn im kooperativen Lernprozess resultiert die Lernmotivation aus der positiven, gegenseitigen Abhängigkeit der Lerner. Dazu haben auch die früheren Erfahrungen und alle Beziehungen zwischen den Lernern Einfluss auf die Motivation. Der Lerner kann sein Ziel nur durch die Zusammenarbeit mit den anderen Lernern, mit Hilfe der Gruppe erreichen. Bei dem kooperativen Lernen geht es um die intrinsische Motivation, für die der Genuss vom Lernen, das Helfen der anderen und das Feedback von den anderen typisch sind. Die Lerner haben hohe Erfolgserwartungen, weil das Wissen, die Fähigkeiten und die Anstrengungen der ganzen Gruppe ihnen zur Verfügung stehen. (Julkunen 1998b, 47-48.)

Dagegen ist die gegenseitige Abhängigkeit in der Konkurrenzsituation negativ. Der Lerner kann sein Ziel nur auf Kosten der anderen erreichen. Es geht ja um die extrinsische Motivation, die sich auf den Gewinn und die Misserfolge der anderen Lerner gründet. Die eigene Kompetenz wird an den Fähigkeiten der anderen gemessen. Wenn die eigenen Erfolgserwartungen klein sind, können sich das Interesse am Schulfach und die dauerhafte Motivation nicht entwickeln. Auch bei den individualistischen Lernsituationen kann es sich oft um die extrinsische Motivation handeln. Der

Lerner denkt an seinen eigenen Erfolg. Die Erfolgserwartungen sind nur von den eigenen Fähigkeiten und den früheren Lernerfahrungen abhängig. Der Mangel an Forderungen und Unterstützung der Gruppe kann zum niedrigen Interesse und zur Senkung der Motivation führen. (Julkunen 1998b, 48-49.)

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass keine von diesen Lernsituationen allein effektiv sein kann. Die Lerner sind verschieden und die Gruppen heterogen. Der Lehrer muss z.B. sowohl die langsamen als auch die schnellen Lerner berücksichtigen. Die beste Entscheidung ist die flexible Verwendung der verschiedenen Lernsituationen. (Julkunen 1998b, 49.)

Auch die Spannung des Lerners, die mit dem niedrigen Selbstvertrauen verbunden ist, hat Einwirkung auf das Sprachlernen und die Motivation. Im allgemeinen sind der Erfolg in der Schule und die Spannung im negativen Verhältnis zueinander, weil das hohe Spannungsniveau auf Kosten der Lernaufgaben die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Es wird über die kommunikative Spannung gesprochen. Der Lerner kann in verschiedenen Situationen, z.B. in den Sprech-, Test- und Konkurrenzsituationen gespannt sein, weil er an seinen eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zweifelt. (Julkunen 1998b, 36-37.)

Um die Spannung zu mildern sollte der Lehrer ein angenehmes Lernereignis gestalten, das den Bedürfnissen der Lerner entspricht. Die klaren und relevanten Aufgaben und Aktivitäten, das korrekte Feedback und die Unterstützung der Lerner helfen beim Erhalten des niedrigen Spannungsniveaus im Klassenzimmer. Die Lerner, die in der Schule nervös sind, haben mehr Erfolg im lehrergesteuerten Unterricht. Dagegen sind die Lerner, die ein niedriges Spannungsniveau haben, gern im lernerzentrierten Unterricht. Es ist jedoch festgestellt worden, dass eine gewisse Menge Spannung bei den „guten Lernern“ eine positive Wirkung auf ihre Leistung hat. (Julkunen 1998b, 38-39.)

### **5.3 Ausgangspunkte im Curriculum**

Nach der heutigen Auffassung ist das Curriculum ein dynamischer Prozess, der ständig u.a. auf die Resultate der Evaluierung und die Veränderungen in der Umgebung reagiert. Die Entwicklung gründet sich also auf das schulbezogene Curriculum-Modell, das die Gedanken über Lehrer als



Entwickler seiner eigenen Arbeit und Erkennen der Stärken in der Schulgemeinschaft enthält. Die gesetzten Ziele zeigen Richtung, aber sie dürfen nicht den Unterricht binden. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.)

Die heutigen Curricula basieren auf dem Buch Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, d.h. den Grundlagen des Curriculums, die das oberste Schulbehörde im Jahre 1994 beschlossen hat und die die allgemeinen Prinzipien und Ziele für das Schreiben des Curriculums in der Gesamtschule enthalten. Jede Schule schreibt jedoch selbstständig ihr eigenes Curriculum. In den Grundlagen des Curriculums tritt die konstruktivistische Lernauffassung klar in Erscheinung. Danach konstruiert jeder Lerner aktiv seine eigenen Wissensschemata. Darum ist der effektive Unterricht die Schaffung der optimalen Lernmöglichkeiten, die Anregung und das Erhalten des positiven Lernwillens. Das bedeutet eine Veränderung in der Rolle des Lehrers: er wird mehr Anleiter des Lernens und Planer der Lernumgebungen. Beim Planungsprozess werden die menschlichen Beziehungen und die Interaktion zwischen dem Lerner und dem Lerngegenstand betont. Die Arbeitsmethoden haben von diesem Gesichtspunkt aus eine sehr große Bedeutung darin, was und wie man lernt. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Beim Fremdsprachenlernen bekommen die Schüler einen Teil von ihrer Allgemeinbildung und mit Hilfe der Fremdsprachen können sie ihre Allgemeinbildung immer mehr erweitern. Die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenlernens in der Gesamtschule sind, dass der Schüler

- mit Hilfe der Fremdsprache in den alltäglichen Kommunikationsaufgaben und –situationen zurechtkommt
- die für die Zielsprache und –kultur typischen Kommunikationsweisen kennt
- Informationen über Länder, Völker und Kulturen in dem Sprachgebiet bekommt und sich vorurteilsfrei zu den verschiedenen Kulturen und ihren Vertretern einstellt
- sich für fremde Sprachen und Kulturen interessieren wird
- seine Lernfähigkeiten allein und in der Gruppe entwickelt und Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen lernt und
- Lernen und Unterricht für relevant, erlebnisreich und herausfordernd hält. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 68.)

Besonders die drei letzten Ziele hängen mit den motivationalen Faktoren zusammen.

Die Ziele der in der 8. Klasse beginnenden, freiwilligen B2-Sprache sind dieselben wie in der obligatorischen B1-Sprache, die in der 7. Klasse beginnt. Sie können jedoch anspruchloser sein und das hängt von der Stundenanzahl ab. Nach diesen Zielen kommt der Schüler in den mündlichen Kommunikationssituationen des alltäglichen Lebens durch und kennt an diese Situationen gebundene Kommunikationsweisen. Seine Aussprache, Betonung, Intonation und sein Rhythmus sind natürlich und fließend. Er versteht ziemlich leichte, geschriebene Texte, die allgemeine Sachen behandeln, und kann selbst einen kurzen, geschriebenen Text mit Hilfsmitteln produzieren. Nach dem Absolvieren der Gesamtschule hat der Schüler die zentralsten Wörter, Phrasen und Strukturen der Sprache und Informationen über Länder, Völker und Kulturen in dem Sprachgebiet erworben. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 69-70.)

In Schulfächern werden moderne und vielseitige Lern- und Unterrichtsmethoden verwendet. Die Unterschiedlichkeit und Persönlichkeit der Schüler müssen auch berücksichtigt werden und die Schüler müssen zum Anwenden der unterschiedlichen, für sie geeigneten Lernstrategien angeleitet werden. Alles in allem ist das Fremdsprachenlernen ein aktiver Prozess, wo die Schüler am Wählen der Arbeitsmethoden und der Unterrichtsmaterialien teilnehmen. Sie lernen selbstständig zu arbeiten, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihre eigenen Ziele zu setzen. Dazu verlangen ein effektives Lernen und Automatisierung der Fähigkeiten viel abwechslungsreiches und vielseitiges Üben. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 70-71.) Wenn der Schüler auf viele Weisen motiviert ist, will er am Unterricht teilnehmen. Er ist dann aufgabenorientiert und strebt aktiv nach seinen Zielen.

## **6. Verstärkung der Motivation**

Beim Lernen geht es um einen Interaktionsprozess, den die Ziele jedes Lerners und die daran gebundene Motivation steuern. Die Intensität der Motivation hängt natürlich vom Inhalt des Lerngegenstandes ab, aber auch von vielen anderen Faktoren wie der Persönlichkeit des Lehrers, den menschlichen Beziehungen in der Gruppe, der Müdigkeit oder dem Hunger des Lerners. (Vuorinen 1993, 22.) Borzova nennt auch z.B. die sozial-politische Situation in der Gesellschaft, das Elternhaus und das Entwicklungsniveau der Methodik im Fremdsprachenunterricht (Julkunen 1998a, 27-28). Auch die Lerngeschichte und die früheren Sprachlernerfahrungen des Lerners dürfen nicht vergessen werden (List 2002, 7).

Glücklicherweise kann man auf die Motivation einwirken. Die Beziehung zwischen den motivierenden Massnahmen und einer erhöhten Lernbereitschaft des Lerners ist jedoch nicht eindeutig, weil das motivationale Geschehen sehr kompliziert ist. Viele Faktoren beeinflussen die Motivation der Lerner in der Unterrichtssituation und diese Faktoren haben auch Einfluss aufeinander. Sie sind interagierend:



Wegen der Interaktion zwischen Faktoren (=Pfeile) wirkt ein Defizit an einer Stelle sowohl direkt auf die Motivation des Lerners als auch auf die Wirkweise anderer Faktoren. Zum Beispiel ein schlechtes Lehrer-Lerner –Verhältnis kann auf den Lerngegenstand abfärben. Dann machen die Lerner lustlos eigentlich motivierende Übungsformen. Auf dieselbe Weise können einige Störer schließlich den Arbeitswillen einer ganzen Gruppe verderben. (Solmecke 1995, 3.)

Mit Hilfe der Motivierung wird dem Lerner bewusst, auf welche Weise das Arbeiten mit seinen Zielen und Werten zusammenhängt. So können die für das Lernen hinderlichen Vorurteile abgelegt werden. Dazu kann man erörtern, ob die Ziele auf irgendeine Weise geändert werden können, wenn sie nicht den Bedürfnissen des Lerners entsprechen. Der Lehrer muss auch Mittel suchen, womit der Lerner seine Ziele erreichen kann. Daran ist die Schaffung der Ressourcen (z.B. die physische Umgebung und die Materialien), die Organisierung der Arbeit, die Schaffung der günstigen Atmosphäre und das realistische Feedback gebunden. Auf diese Weise kann man die Lernmotivation verstärken. (Vuorinen 1993, 21.)

## 6.1 Atmosphäre und Einstellungen

Die Atmosphäre der Gruppe hat einen großen Einfluss auf die Lernmotivation. Damit hängen die Interaktionsfähigkeiten des Lehrers zusammen, denn der Lehrer ist verantwortlich für die Interaktion im Klassenzimmer sowohl zwischen dem Lehrer und dem Lerner als auch zwischen den Lernern. Der Lehrer muss seine Lerner kennenlernen und die Entwicklung ihrer Selbsterkenntnis unterstützen, denn die Selbsterkenntnis und das Selbstbewusstsein beeinflussen das Lernen. Der Lehrer kann also nicht nur von dem Gesichtspunkt aus seine Lerner betrachten, was für einen Erfolg die Lerner in seinem Schulfach haben, sondern er muss sich ganzheitlich für die Lerner mit ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten interessieren. Bei dem Lerner entwickelt sich ein gesundes Selbstbewusstsein, wenn er seine Schwächen und Stärken sehen lernt. Dann kann der Lerner sich selbst realistische Ziele setzen, die seinen Fähigkeiten entsprechen und verantwortlich für diese Ziele sein. Seine Motivation bleibt erhalten. Der Lerner kann sich auch richtig zu seinen eigenen Misserfolgen und den Misserfolgen der anderen verhalten. Wenn die Lerner sich selbst akzeptieren, akzeptieren sie wahrscheinlich auch ihre Klassenkameraden mit ihren Schwächen und in der Gruppe bildet sich eine sichere, das Lernen unterstützende Atmosphäre. Das Kennen der Lerner ist ein Ausgangspunkt im lernerzentrierten Unterricht. (Kaisanlahti 2001, 38-41; Hämäläinen 2002, 34.)

Auch Toleranz und Geduld gehören zur respektvollen und gleichwertigen Kommunikation. Wenn die Individualität des Lerners und auch des Lehrers betont wird, vermindern sich die Spannungen im Klassenzimmer, was den Lernprozess erleichtert. (Hentunen 2002, 28, 33.) Die Lerner lernen mehr und lieber, wenn sie emotional empfänglich sind, d.h. wenn sie Spaß haben. Alles in allem können die Emotionen das Lernen entweder ermöglichen oder behindern. Das hängt viel vom Lehrer ab: der Lerner kann seine verlorene Motivation mit Hilfe eines verständnisvollen Lehrers wieder finden. Im Unterricht mit guter Atmosphäre sind auch unangenehme Gefühlsausbrüche wie Frustration, Ärger und Enttäuschung akzeptabel. Nur dadurch lernen die Lerner mit ihren Emotionen umzugehen und zeitweilige Unlust kann sich in erhöhte Motivation umwandeln. Auch Meinungsverschiedenheiten sind natürlich nicht verboten. (Hentunen 2002, 38, 63-65.) Bei positiver und anspornender Atmosphäre helfen die ganz einfachen Fragen dem Lerner weiter: Warum sagst du so? Kannst du das begründen? Versuche mal... usw. (Hentunen 2002, 59). Die Lernen unterstützende Atmosphäre beeinflusst nicht nur den Arbeitswillen, sie kann in sich ja schon eine Belohnung sein (Solmecke 1976, 12).

Die nonverbale Seite der Kommunikation und die Emotionen sind eng miteinander verknüpft: sogar 90% der emotionalen Kommunikation erfolgt nonverbal (Hentunen 2002, 63). Einerseits kann der Lehrer den Lernern durch Mimik, Gestik, die prosodischen Elemente der Sprache oder Körpersprache z.B. seine Gereiztheit, Ungeduld und Erbitterung mitteilen. Die prosodischen Elemente der Sprache bedeuten z.B. Tonhöhe und Betonung. (Disick 1977, 206; Apelt & Koernig 1994, 164.) Andererseits muss er die nonverbalen Signalen der Lerner lesen können, denn dadurch bekommt er die ganze Zeit Feedback von seinem Unterricht (Hentunen 2002, 34). Manchmal ist es wichtiger, wie man etwas sagt, als was man sagt. „Das tollste Material zündet nicht, wenn der Lehrerin die Sympathie für die Lernenden und die Begeisterung für den Stoff fehlt“ (Raths 2002, 24).

Heutzutage spricht man auch viel über die gelernte Hilflosigkeit, d.h. der Lerner kann seine Fähigkeiten in der Schule nicht ausnützen. Das ist nach dem Psychologen Kari Kiiänmaa bei wenigstens 20 % der finnischen Schüler der Fall. Bei der gelernten Hilflosigkeit geht es um gelernte Verhaltens- und Interaktionsmuster. Das Selbstbewusstsein eines solchen Schülers gründet sich auf Leistungen. Wenn das Kind nur wegen seiner Leistungen akzeptiert wird, braucht es ständig ein äußerliches Feedback von seinen Leistungen, damit das Selbstbewusstsein nicht schwankt. Dagegen ist die Grundlage des gesunden Selbstbewusstseins eine Erfahrung darüber, dass der Mensch wegen sich selbst akzeptiert und geliebt wird. Zu große Abhängigkeit vom Feedback kann zum Mangel an Anstrengung lenken. Man schützt sich so vor der Kritik, dass man gar nichts versucht. Auf die Weise vermeidet man Evaluation. Ein solcher Schüler verwendet oft in der Lernsituation seine Energie für alles Andere und teilt z.B. klar mit, warum die Aufgabe nicht der Mühe wert ist. Leider wirkt diese Einstellung negativ auf die anderen Schüler und kann ihre Motivation senken. (Kaisanlahti 2001, 41.)

## **6.2 Inhalt und Thematik des Unterrichts**

Der interessante, für die Lerner bedeutungsvolle Lerninhalt ist eine Grundbedingung der Motivation. Jeder weiß, wie demotivierend formakzentuierter Sprachunterricht mit ungenügenden Inhaltskomponenten ist. Die landeskundliche Thematik verstärkt die Motivation der Lerner, weil sie etwas Neues bietet. Dabei geht es um die integrative Motivation, aber auch um die kommunikative Motivation. Der Lerner kann seine Neugier auf eine neue Kultur befriedigen. In den

Untersuchungen von Apelt haben sich 63-85% von den Schülern der 7.-9. Klassen für landeskundliche Themen interessiert. Vor allem waren die Themen Leben der Kinder und Jugendlichen, Freizeit, alltägliches Leben, Tier- und Umweltschutz, Städte, Sehenswürdigkeiten und Landschaften beliebt. Dagegen hatten die Lerner Desinteresse an historischen und aktuell-politischen Themen. Darum muss der Lehrer Themen aus diesen Bereichen sorgfältig auswählen und die Interessen der Lerner berücksichtigen. (Apelt 1996, 82-84.)

Die Themen aus dem eigenen Lebenskreis der Kinder und Jugendlichen sind sehr beliebt, weil die Lerner sich mit diesen Themen identifizieren können. Zum Beispiel Sport, Musik und Humor gehören zu solcher Thematik. Reine Sachthemen sind nicht so populär. Die jungen Lerner interessieren sich für Handlungs-, Erzähl- und Erlebnistexte. (Apelt 1996, 83.) Humor, Komik und Selbstironie haben eine wichtige Rolle im didaktischen Handeln (Hentunen 2002, 65). Raths spricht über den Fun-Faktor im Unterricht und setzt eigentlich Motivation mit Freude und Lust gleich. „Lust macht Flügel, lässt Zeit vergessen, gibt Energie für Anstrengungen und wappnet gegen Enttäuschung.“ (Raths 2002, 23.) Auch Musik kann auf viele Weise im Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden. Sie kann nämlich z.B. zur Einstimmung (warm up), Wortschatzarbeit, Ausspracheschulung und Neueinführung und Wiederholung von Grammatik verwendet werden. (Böttcher 1994, 176-177.)

Das Konstruieren des Wissens ist nur möglich, wenn die Lerner am Lerninhalt interessiert sind. Der Lehrer muss ja solche Lernumgebungen und Kontexte schaffen und Themen so behandeln, dass die Lerner sich dafür interessieren. (Hentunen 2002, 17.) Darum muss der Lehrer Bedürfnisse, Lebenserfahrungen und Lerngeschichte der Lerner berücksichtigen. Sie sind ein Ausgangspunkt des Lernens und die Lerner müssen z.B. in Zielen, Inhalten und Arbeitsformen und ihren zeitlichen Abläufen mitbestimmen. Nur dadurch verstärken sich die Motivation, Interesse, Engagement und Selbstverantwortung. (Hentunen 2002, 40.)

### **6.2.1 Qualität der Aufgaben**

Die Lernaufgaben und Aktivitäten haben eine starke Einwirkung auf das Lernen, denn sie zergliedern die Erfahrung des Lerners. Unterschiedliche Aufgaben motivieren auf verschiedene Weise: Aufgaben, die eine gewisse Menge Unsicherheit und Unabsehbarkeit enthalten, faszinieren

den Lerner und verstärken die Motivation. Zum Beispiel Spiele sind solche Aufgaben. Sie können das Üben der grammatischen Struktur lustig verändern. Auch die offenen Aufgaben sind motivierender als die strukturierten. Anweisungen, Aufgaben und Kurse haben alle eine motivationale Struktur, die vom Interesse des Lerner (Aufmerksamkeit und Neugier), der persönlichen Relevanz, den Erfolgserwartungen (Vertrauen zu den eigenen Fähigkeiten) und der Zufriedenheit (Erfolge) abhängt. Wenn die drei ersten Bedingungen erfüllt sind, sind die Lerner motiviert. Den vierten Faktor braucht man, um die Motivation zu erhalten und zu verstärken. Im guten Unterricht sind alle vier Faktoren mitenthalten. (Julkunen 1998a, 30; Julkunen 1998b, 32-34.) Möglichst persönliche und individuelle Herausforderungen haben eine positive Einwirkung auf die Lerner: sie verhalten sich positiver zu Aufgaben und lösen sie konzentrierter. Die Aufgaben müssen abwechslungsreich und anspruchsvoll genug sein. Standardisierung, Routinen und Methoden- und Übungsmonotonie töten die Motivation und das Interesse der Lerner. Die Lerner halten z.B. die Folien des Overheadprojektors für besonders demotivierend, weil die Folien zu fertig und perfekt sind, um die Lerner zu aktivieren. Dagegen sollte die Unterrichtsstunde ein Spannungsbogen mit Höhepunkten sein. (Hentunen 2002, 64, 90-91.)

In der finnischen Unterrichtskultur haben die Lehrwerke oft eine zu bedeutsame Rolle, denn sie bestimmen die Inhalte und die Organisierung des Unterrichts. Deswegen ist der Unterricht stereotyp und wenig abwechslungsreich. Die Motivation sinkt, weil die Lerner all das Material nicht für relevant halten können. Das Lehrbuch begrenzt die Lernprozesse. (Hentunen 2002, 81, 83.) Dagegen müssten die Lerner in möglichst authentischen Kontexten mit Problemen beschäftigt werden. Die Themen müssen sinnvoll, lebensdienlich und anschlussfähig sein und etwas Neues anbieten. (Hentunen 2002, 29, 31.) Nach dem Konstruktivismus ermöglicht ein gutes Lehrbuch einen offenen Unterricht. Aber auch der Lehrer muss selbst fähig sein, Materialien zu modifizieren und z.B. den Lektionsaufbau zu verändern. Er kann auch ohne Schulbücher oder manchmal z.B. mit Internet oder unterstützten Lernprogrammen arbeiten. (Hentunen 2002, 82, 86.) Auch Besuche von native-speakers, gute Lesetexte, Hörtexte, Hörspiele, Brief- und Schulpartnerschaften, im Ausland wohnende Verwandte und Videofilme wirken positiv auf die Motivation (Hentunen 2002, 91).

### 6.2.2 Unterschiedliche Lernstile

Jeder Lerner hat einen beherrschenden Lern- und Arbeitsstil. Der Lernstil bedeutet die Weise, womit die Menschen sich auf ein neues und schwieriges Wissen zu konzentrieren, es zu erwerben, zu behandeln und im Gedächtnis zu erhalten beginnen. Auf dieselbe Weise geht es beim Arbeitsstil um die Weise, womit die berufstätigen Menschen gewöhnlich neues und schwieriges Wissen erwerben, sich darauf konzentrieren, sich daran erinnern oder denken, im allgemeinen ihre täglichen Arbeiten erledigen und ihre Probleme effektiv lösen. Diese Stile, die oft ihren Grund in Genen haben, gibt es drei verschiedene: visuell, auditiv und kinästhetisch. Bei jedem Stil wird die Stärke eines gewissen Sinns betont. Mit dem kinästhetischen Stil hängt oft die taktile Seite zusammen. Das Fremdsprachenlernen ist oft sehr auditiv. Jedoch ist ein großer Teil von den Lernern, besonders von den Jungen, kinästhetisch. Die Pausengymnastik im Unterricht, die die beiden Gehirnhälften aktiviert, hilft besonders den kinästhetischen Lernern beim Konzentrieren. (Prashnig 1996, 17-23, 31, 67-69.)

Wenn der Unterricht auf dem Lernstil des Lerners basiert, hat er größeren Erfolg beim Lernen. Die Gruppe ist jedoch im Allgemeinen sehr heterogen. Der Unterricht, wo alle drei Stile zeitweise berücksichtigt werden, ist die einzige Möglichkeit. Daraus folgt, dass die Lern-, Aktions- und Sozialformen im Unterricht abwechseln. Das bedeutet einerseits Abwechslung der Einzel-, Partner-Gruppenarbeiten und lehrerzentrierten Unterricht und andererseits Ergänzung z.B. des Zuhörens und Aufschreibens mit Aktivitäten wie Lesen, Diskutieren, Nachdenken, Interviewen, Spielen usw. Im besten Fall lernen die Lerner erkennen, was für Techniken und Strategien ihnen persönlich am besten passen. So können sie z.B. ihnen passende Aufgaben vom Lehrbuch auswählen. Das erleichtert sowohl den Lernprozess des Lerners als auch die Arbeit des Lehrers. (Hentunen 2002, 44, 64, 68, 92.) Andererseits hängt Motivation mit der Ganzheitlichkeit zusammen. Die beiden Hirnhälften müssen beim Lernen berücksichtigt werden. Je mehr Lehrkanäle genutzt werden, desto kleiner wird das Motivationsproblem und desto leichter erinnert man sich an das Gelernte. Jemand kann z.B. seine Vokabeln viel besser mit Musik und am besten beim Bewegen lernen. (Böttcher 1994, 175-176; Reisener 1995, 10.)



## 6.3 Unterrichtsgestaltung

Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts hängt wesentlich vom Lehrer ab. Das Handeln des Lehrers in der Unterrichtssituation muss sich verändern. Darum muss jeder Lehrer sein eigenes Handeln reflektieren und auch z.B. die Lerner um Feedback von seinem Unterricht bitten. Ein zentraler Faktor im Unterricht sind die verwendeten Arbeitsweisen, wovon zum Beispiel kooperatives Lernen und Elaborieren einen positiven Einfluss auf die Motivation haben.

### 6.3.1 Die neue Rolle des Lehrers

Die Rolle des Lehrers verändert sich: man strebt vom zu lehrerzentrierten Unterricht nach dem lernerorientierten und sozialen Lernprozess, der die Lerner mehr motiviert und Tiefenlernen produziert. Aufgabe des Lehrers ist es die selbstständigen Lernprozesse der Lerner zu ermöglichen. Dadurch übernimmt der Lerner die aktive Rolle im Unterricht und der Lehrer fungiert im Hintergrund als Berater, Tutor, Anreger, Unterstützer, Koordinator oder Coach, der Gruppen bildet, Materialien austellt, Diskussionen führt, Tipps gibt, autonomes Lernen unterstützt und sich um optimale Lernumgebungen und entspannte Atmosphäre kümmert. Die Lehrer müssen bereit sein, Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit im Unterricht zu dulden. Sie können sich nicht mehr an ihre Routinen und Rituale klammern. Die Ergebnisse des Lernens sind jetzt individueller und nicht vorhersagbar. (Hentunen 2002, 18, 27, 30, 37, 58.)

Der Lehrer kann das Wissen auf die Lerner nicht übertragen. Das Resultat eines solchen Unterrichts ist, dass die Lerner den Stoff mechanisch, oberflächlich lernen. Die Bedeutungen sind ja immer individuell. Jeder Lerner wählt aus dem Wissensangebot diejenigen Informationen aus, die seinen Bedürfnissen und Interessen entsprechen, und konstruiert selbst seine Wissensschemata. (Hentunen 2002, 44.) Es gibt nie ein kollektiv homogenes Wissen in einer Lernergruppe, weil die Ausgangspunkte, Motivation und Fähigkeiten der Lerner so unterschiedlich sind. Die einzige Möglichkeit des Lehrers ist ja das Material auf eine so motivierende und interessante Weise anzubieten, dass die Lerner es selbst lernen wollen. Wenn die Lerner möglichst frei ihre Ziele und Lerninhalte entscheiden dürfen, vermehrt es wahrscheinlich ihre Motivation und wenigstens ihre Eigenverantwortung. Sie sind jedoch nur dann bereit, selbstständig zu arbeiten, wenn sie wissen, was sie selbst erwarten und was von ihnen erwartet wird. Die Fähigkeit, selbstständig und

eigenverantwortlich zu arbeiten, fördert ihrerseits den Gedanken über das lebenslange Lernen. Dagegen resultiert extrinsische Motivation automatisch aus den Forderungen der Lehrer und Eltern nach Fleiß, Arbeit und kontrollierbarem Wissen. (Hentunen 2002, 67-68, 70.)

Die Gestaltung effektiver und motivierender Lernumgebungen ist die wichtigste Aufgabe des Lehrers. Dabei spielen die Bedürfnisse der Lerner eine entscheidende Rolle. Eine effektive und motivierende Lernumgebung ist authentisch und komplex und ermöglicht die Behandlung realitätsnaher Lernprobleme. Beim Lernprozess können die Lerner das Gelernte konkret verwenden und die Lernumgebung ermöglicht Verknüpfung von Wissen und Handeln sowie die Zusammenarbeit mit anderen Lernern. Das Wichtigste bei der Lernumgebung ist, dass dabei ein Wissenszuwachs möglich ist. (Hentunen 2002, 115.) Es darf auch nicht vergessen werden, dass die Sitzordnung im Klassenzimmer eine stimulierende Einwirkung hat. Die Strukturierung des Raumes mit Tischgruppen ermöglicht gut die Gruppenarbeit. Dann haben die Lerner Blickkontakt zueinander und die Sitzordnung weist darauf hin, dass Zusammenarbeit und Kommunikation wünschenswert sind. (Hentunen 2002, 44.)

### **6.3.2 Effektive Unterrichtsmethoden**

Die Behandlungsweisen der Lerninhalte wirken stark auf die Motivation und die Qualität des Lernens. Zum Beispiel kooperatives Lernen und Elaborieren helfen beim Konstruieren des Wissens so, dass es transferfähig ist. Das Wissen ist also in bestimmten Kontexten gelernt worden, aber kann auch in anderen Situationen angewandt werden. Kooperatives Lernen bedeutet jede Art von Zusammen- und Teamarbeit, Partner-, Projekt- und Gruppenarbeit. (Hentunen 2002, 17, 21, 73.) Es beeinflusst positiv sowohl den kognitiven Bereich als auch die Arbeitshaltung und Motivation der Lerner. Dabei werden auch soziale Fertigkeiten geübt, weil die Lerner nur durch Kooperation ihr gemeinsames Ziel erreichen können. Darum müssen sie sich gegenseitig anhören, andere um Feedback bitten, anderen Feedback geben oder sich gegenseitig helfen. Jeder Lerner hat jedoch seine individuelle Verantwortlichkeit für das gemeinsame Ziel. Er muss einen individuellen, kontrollierbaren Beitrag dazu liefern. Die anderen können dabei natürlich helfen, wenn es Probleme gibt. (Haitink & Haenen 2002, 18.)

Beim kooperativen Lernen können die Lerner ihr Denken und Handeln im Vergleich mit anderen auf die Probe stellen. Meinungsaustausch und –unterschiede vermehren die Lernchancen, die eigene Perspektive ist nie die einzig mögliche. Die Lerner lernen ihre Meinungen zu begründen und die Meinungen der anderen ernst zu nehmen und zu tolerieren. Darum ähnelt kooperatives Lernen viel mehr den echten lebensnahen Situationen als der traditionelle Unterricht. Dazu reden und reflektieren die Lerner untereinander freier als mit dem Lehrer. Diese Fertigkeiten, z.B. geteilte Verantwortung und die Zielorientierung, sind später im Berufsleben sehr wichtig. (Haitink & Haenen 2002, 19; Hentunen 2002, 74-76.) Beim kooperativen Lernen ist der Lehrer Begleiter, der sich darum kümmert, dass die Arbeitsanweisungen deutlich sind und verstanden werden. Der Lehrer tritt mit den Lernern in Dialog, gibt Tipps und ermutigendes Feedback und hilft gelegentlich mit kleineren Korrekturen. Er muss sich auch um eine sichere, entspannte Atmosphäre und passende Aufgabenstellung für kooperatives Lernen kümmern. Gute Aufgaben sind inhaltlich interessant, bedeutungsreich, motivierend und funktional. (Haitink & Haenen 2002, 18, 22.)

Zu einfache und fast fertig verarbeitete Aufgaben gehen wegen des oberflächlichen Prozessierens nicht ins Langzeit-Gedächtnis über. Weil zu leichte Aufgaben die eigene Gedankenarbeit des Lerners hindern, hindern sie auch effektives Lernen. Die Gedankenarbeit ist die wichtigste Bedingung des Lernens. Die Aufgaben müssen die ganze Aufmerksamkeit des Lerners auf sich ziehen. Das ist möglich z.B., wenn der Lerner selbst in der Zielsprache kommuniziert. In der Praxis bedeutet das u.a., dass die Lerner beim Produzieren der eigenen Sätze und größeren Texte sowohl Wörter als auch Grammatik lernen. Dann geht es um Elaborieren: der Lerner verarbeitet und wendet das zu lernende Material an, wenn er eigene, kommunikative Ausdrücke produziert. Gleichzeitig wird das neue Wissen prozessiert und in das alte, schon vorhandene, gegliederte Wissensnetz assimiliert. Der erste Schritt beim Fremdsprachenüben ist das Verstehen des zu lernenden Textes. Das Verstehen des Textes wird bedeutsam schwächer schon, wenn etwa ein Viertel von den Inhaltswörtern (= Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) dem Leser fremd sind. Das Beherrschen des Wortschatzes ist also die erste Bedingung im kommunikativen Verwenden der Sprache. Die zweite Bedingung ist das Anwenden des zu Lernenden (= Wortschatz, Grammatik, Diskurs) in neuen Kontexten schon beim Üben. Anderenfalls ist der Transfer auf die realen Kommunikationssituationen nicht erreichbar. (Kristiansen 1998, 121-122.)

Der Fremdsprachenlerner muss beim Lernen das alte Wissen ausnützen. Er muss z.B. ein neues Wort oder eine neue Struktur in möglichst vielen eigenen Sätzen und dazu im größeren Text

produzieren. Die Kommunikation muss jedoch von dem Gesichtspunkt des Lerners aus relevant sein. Er schreibt oder spricht über seine eigenen Gedanken. Die Durchführung der Botschaft in der Fremdsprache ist das wichtigste Ziel (das Beherrschen des Wortschatzes!). Die Länge und Vielseitigkeit der Sätze sind wichtig für das spätere Erinnern des Wortes oder der Struktur. Dazu erleichtert das Hinzufügen des Grundes oder der Folge das Erinnern am meisten. Auf dieselbe Weise wird eine eigentümliche oder komische Sache nicht vergessen. (Kristiansen 1998, 122-124.)

## 6.4 Lernstrategien

Unterschiedliche Lernstrategien haben Einfluss auf die Effektivität des Lernens. Das Beherrschen der Lernstrategien ermöglicht z.B. autonomes Lernen. Bei den Lernstrategien geht es um die Gedanken und Handlungen, die die Lerner anwenden, um neue Information zu verstehen, zu erwerben und zu memorieren. Dadurch will der Lerner Lernen leichter, schneller, angenehmer, selbstgesteuerter, effektiver und übertragbarer machen. In der Praxis bedeuten Lernstrategien das, was die Lerner machen, um zu lernen, und wie sie ihr Lernen steuern. Im Hintergrund der Lernstrategien steht das Wissen, das der Lerner über die Sprache und den Sprachlernprozess hat. Die Lernstrategien hängen von den Lernsituationen und Lernaufgaben ab. Der Lerner wählt die Strategien aufgrund der Lernsituation, seiner Ziele, früheren Erfahrungen, Neigungen, Misserfolge, Erfolge und seines Wissens. (Julkunen 1998b, 21-22; Ruohotie 1998, 80, 84.)

Der Lerner entscheidet selbst über seine eigene Lernstrategie. Dabei sind die Auffassungen über die eigene Kompetenz und Selbstregulierungsmöglichkeiten wichtig. Wenn der Lerner seinen früheren Misserfolg für schicksalhaft und abhängig von der Begabung hält, wird er schwer zu einer besseren Leistung motiviert. Er kann sogar eine Strategie wählen, die seine negative Auffassung über die eigenen Möglichkeiten verstärkt. Dann ist er misserfolgsorientiert. Die Wahl der Lernstrategie basiert auch darauf, wie gut die Strategie zu einer Situation passt. Unterschiedliche Strategien lenken auf unterschiedliche Resultate. Wenn z.B. Erfolg im Kurs einen Wendepunkt im Beruf bedeutet, ist es klar, dass der Lerner die Strategie wählt, die nach seiner Meinung das beste mögliche Resultat sichert. Wenn es beim Lernen nur um die Teilnahme und Erfüllung der Pflichten geht, wählt er die Strategie, die nur das Absolvieren des Kurses ermöglicht. Die Wahl der Strategie hängt natürlich von dem zu lernenden Inhalt oder der Fähigkeit ab. Manchmal verlangt das Lernen

das Beherrschen des Ganzen, manchmal reicht es, wenn man die zentralsten Teile beherrscht. (Ruohotie 1998, 84-85.)

Die Lernstrategien können in drei Gruppen eingeteilt werden: metakognitive, kognitive und soziale Strategien. Die metakognitiven Strategien hängen mit dem Planen, Kontrollieren und der Selbstevaluation des Lernens zusammen. Dadurch plant der Lerner den eigenen Lernprozess, steuert die eigene Aufmerksamkeit, überwacht die erfolgreiche Ausführung der Aufgabe, stellt die möglichen Probleme fest und evaluiert selbst die Ergebnisse des Lernprozesses. Die metakognitiven Strategien sind eine Voraussetzung dafür, dass die Lerner ihre eigenen Lernprozesse zu steuern lernen. Das Endziel ist jedoch, dass das Anwenden der Strategien automatisiert wird. Bei den kognitiven Strategien handelt es sich um die direkte Arbeit am Sprachmaterial. Zu dieser Gruppe gehören z.B. das Wiederholen eines bestimmten sprachlichen Ausdrucks, das Gruppieren von Wörtern, die Ableitung einer Grammatikregel aus Beispielen, das Anwenden einer Grammatikregel in Übungen, Elaborieren und Übersetzen. Dagegen bedeuten die sozialen Strategien, dass der Lerner die soziale Interaktion beim Lernen ausnützt. So kann der Lerner den anderen um Hilfe oder Erklärungen bitten und zusammen mit den anderen Probleme lösen. Zum Beispiel kooperatives Lernen schafft Voraussetzungen für das Anwenden der sozialen Strategien. (Julkunen 1998b, 24-27; Bimmel 1993, 8-9.)

In dem effektiven Fremdsprachenunterricht lernt man sowohl die Sprache als auch strategisches Wissen darüber, wie man am effektivsten eine Fremdsprache lernt. Die Lernstrategien sind also lehr- und lernbar. Der Lerner muss lernen, wann und wie eine Strategie angewendet werden kann und welche Strategien ihm als Fremdsprachenlerner am besten passen. Die Lernstrategien hängen eng mit Fachkenntnissen zusammen. Ohne Fachkenntnisse können sie nicht funktionieren. Die Lernstrategien muss man in Aufgaben integriert lehren. Bevor eine Strategie automatisiert wird, muss sie lange genug bewusst und zielorientiert geübt werden. Solches Üben ist am effektivsten, wenn der Lerner Informationen über die Strategie selbst, ihren Nutzen, Transfer und darüber bekommt, wie die Strategie angewendet und überwacht werden kann. Die neue Rolle des Lehrers als Lernberater bedeutet auch, dass er den Lernern bei der Entwicklung der Lernstrategien hilft. (Bimmel 1993, 9-11.) Das Lehren und Üben der Lernstrategien muss man möglichst früh beginnen. In der Forschung ist festgestellt worden, dass die Lernstrategien relativ feststehend in den letzten Klassen der Gesamtschule sind. (Julkunen 1998b, 24.)

Zwischen den Lernstrategien einzelner Lerner gibt es große Unterschiede. Andererseits gibt es gute und schlechte Lernstrategien. (Bimmel 1993, 6, 8.) Die effektiven Lerner wenden mehrere Strategien an und sie wenden Strategien öfter und zweckmässiger als die ineffektiven Lerner an. Dazu gebrauchen die Lerner, die eine hohe Lernmotivation haben, eine reichere Strategienaushwahl als die anderen. Auch die Frauen scheinen mehrere Strategien und die Strategien der höheren Stufe anzuwenden als die Männer. (Julkunen 1998b, 22.) Das Lehren der Strategien ist besonders wichtig für die relativ schwachen Lerner. Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg ist sehr eindeutig. (Prokopp 1993, 12.)

## 6.5 Evaluation

Unsere Lernauffassung gründet sich auf die Anschauung lebenslangen, tiefen Lernens, das die Evaluation steuern und unterstützen soll. Dazu kontrolliert die Evaluation den Unterricht und hilft bei der Entwicklung des Unterrichts. (Hentunen 2002, 118.) Aber wie kann die Evaluation Motivation unterstützen oder vermindern? Wenn der Lehrer viel kontrolliert und seine Lerner z.B. mit Noten belohnt, vermindert sich die intrinsische Motivation. Der Lerner beginnt, nur wegen der Belohnung oder in Hoffnung darauf zu lernen. Wenn der Lehrer dagegen Selbsttätigkeit bevorzugt und sie mit dem Feedback verstärkt, bleibt die intrinsische Motivation erhalten oder vermehrt sich. In erster Linie wird die intrinsische Motivation jedoch durch die Relevanz der Aufgaben verstärkt. Der Lehrer muss die Fähigkeiten, Bedürfnisse und früheren Erfahrungen des Lerners kennen. Dazu sollen die Themenkreise der Aufgaben den Lernern naheliegen und die Lerner sollen sich an der Planung, Gestaltung und Evaluation des Unterrichts beteiligen. Zufällige Belohnung, die ab und zu vorkommt, verstärkt jedoch Erfolgsgefühle und Geltungsbedürfnis. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999; Hentunen 2002, 42.)

Aber auch Evaluation beeinflusst die intrinsische Motivation: die Evaluation muss auf den Prozess, die Entwicklung in verschiedenen Phasen und nicht nur auf das Resultat des Lernens gerichtet werden. So kann man sich nicht mehr nur an die numerische Evaluation halten. Der Lerner braucht ein ehrliches, wörtliches Feedback von seiner Arbeit während des Arbeitsprozesses und bei der Betrachtung des Resultats. In diesem Feedback werden sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Arbeit analysiert. Der Lerner soll mit Hilfe der Evaluation verstehen, was für Lernstrategien für ihn am effektivsten und welche Lernstrategien zu anspruchsvoll sind. Genügende Selbsterkenntnis,

d.h. die realistische Auffassung über sich selbst als Lerner und das Erkennen der eigenen Schwächen und Stärken, ermöglicht selbstgesteuertes Lernen. Die Setzung der eigenen Ziele sichert die intrinsische Motivation. Die realistische Zielsetzung spiegelt sich in der Vermehrung des Selbstvertrauens und im Mut, anspruchsvolle Ziele für das Lernen zu setzen, wider. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 20.) Die Ziele müssen jedoch konkret und nah genug sein, z.B. eine bestimmte Anzahl Wörter pro Woche zu lernen, damit sie motivieren. Die Fernziele, z.B. der Nutzen der Fremdsprache im Berufsleben, haben dagegen einen relativ geringen Einfluss auf die Lernmotivation in einer gewissen Unterrichtssituation. (Sund 2002, 16; Solmecke 1976, 217.)

Die Evaluation steuert also Lernen und zeigt zusammen mit Prüfungen und Lehrplänen den Lernern, welcherlei Wissen wichtig ist. Zum Beispiel entsteht durch die mechanischen Lerngespräche und das mechanische Abfragen der Hausaufgaben eine falsche Konsequenz bei den Lernern, dass das Wissen mit Einzelheiten gleichzusetzen ist. (Hentunen 2002, 118.) Bei der unterrichtlichen Kommunikation darf der Lehrer nicht so viel die Korrektheit der Sätze betonen und nur die grammatisch richtigen Sätze honorieren, denn das teilt den Lernern mit, dass die Kriterien formaler Natur sind. Dann ist die Fremdsprache für die Lerner nicht mehr ein Kommunikationsmittel, sondern eine Sammlung von Wörtern und Satzbaumustern, die sie beherrschen müssen, um Erfolg beim Fremdsprachenlernen zu haben. Die kommunikative Motivation ist verschwunden. (Solmecke 1995, 5.) Dagegen setzt kommunikatives Handeln solche Kenntnisse und Fähigkeiten voraus, die nicht auf dieselbe Weise evaluiert werden können. Der Lerner kann schwach bei den grammatischen Aufgaben sein, aber hat z.B. kulturelle Interessen, phonetische Fertigkeiten oder kreativ-kommunikative Vorlieben. (Hentunen 2002, 118-119.) Das muss auch bei der Zensurengebung berücksichtigt werden.

Das Interimwissen der Lerner und die davon abhängigen Fehler sind wichtig für das Lernen, denn eine falsche Antwort kann zu sehr interessanten Überlegungen führen. Die Fehler gehören zum normalen Lernprozess. Die falschen Antworten sind ein Ausgangspunkt für einen Entwicklungsprozess. Dazu darf nicht vergessen werden, dass es sich bei der Kommunikation nicht um die Richtigkeit, sondern um das Verstandenwerden handelt. Wenn der Lehrer sich möglichst tolerant zu interimsprachlichen Fehlern einstellt, kommunizieren die Lerner ohne Angst vor Fehlern. Dann haben sie Mut, sich auch einfach und fehlerhaft auszudrücken. In formzentrierten Phasen kann der Lehrer mehr korrigieren als in mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen, wo die Fehlersignalisierung in partnerschaftlich-kooperativer Weise im Diskurs erfolgt. Der Lehrer kann

z.B. eine Rückfrage stellen oder die Lerneräußerung in die richtige Richtung erweitern. (Hentunen 2002, 30, 112-113.)

Die Lernwirkungen sind nur begrenzt messbar. Zum Beispiel die Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft sind schwierig zu beurteilen. Dazu vermindert das ständige Leistungskontrollieren die Lernmotivation. Selbst- oder Gruppenevaluierung sind gute Alternativen statt Lehrerevaluation. Bei der Selbstevaluation wird der Lerner sich seines ganzen Lernprozesses, seiner individuellen und kollektiven Lernmöglichkeiten, Stärken und Schwächen sowie der Gruppendynamischen Sachen bewusst. Alles in allem gehört die Evaluation mit ihren unterschiedlichen Formen zum Lernprozess. Die Setzung der Ziele setzt voraus, dass ihre Erreichung überprüft wird. Positives Feedback über Lernerfolge motiviert alle. (Hentunen 2002, 119-120.)

## **7. Die Resultate der Befragung**

Ich habe Motivation im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse der Gesamtschule untersucht. Dafür habe ich eine Befragung (Fragebogen mit vielen Resultaten als Anl. 1, Zwischentitel nachgetragen) gemacht, die sich hauptsächlich auf Julkunens (1998ab) Befragungen gründet. Die Resultate habe ich in einigen Punkten auch mit den Resultaten von Nikkis Untersuchung (1992) verglichen. Meine Befragung enthält 80 finnischsprachige Behauptungen, die die Schüler mit der Bewertungsskala von 1 bis 5 bewertet haben:

1 = Ich bin völlig anderer Meinung.

2 = Ich bin ziemlich dagegen.

3 = Ich kann es nicht sagen.

4 = Ich bin ziemlich dafür.

5 = Ich bin ganz derselben Meinung.

Dazu gibt es noch einige offene Fragen. Darauf haben die Schüler auf Finnisch geantwortet. Sie haben nicht gewusst, dass es besonders um die Motivation geht. Ich habe ihnen gesagt, dass es sich um Deutschlernen handelt.

Ende Januar und Anfang Februar 2003 haben 61 Schüler in Vesanto und Joensuu den Fragebogen ausgefüllt. Dann hatten die Schüler in der 8. Klasse einen Kurs B2-Deutsch und die Schüler in der



9. Klasse drei Kurse besucht. In der Oberstufe der Gesamtschule gibt es insgesamt 4 Kurse B2-Deutsch. Das Ausfüllen des Fragebogens hat ungefähr 20-30 Minuten gedauert. Die Anzahl der Befragten ist nicht sehr groß. Das darf bei der Interpretation der Resultate nicht vergessen werden.

## 7.1 Über die Befragten

An der Untersuchung haben 28 Schüler in der 8. Klasse und 33 Schüler in der 9. Klasse teilgenommen. Von ihnen sind 44 Mädchen und 17 Jungen. 26 Schüler wohnen in Vesanto und 35 Schüler in Joensuu.

Vesanto ist eine kleine Gemeinde, die ungefähr 80 Kilometer von Kuopio entfernt liegt. In Vesanto wohnen 2 697 Einwohner. Es gibt eine einzige Oberstufe, Vesannon yläaste mit 99 Schülern. Die 8. Klasse besuchen 31 Schüler (13 Mädchen, 18 Jungen). Von ihnen haben 8 Schüler (6 Mädchen, 2 Jungen) B2-Deutsch gewählt. In die 9. Klasse gehen 40 Schüler (22 Mädchen, 18 Jungen). Von ihnen haben 18 Schüler B2-Deutsch (16 Mädchen, 2 Jungen) gewählt. Alle diese B2-Deutschlerner haben meine Befragung ausgefüllt. In der Oberstufe Vesantos gibt es zwei mögliche B2-Sprachen, Deutsch und Russisch. In der Praxis gibt es seit vielen Jahren nur B2-Deutsch.

In Joensuu ist die Umgebung der Schüler ganz anders. Da wohnen 52 140 Einwohner. Meine Befragten besuchen die Oberstufe in der Normalschule. In der Stadt gibt es noch vier andere Oberstufen. In der Oberstufe der Normalschule gibt es 210 Schüler. 69 Schüler (38 Mädchen, 31 Jungen) besuchen die achte Klasse und 72 Schüler (32 Mädchen, 40 Jungen) die neunte Klasse. In der Normalschule gibt es drei mögliche B2-Sprachen, Deutsch, Französisch und Russisch. 18 Schüler ( 10 Mädchen, 8 Jungen) in der 8. Klasse und 22 Schüler (15 Mädchen, 7 Jungen) in der 9. Klasse haben B2-Deutsch gewählt. Dazu nehmen vier Schüler (alle Mädchen) in der 8. Klasse und fünf Schüler (2 Mädchen, 3 Jungen) in der 9. Klasse von einer anderen Oberstufe am B2-Deutschunterricht in der Normalschule teil. 20 Schüler (13 Mädchen, 7 Jungen) in der 8. Klasse und 15 Schüler (9 Mädchen, 6 Jungen) in der 9. Klasse haben die Befragung ausgefüllt.

## 7.2 Hintergrundmotivation

Bei der Hintergrundmotivation, die eine Art generelle Motivation zum Deutschlernen ist, geht es um die Persönlichkeit des Lernalers, um die Gründe, warum er B2-Deutsch gewählt hat. Ich habe die Hintergrundmotivation in die instrumentale, integrative, kommunikative und gesellschaftliche Motivation eingeteilt. In Vesanto haben 26 % von den Schülern (46 % von den Mädchen, 11 % von den Jungen) in der 8. Klasse und 45 % von den Schülern (73 % von den Mädchen, 11 % von den Jungen) in der 9. Klasse B2-Deutsch gewählt. Da gibt es keine anderen B2-Sprachen. Dagegen haben 26 % von den Schülern (26 % von den Mädchen, 26 % von den Jungen) in der 8. Klasse und 31 % von den Schülern (47 % von den Mädchen, 18 % von den Jungen) in der 9. Klasse in der Normalschule B2-Deutsch gewählt. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist sehr klar.

Im KIMMOKE-Projekt (Diversifikations- und Entwicklungsprojekt des Fremdsprachenunterrichts) 1996-2001 gab es z.B. die Ziele, dass 50 % von den Schülern in der Oberstufe eine freiwillige Sprache lernen würde, dass es keine großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern gäbe und dass sich das Lernen der deutschen, französischen, russischen und spanischen Sprache bedeutsam erhöhen würde. Die Ziele sind nicht erreicht worden. (Kielonopetuksen monipuolistamis- ja kehittämissuunnitelma 1996-2001 Kimmoke 2001, 5, 9 23.)

### 7.2.1 Instrumentale Motivation

Bei der instrumentalen Motivation handelt es sich um den Nutzen des Deutschlernens. In den Behauptungen 1-4 der Befragung (Anl. 1) werden Allgemeinbildung und Nutzen der deutschen Sprache in der Weiterbildung, dem Arbeitsleben und auf Reisen genannt. Die Befragten finden Nutzen im Arbeitsleben das Wichtigste: 85 % von ihnen stimmen darin ziemlich oder ganz überein und nur wenige Schüler sind dagegen. Die offene Frage 81, „*Warum ist Deutschlernen wichtig für dich?*“ sichert das. Die populärste Antwort ist „*Nutzen der deutschen Sprache im Arbeitsleben*“. An zweiter Stelle (77 % von den Schülern) kommt Nutzen in der Weiterbildung. 63,5 % von den Befragten brauchen die deutsche Sprache, wenn sie reisen. Diese Antwort war jedoch die zweitpopulärste in der offenen Frage 81. Dagegen ist die Behauptung „*Die deutsche Sprache ist ein Teil von der Allgemeinbildung.*“ gar nicht so klar. 40,5 % von den Befragten sind ziemlich oder ganz dafür, aber 29,5 % ziemlich oder völlig dagegen.

Es gibt keine großen Geschlechtsunterschiede. Die Mädchen haben jedoch eine positivere Einstellung zu allen anderen Behauptungen außer der Behauptung über Allgemeinbildung. Der Geschlechtsunterschied ist am klarsten in der Behauptung über Nutzen der deutschen Sprache in der Weiterbildung: 80 % von den Mädchen und 70 % von den Jungen sind dafür. Es ist auch ein interessantes Resultat, dass 29 % von den Jungen, aber nur 11 % von den Mädchen nicht der Behauptung über Nutzen der deutschen Sprache auf Reisen zustimmen. Es gibt auch keine großen Unterschiede zwischen Stadt und Land bei der instrumentalen Motivation.

Die Schüler in der 8. Klasse sind instrumental motivierter als die Schüler in der 9. Klasse. Der Unterschied ist klar in den Behauptungen über den Nutzen der deutschen Sprache auf Reisen (ziemlich oder ganz dafür: 8. Kl. 75 %, 9. Kl. 54,5 %) und in der Weiterbildung (ziemlich oder ganz dafür: 8. Kl. 87 %, 9. Kl. 70 %). Die Schüler in der 8. Klasse halten die deutsche Sprache auch mehr für einen Teil der Allgemeinbildung als die Schüler in der 9. Klasse. Ich glaube, dass die instrumentale Motivation bei der B2-Deutschwahl betont wird. Die Schüler erinnern sich noch gut an die Gründe für die Wahl.

Alles in allem scheint die instrumentale Motivation der wichtigste Typ von der Motivation zu sein. Dasselbe Resultat hat Julkunen (1998a, 4) bei den Lernern der A2-Sprache (seit der 5. Klasse) bekommen. Auch das Resultat, dass die Mädchen motivierter als die Jungen sind, kommt in Julkunens Untersuchung (1998b, 29) vor.

### **7.2.2 Integrative Motivation**

Bei der integrativen Motivation geht es um das positive Interesse der Schüler an den Muttersprachlern und um die Lust, sich mit der Kultur der Sprecher zu identifizieren. Auch die Einstellungen gegen die Muttersprachler gehören zur integrativen Motivation. Bei den Behauptungen 5-11 und der Frage 81 (Anl. 1) handelt es sich um die integrative Motivation. Es war überraschend, dass die Schüler eigentlich nur der Behauptung *„Ich möchte in den deutschsprachigen Ländern reisen.“* klar zustimmen, d.h. dass 79 % von den Schülern ziemlich oder ganz derselben Meinung sind. Die Lust zum Reisen ist auch in der offenen Frage 81 vorgekommen. Es war da die zweitpopulärste Antwort. In der Frage 81 antworten einige Schüler auch, dass sie die deutsche Sprache und Kultur mögen. Dagegen wollen nur 26 % von den Schülern

Freunde in den deutschsprachigen Ländern bekommen! Sind die Schüler schüchtern? Die meisten von ihnen (44,5 %) antworten hier: *„Ich kann es nicht sagen.“*. Die persönlichen Kontakte mit den Muttersprachlern wären jedoch ein sehr wichtiger motivierender Faktor (Julkunen 1998a, 31-32, 85). 44 % von den Schülern interessieren sich für das Leben der Menschen in den deutschsprachigen Ländern, aber sogar 30 % stimmen dem nicht zu. 33 % von den Schülern halten Deutsch für eine schöne Sprache, 39 % sind dagegen. Über die Eigenschaften der Deutschen antworten die Schüler sehr diplomatisch. 49 % von den Schülern finden die Deutschen höflich und freundlich, 44 % antworten *„Ich kann es nicht sagen.“* Bei den Behauptungen *„Die Deutschen sind fleißig.“* und *„Die Deutschen erledigen gut ihre Angelegenheiten.“* antworten die meisten (über 70 % ) *„Ich kann es nicht sagen.“*

Die integrative Motivation der Jungen ist beunruhigend niedrig unter den Befragten. Nur 6 % von den Jungen sind der Meinung, dass sie Freunde in den deutschsprachigen Ländern bekommen wollen. 47 % von ihnen sind ziemlich oder ganz gegen die Behauptung *„Ich interessiere mich dafür, wie die Menschen in den deutschsprachigen Ländern leben.“* Auch in Julkunens Untersuchung (1998a, 56) waren die Mädchen klar integrativ motivierter als die Jungen. Die Jungen (65 %) haben jedoch Interesse am Reisen in den deutschsprachigen Ländern. Zwischen Stadt und Land gab es wieder keine großen Unterschiede. Die Einstellungen zu der Schönheit der Sprache und den Deutschen sind jedoch positiver in der Stadt als auf dem Lande.

Bei der integrativen Motivation sind die Schüler in der 9. Klasse ein bisschen motivierter als die Schüler in der 8. Klasse. Am klarsten ist der Unterschied beim Interesse am Leben der Deutschen (dafür: 8. Kl. 39 %, 9. Kl. 48,5 %; dagegen: 8. Kl. 36 %, 9. Kl. 24 %). Vielleicht hat der Unterricht Neugierde und Wissensdurst vermehrt. Das ist ein wichtiges Resultat, wenn man an das Weiterlernen der deutschen Sprache denkt.

Die positiven Lernerfahrungen unterstützen die Entspannung und den Erfolg des Schülers. Wenn der Schüler integrativ motiviert ist, ist es relativ leicht für ihn, positive Lernerfahrungen zu gestalten. Andererseits beeinflusst z.B. der Druck der Eltern auf die Wahl der Sprache die integrative Motivation negativ. (Laine 1984, 6, 7.)

### 7.2.3 Kommunikative Motivation

Bei der kommunikativen Motivation wird die Bedeutung der Sprache als Kommunikationsmittel betont. Dadurch kann der Schüler seinen Wissensdurst und seine Neugierde auf die deutsche Kultur befriedigen. Auch der kognitive Aspekt, z.B. die Lust, mehrere Sprachen zu beherrschen, ist damit verbunden. Bei den Behauptungen 12-19 und in der Frage 81 (Anl. 1) geht es um die kommunikative Motivation. Die kommunikative Motivation ist neben der instrumentalen Motivation der wichtigste Motivationstyp der Hintergrundmotivation unter den Befragten. Die meisten von den Behauptungen bekommen hohe Zustimmungszahlen:

<i>„Wenn ein deutscher Tourist auf der Straße nach Rat fragt, versuche ich ihm nach bestem Wissen zu helfen.“</i>	84,5 %
<i>„Ich will wissen, was die Texte im Schulbuch bedeuten.“</i>	80 %
<i>„Ich will mehrere Sprachen lernen.“</i>	75 %
<i>„Ich interessiere mich für die deutsche Sprache und will sie mehr lernen.“</i>	73 %
<i>„Ich nehme Deutschlernen ernst.“</i>	73 %
<i>„Deutschlernen ist mir wichtig, weil ich dadurch einen Kontakt mit den Deutschsprachigen bekomme.“</i>	60,5 %
<i>„Deutschlernen ist mir wichtig, weil ich dadurch deutschsprachige Zeitungen Bücher, Fernsehsendungen und Lieder verstehe.“</i>	54 %

Auch in der Frage 81 kommt die kommunikative Motivation vor: *„Ich will mehrere Sprachen lernen.“* ist die drittpopulärste Antwort und *„Kommunikation mit den Deutschsprachigen“* die viertpopulärste. Dagegen suchen die meisten von den Schülern (54 %) außerhalb der Schule keine zusätzlichen Übungsmöglichkeiten für die deutsche Sprache.

Zwischen den Geschlechtern gibt es keine großen Unterschiede, aber einige Punkte sind interessant. Die Mädchen betonen die Bedeutung des Beherrschens mehrerer Sprachen (dafür: 86,5 % von den Mädchen, 57 % von den Jungen), während die Jungen sich auf die deutsche Sprache konzentrieren: *„Ich interessiere mich für die deutsche Sprache und will sie mehr lernen.“* ? Jungen 82,5 % und Mädchen 68,5 %. Dazu interessieren sich die Jungen (47 %) nicht so viel für Kontakte mit den Deutschsprachigen wie die Mädchen (60 %). Das sichert auch die Resultate bei der integrativen

Motivation. Im Ganzen habe ich nicht so große Geschlechtsunterschiede wie Julkunen (1998a, 56) und Nikki (1992, 69-70) gefunden.

Die Schüler in der 8. Klasse sind ein bisschen kommunikativ motivierter als die Schüler in der 9. Klasse. Wegen des Weiterlernens der deutschen Sprache sind die folgenden Resultate wichtig: Die Lust, mehr Deutsch zu lernen, ist viel größer in der 8. Klasse (89,5 %) als in der 9. Klasse (57 %). Die Schüler in der 8. Klasse (81 %) nehmen Deutschlernen auch öfter ernst als die Schüler in der 9. Klasse (65,5 %). Hat der Unterricht auf irgendeine Weise die Motivation vermindert? Man hat auch bemerkt, dass die Motivation sich vermindert, wenn der Schüler älter wird (Julkunen 1998a, 25).

Hier scheint der Unterschied zwischen Stadt und Land klarer zu werden. Die Schüler in der Stadt sind in allen Punkten kommunikativ motivierter als die Schüler auf dem Lande. Besonders klar ist der Unterschied in der Behauptung *„Ich interessiere mich für die deutsche Sprache und will sie mehr lernen.“* 82 % von den Schülern in der Stadt stimmen ziemlich viel oder ganz dem zu, dagegen ist der Anteil auf dem Lande 57,5 %.

#### **7.2.4 Gesellschaftliche Motivation**

Die gesellschaftliche Motivation bedeutet den Einfluss der Gesellschaft und der Umgebung auf die Wahl und das Lernen der Sprache. Bei den Behauptungen 20-23 und den Fragen 81, 82 und 83 (Anl. 1) geht es um die gesellschaftliche Motivation. Die gesellschaftliche Motivation ist nicht hoch. Nur die Behauptung *„Die deutsche Sprache ist eine wichtige Sprache in Europa.“* bekommt eine hohe Zustimmungszahl (72 %). Diese Ansicht kommt auch in der offenen Frage 81 vor. Sie ist da die drittpopulärste Antwort. Deutschland ist der wichtigste Handelspartner Finnlands im Außenhandel: die Handelsbilanz war 437 Mill. EUR im Jahre 2002 (Suomi lukuina – Ulkomaankauppa 2003, 1). Auch im Fremdenverkehr ist das Beherrschen der deutschen Sprache wichtig: die Deutschen haben im Jahre 2002 513 703 Tage in Hotels übernachtet. Sie sind an dritter Stelle nach den Schweden und Russen. (Suomi lukuina – Liikenne ja matkailu 2003, 3.) Jedoch haben nur 31 % der Befragten dem zugestimmt, dass die Gesellschaft die Deutschkundigen braucht. Auch die Behauptung *„Möglichst viele Finnen sollten die deutsche Sprache können.“* bekommt eine niedrige Zustimmungszahl, 26 %. Es ist überraschend, dass die Schüler nicht die gesellschaftliche Bedeutung der deutschen Sprache bemerken, obgleich sie selbst persönlichen Nutzen im Arbeitsleben würdigen.

Nur 29,5 % von den Befragten sind ziemlich oder ganz der Meinung, dass man nach ihren Eltern Deutsch können soll. Die meisten von den Eltern und Geschwistern können ja selbst Englisch und Schwedisch (Frage 82). Die Eltern haben jedoch Einfluss auf die Wahl der deutschen Sprache. 55 % der Befragten (Frage 83) denken, dass die Eltern ein bisschen, ziemlich viel oder sehr viel beeinflusst haben. Der Einfluss der Freunde kommt etwas öfter vor, aber der Einfluss der Geschwister oder der Lehrer ist gering. Die wichtigsten beeinflussenden Faktoren bei der Wahl der deutschen Sprache sind Zukunftspläne (90 %), frühere Erfahrungen über die Sprachen (82 %) und eigene Interessen (78 %). In Nikkis Untersuchung (1992, 121) war der Einfluss der Eltern, Freunde und Lehrer auf die Wahl gering. Die wichtigsten Faktoren waren eigene Interessen und Zukunftspläne.

Die Jungen scheinen gesellschaftlich motivierter zu sein als die Mädchen. Bei der Behauptung *„Ich lerne die deutsche Sprache darum, dass die Gesellschaft die Deutschkundigen braucht.“* ist der Unterschied klar: 41 % von den Jungen und 27 % von den Mädchen stimmen hier ziemlich oder ganz zu. 88 % von den Jungen halten ja die deutsche Sprache für eine wichtige Sprache in Europa. Bei den Mädchen ist die Zahl 66 %. Zwischen der 8. und 9. Klasse gibt es keine großen Unterschiede. Nur der Einfluss der Eltern scheint in der 8. Klasse größer zu sein als in der 9. Klasse: 39 % von den Schülern in der 8. Klasse sind der Meinung, dass man nach ihren Eltern die deutsche Sprache können soll. In der 9. Klasse ist die Zahl 21 %.

Die Schüler in der Stadt sind gesellschaftlich viel motivierter als die Schüler auf dem Lande. Das kommt in allen Behauptungen 20-23 sehr klar vor. Zum Beispiel bei den Behauptungen *„Nach meinen Eltern soll man die deutsche Sprache können.“* (dafür: Vesanto 4 %, Joensuu 48 %) und *„Möglichst viele Finnen sollten die deutsche Sprache können.“* (dafür: Vesanto 4 %, Joensuu 25,5 %) ist der Unterschied auffallend. Eine mögliche Erklärung dafür wäre ein unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergrund der Befragten.

### **7.3 Eigentliche Lernmotivation**

Die eigentliche Lernmotivation ist ein Typ von der dynamischen Aktualmotivation. Sie hängt von den Unterrichtssituationen, Aufgaben, der Persönlichkeit des Schülers und seinen Lernerfahrungen ab. Die Behauptungen und Fragen in der Befragung haben Sprach-Ich, Lernstrategien, die

klassenzimmerbezogene Motivation, Situations- und Aufgabenpräferenzen und Erfahren des B2-Deutschlernens behandelt.

### 7.3.1 Sprach-Ich

Beim Sprach-Ich geht es darum, für was für einen Fremdsprachenlernenden und Deutschlernenden der Schüler sich selbst hält. In den Behauptungen 24-28 (Anl. 1) handelt sich es um das Sprach-Ich. 48 % von den Befragten stehen positiv der Behauptung gegenüber, dass sie begabte Deutschlerner sind. Aber 34 % von den Schülern sind ziemlich oder völlig dagegen. Ihr Sprach-Ich ist nicht so positiv. Glücklicherweise stimmen 79 % von den Schülern der Behauptung zu: *„Ich mache Aufgaben der deutschen Sprache so gut, wie ich kann.“* 87 % von ihnen glauben auch ziemlich oder völlig an die Bedeutung des Übens. 36 % von den Schülern geben jedoch eine negative Einschätzung über ihre Sprechfähigkeit auf Deutsch und 32,5 % geben zu, dass sie Probleme mit dem Memorieren der Wörter haben. Man muss diese Schüler im Unterricht so unterstützen, dass ihr Sprach-Ich positiver wird. Zum Beispiel effektive Lernstrategien können darin helfen.

Der größte Geschlechtsunterschied ist, dass die Mädchen noch negativer ihrer Sprechfähigkeit gegenüberstehen. 41 % von den Mädchen stimmen ziemlich oder völlig der Meinung zu, dass ihre Sprechfähigkeit schlecht ist. Bei den Jungen ist die Zahl 24 %. In diesem Alter sind die Mädchen ja im Allgemeinen sehr kritisch. Bei den anderen Behauptungen gab es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen. Auch Julkunen (1998b, 46) hat keine großen Unterschiede beim aktuellen Sprach-Ich gefunden.

Ein bedeutungsvoller Unterschied zwischen Stadt und Land liegt in der Behauptung *„Ich bin ein begabter Deutschlerner.“* 57 % von den Schülern in Joensuu, aber nur 35 % von den Schülern in Vesanto sind ziemlich viel oder völlig derselben Meinung. Das sichert das Resultat, das Laine und Pihko (1991, 102) bekommen haben: das Sprach-Ich ist auf dem Lande systematisch viel negativer als in der Stadt. Auch über das Memorieren der Wörter haben die Schüler auf dem Lande negativere Erfahrungen (Vesanto 42 %, Joensuu 26 %). Die beiden Gruppen machen jedoch die Aufgaben möglichst gut und vertrauen auf Üben.



Die Schüler in der 8. Klasse haben ein viel positiveres Sprach-Ich als die Schüler in der 9. Klasse. 68 % von den Schülern in der 8. Klasse halten sich selbst für einen begabten Deutschlerner. In der 9. Klasse ist die Zahl nur 30 %. Dasselbe kommt in allen Behauptungen vor:

- „*Ich mache Aufgaben der deutschen Sprache so gut, wie ich kann.*“ ? ziemlich oder völlig dafür in der 8. Klasse 88 %, in der 9. Klasse 70 %
- „*Meine Sprechfähigkeit auf Deutsch ist schwach.*“ ? ziemlich oder völlig dafür in der 8. Klasse 24,75 %, in der 9. Klasse 46 %
- „*Ich habe große Schwierigkeiten, deutsche Wörter zu memorieren.*“ ? ziemlich oder völlig dafür in der 8. Klasse 21 %, in der 9. Klasse 42,5 %.

Beide Gruppen glauben jedoch ans Üben. Man darf nicht vergessen, dass die Schüler in der 8. Klasse erst einen Kurs B2-Deutsch besucht haben. Ihr aktuelles Sprach-Ich ist noch nicht fertig. Das ideale Sprach-Ich kann in ihren Antworten vorkommen. Dazu kommen 20 Schüler von den 28 Schülern in der 8. Klasse aus Joensuu und in der Stadt ist das Sprach-Ich positiver. Jedoch ist es beunruhigend, dass das Sprach-Ich in der 9. Klasse (nach diesen wenigen Behauptungen) so negativ zu sein scheint. Nach Laine und Pihko (1991, 102) kann das negative Sprach-Ich in eine ständige Senkung der Motivation lenken. Die Erfolgsgefühle und positive Lernerfahrungen können das Sprach-Ich verstärken. Der Lehrer muss ja den Deutschunterricht so gestalten, dass jeder Schüler Möglichkeiten zu positiven Lernerfahrungen hat.

Auch die Attributionen, d.h. die Ursachenerklärungen für Erfolg und Misserfolg hängen mit dem Sprach-Ich zusammen. Bei den Behauptungen 46 und 47 (Anl. 1) geht es um die Attributionsstile der Schüler beim Deutschlernen. In meiner Befragung ist die populärste Ursache für den Erfolg Anstrengung (86,5 %), d.h., die Befragten stimmen ziemlich oder völlig darin überein, dass der Erfolg von der *Anstrengung* abhängt. Danach kommen *ein guter Unterricht* (85 %), *Sprachkenntnisse* (72 %), *die Fleißigkeit des Schülers* (69 %), *eine leichte Aufgabe* (65 %), *eine interessante Aufgabe* (54 %), und *Glück* (25 %). Das Resultat ist gut: die Schüler verstehen, wie wichtig die eigene Arbeit und Fleiß sind. Andererseits erwarten sie viel vom Unterricht. Die Schüler erklären Misserfolge mit: *einer schwierigen Aufgabe* (75 %), *eigener Faulenzerei* (62,5 %), *Mangel an Anstrengung* (57 %), *schwachen Sprachkenntnissen* (48 %), *einer dummen Aufgabe* (31,5 %), *einem schlechten Unterricht* (29 %) und *Pech* (26 %). Die Befragten scheinen zum größten Teil selbst Verantwortung für ihren Erfolg oder Misserfolg zu tragen. Das gute Resultat hängt natürlich auch damit zusammen, dass B2-Deutsch ein freiwilliges Schulfach ist. Von dem Gesichtspunkt der Motivation aus wären Sprachkenntnisse und Anstrengung beim Erfolg und Mangel an Anstrengung

und alle externen Gründe (z.B. *Unterricht*) beim Misserfolg gute Attributionen (Julkunen 1998b, 96).

Bei den Attributionsstilen gibt es auch Geschlechtsunterschiede. Die Reihenfolge der Ursachenerklärungen für den Erfolg ist bei den Mädchen: *ein guter Unterricht* (88,5 %), *Anstrengung* (88 %), *eine leichte Aufgabe* (72,5 %), *Sprachkenntnisse* (68,5 %), *Fleiß* (66 %), *eine interessante Aufgabe* (61,5 %) und *Glück* (27 %). Dagegen ist die Reihenfolge bei den Jungen: *Sprachkenntnisse* (82,5 %), *Anstrengung* (82 %), *Fleißigkeit* (76,5 %), *ein guter Unterricht* (76,5 %), *eine leichte Aufgabe* (47 %), *eine interessante Aufgabe* (35 %) und *Glück* (18 %). Die Qualität des Unterrichts und der Aufgaben scheint besonders wichtig für die Mädchen zu sein. Die Jungen tragen selbst Verantwortung für Erfolg. Bei den Misserfolgen sind die drei populärsten Ursachenerklärungen bei beiden Gruppen: *eine schwierige Aufgabe* (Mädchen: 75,5 %, Jungen: 76,5 %), *eigene Faulenzerei* (Mädchen: 64 %, Jungen 58,5 %) und *Mangel an Anstrengung* (Mädchen: 61,5 %, Jungen 47 %). An dritter Stelle bei den Jungen ist auch die Ursachenerklärung *schwache Sprachkenntnisse* (47 %). Die Befragten können die Einflüsse der Misserfolge gut minimieren.

Auch zwischen Stadt und Land gibt es Unterschiede in der Reihenfolge bei den drei ersten Ursachenerklärungen. In der Stadt ist die Reihenfolge der Attributionen für Erfolg *Anstrengung* (88 %), *guter Unterricht* (83 %) und *Sprachkenntnisse* (80 %) und auf dem Lande *guter Unterricht* (88,5 %), *Anstrengung* (84 %) und *eine leichte Aufgabe* (77 %). Dagegen erklären die Befragten Misserfolge in der Stadt mit *einer schwierigen Aufgabe* (77 %), *Mangel an Anstrengung* (58 %) und *eigener Faulenzerei* (54 %) und auf dem Lande mit *eigener Faulenzerei* (73 %), *einer schwierigen Aufgabe* (73 %) und *Mangel an Anstrengung* (58 %). Bei den Misserfolgserklärungen gibt es keine bedeutsamen Unterschiede, aber bei den Erfolgserklärungen wagen die Schüler in der Stadt, besser Verantwortung für ihren Erfolg zu tragen. Sie nennen zwei Faktoren, *Anstrengung* und *Sprachkenntnisse*, die von den Schülern selbst abhängen. Dieses Resultat unterstützt auch die Resultate vom Sprach-Ich.

Wenn man die 8. Klasse mit der 9. Klasse bei den Attributionen vergleicht, bemerkt man, dass die Schüler in der 8. Klasse mehr Selbstverantwortung für ihren Lernerfolg tragen als die Schüler in der 9. Klasse. Auch dieses Resultat unterstützt die Resultate vom Sprach-Ich. Die drei ersten Ursachenerklärungen für den Lernerfolg in der 8. Klasse sind *Anstrengung* (93 %),

*Sprachkenntnisse* (89 %) und *guter Unterricht* (79 %). Dagegen ist die Reihenfolge in der 9. Klasse *guter Unterricht* (91 %), *Anstrengung* (82 %) und *eine leichte Aufgabe* (73 %). Bei den Attributionen für den Misserfolg gibt es keinen solchen Unterschied. Die beiden Gruppen nennen dieselben Ursachen, nur die Reihenfolge ist verschieden: *eine schwierige Aufgabe* (8. Kl. 71,5 %, 9. Kl. 79 %), *eigene Faulenzerei* (8. Kl. 43 %, 9. Kl. 79 %) und *Mangel an Anstrengung* (8. Kl. 42 %, 9. Kl. 70 %).

### 7.3.2 Lernstrategien

Die Lernstrategien bedeuten die Gedanken und Handlungen, die die Schüler anwenden, um neue Information zu verstehen, zu erwerben und zu memorieren. Sie hängen mit der Effektivität und Autonomie des Lernens zusammen. Bei den Behauptungen 48-72 (Anl. 1) geht es um die Lernstrategien. Sie können in metakognitive, kognitive und soziale Strategien eingeteilt werden.

#### 7.3.2.1 Metakognitive Strategien

Bei den metakognitiven Strategien geht es um das Planen, Kontrollieren und die Selbstevaluation des Lernens. Die Behauptungen 48-53 behandeln die metakognitiven Strategien. Bei diesen Strategien ist viel zu verbessern. Nur in der Behauptung *„Ich versuche meine Lernstrategien zu entwickeln.“* ist die Zustimmungszahl hoch, 77 %, und nur 12 % von den Befragten sind ziemlich oder ganz anderer Meinung. In den anderen Behauptungen kommt die Schwäche der metakognitiven Strategien vor:

- *„Ich mache Aufgaben der deutschen Sprache sorgfältig und konzentriert.“* ? ziemlich oder völlig dafür: 55 % (dagegen: 18 %)
- *„Ich sehe das zu Lernende in Hauptzügen durch, bevor ich mich darauf konzentriere.“* ? ziemlich oder ganz dafür: 52 % (dagegen: 24 %)
- *„Wenn ich Aufgaben der deutschen Sprache in der Schule oder zu Hause mache, kümmere ich mich darum, dass die Umgebung ruhig ist.“* ? ziemlich oder ganz dafür: 45,5 % (dagegen: 41,5 %)
- *„Ich kontrolliere und bewerte mein eigenes Können und meine eigene Entwicklung.“* ? ziemlich oder ganz dafür: 32 % (dagegen 40 %)

- „*Ich übe schon im Voraus Wörter und Grammatik, die ich in einer Aufgabe brauche.*“ ?  
ziemlich oder ganz dafür: 20 % (dagegen: 60 %)

Das schlimmste Resultat ist Mangel an Selbstevaluation, weil sie besonders wichtig für effektives und autonomes Lernen ist.

Bei den metakognitiven Strategien ist die Reihenfolge der Behauptungen fast dieselbe bei den Jungen und Mädchen, aber in drei Punkten ist die Zustimmungszahl viel größer bei den Jungen als bei den Mädchen: *das Durchsehen des zu Lernenden in Hauptzügen* (Mädchen 50 %, Jungen 60 %), *Selbstevaluation* (Mädchen 27 %, Jungen 43,5 %) und *Üben der Wörter und Grammatik im Voraus* (Mädchen 13,5 %, Jungen 37 %). In Julkunens Untersuchung (1998b, 60-61) haben die Mädchen mehr der Behauptung über die Selbstevaluation zugestimmt. Die Unterschiede sind aber nicht groß gewesen.

Auch in der Stadt und auf dem Lande ist die Reihenfolge fast dieselbe, aber die Schüler in Joensuu haben in allen Behauptungen ein bisschen größere Zustimmungszahl. Der Unterschied ist am größten in den Behauptungen über *Durchsehen des zu Lernenden in Hauptzügen* (Vesanto 46 %, Joensuu 57,5 %) und *Gestalten der ruhigen Umgebung* (Vesanto 39 %, Joensuu 50 %).

Andererseits sind die Schüler in Joensuu in zwei Punkten mehr dagegen als die Schüler in Vesanto: *Üben der Wörter und Grammatik im Voraus* (dagegen: Vesanto 53 %, Joensuu 65 %) und *Selbstevaluation* (dagegen: Vesanto 31 %, Joensuu 47 %).

Zwischen der 8. und 9. Klasse gibt es keine großen Unterschiede in der Reihenfolge. Die Schüler in der 8. Klasse wollen jedoch mehr ihre Lernstrategien entwickeln als die Schüler in der 9. Klasse (dafür: 8. Kl. 86 %, 9. Kl. 68,5 %). Die Zustimmungszahl der 9. Klasse ist die niedrigste von allen Gruppen in dieser Behauptung. Auch in der Behauptung über Konzentrieren auf die Aufgaben ist der Unterschied klar: 64 % von den Schülern in der 8. Klasse stimmen ziemlich oder völlig zu, in der 9. Klasse ist die entsprechende Zahl 47 %. Dazu sind 72 % von den Schülern in der 9. Klasse ziemlich oder ganz gegen *Üben der Wörter und Grammatik im Voraus* (8. Kl. 46 %).

Jeder Schüler hat eigene, interne Kriterien für Erfolg und Misserfolg. Diese Kriterien entwickeln sich, wenn der Mensch älter wird. Wenn der Schüler Urteilsfähigkeit hat und seine eigenen Leistungen bewerten kann, kann er autonom lernen und ist unabhängig von der Evaluation des Lehrers. (Julkunen 1998b, 29.) Bei den Behauptungen 71 und 72 (Anl. 1) geht es um diese

Kriterien. Die meisten von den Befragten stimmen den Behauptungen zu. Bei der Behauptung *„Ich habe beschlossen, welche Nummer ich im B2-Deutsch bekommen werde.“* sind 68 % ziemlich oder ganz derselben Meinung und bei der Behauptung *„Ich weiß im Allgemeinen, wie gut ich konnte schon bevor die Aufgabe durchgesehen und die Prüfung zurückgegeben wird.“* ist die Zustimmungszahl 53 %. Bei der ersten Behauptung stimmen die Mädchen (70 %), die Schüler in der Stadt (73 %) und in der 8. Klasse (75 %) mehr zu als die Jungen (63 %) und die Schüler auf dem Lande (61 %) und in der 9. Klasse (62,5 %). Die Mädchen und die Schüler in der Stadt und in der 8. Klasse sind also zielbewusster unter meinen Befragten. Diese Zielbewusstheit kann nach Julkunen (1998b, 72) über eine höhere Motivation erzählen. Bei der zweiten Behauptung stimmen die Jungen (81,5 %) und die Schüler in der Stadt (55,75 %) und in der 8. Klasse (64 %) mehr zu als die Mädchen (43,5 %) und die Schüler auf dem Lande (50,5 %) und in der 9. Klasse (44 %). Der Geschlechtsunterschied ist da besonders groß. In dieser Behauptung hat auch Julkunen (1998b, 72) denselben Geschlechtsunterschied bekommen. In meiner Befragung hatten die Jungen ja in der Behauptung 52 über die Selbstevaluation eine klar höhere Zustimmungszahl als die Mädchen.

### 7.3.2.2 Kognitive Strategien

Bei den kognitiven Strategien geht es um die direkte Arbeit am Sprachmaterial. Die Behauptungen 54-61 (Anl. 1) behandeln kognitive Strategien. Die folgende Tabelle zeigt, wie niedrige Zustimmungszahlen die meisten von den kognitiven Strategien unter den Befragten bekommen:

Behauptung	dafür	dagegen
<i>„Ich nütze mein Wissen über andere Sprachen aus, um die deutsche Sprache besser zu verstehen.“</i>	78 %	12 %
<i>„Wenn ich beim Sprechen der deutschen Sprache einen richtigen Ausdruck nicht finde, benutze ich Gesten oder sage das Wort auf Finnisch.“</i>	76 %	10 %
<i>„Ich gebrauche Wörter- und Sachbücher als Hilfsmittel.“</i>	65 %	20 %
<i>„Wenn ich spreche oder schreibe, übersetze ich zuerst Sätze in meinen Gedanken vom Finnischen ins Deutsche.“</i>	51 %	14 %
<i>„Bevor ich ein Wort oder einen Satz sage, denke ich darüber nach, wie es oder er lautet.“</i>	45 %	25 %
<i>„Ich denke immer daran, wie die zu lernenden neuen Sachen miteinander oder mit meinem alten Wissen zusammenhängen.“</i>	40 %	40 %

<i>„Ich repetiere das Gelernte, um es besser zu memorieren.“</i>	38 %	32 %
<i>„Ich übe die Aussprache der Wörter zu Hause.“</i>	35 %	49 %
<i>„Ich erinnere mich an ein neues Wort am besten, wenn ich es mit einem ähnlichen finnischen Wort verknüpfe.“</i>	30 %	50 %
<i>„Ich erfinde neue Sätze, indem ich bekannte Wörter auf eine neue Weise kombiniere.“</i>	27 %	43 %
<i>„Ich schreibe oder mache eine Zusammenfassung über den Hörtext oder das Lesestück.“</i>	18,5 %	47,5 %
<i>„Wenn ich lese oder zuhöre, mache ich Notizen über die Schlüsselwörter und –begriffe.“</i>	12 %	65,5 %
<i>„Ich gruppiere Wörter nach ihrer Verwendung und Bedeutung.“</i>	10,5 %	61,5 %

Die Lernstrategien sind aber lern- und lehrbar. Die Lehrer müssen bewusst die Entwicklung der Lernstrategien unterstützen. Auch nach den Grundlagen des Curriculums von dem obersten Schulbehörde (1994, 70) müssen die Schüler zum Anwenden unterschiedlicher, für sie geeigneten Lernstrategien angeleitet werden. Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien, Motivation und Lernerfolg ist klar. Es darf auch nicht vergessen werden, dass die Schüler in der 8. Klasse nur einen Kurs und in der 9. Klasse drei Kurse B2-Deutsch besucht haben. Das Deutschlernen ist also am Anfang, alle Lernstrategien sind nicht so gut geeignet für diese Schüler.

Die Mädchen (mit 81,5 % die populärste Strategie bei ihnen) scheinen mehr Gesten oder finnische Wörter zu verwenden als die Jungen (mit 63 % an dritter Stelle). Das Wissen über die anderen Sprachen ist beim Deutschlernen wichtig für die beiden Gruppen (Mädchen 79 %, Jungen 75 %). Dagegen stehen die Jungen dem Gebrauch der Wörter- und Sachbücher als Hilfsmittel und der Repetition des Gelernten positiver gegenüber als die Mädchen. Zu den größten Geschlechtsunterschieden gehören auch, dass 69 % von den Jungen die Aussprache der Wörter nicht zu Hause üben (Mädchen 41 %) und dass 81 % von ihnen keine Notizen über Schlüsselwörter und –begriffe machen (Mädchen 59,5 %). Dagegen erfinden die Jungen (44 %) lieber neue Sätze von den bekannten Wörtern als die Mädchen (20,5 %). Bei den meisten Lernstrategien in meiner Befragung bekommen die Mädchen jedoch ein bisschen höhere Zustimmungszahlen als die Jungen. In Julkunens Untersuchung (1998b, 65) ist der Unterschied bei den A2-Sprachenlernern viel klarer gewesen. Julkunen (1998b, 66) meint, dass die Mädchen mehr Lernstrategien anwenden als die Jungen. Aufgrund meiner Befragung kann ich das nicht bestätigen.

Bei den Schülern in der Stadt ist die populärste Strategie von den in der Befragung erwähnten Strategien Transfer (Zustimmungszahl 82 %), d.h. sie benutzen Wissen von anderen Sprachen beim Deutschlernen. Diese Strategie ist auf dem Lande an zweiter Stelle (73 %), dagegen ist die populärste Strategie da Kompensation (88,5 %), d.h. dass sie Gesten und finnische Wörter verwenden, wenn sie keinen richtigen Ausdruck finden. Diese Strategie ist in Joensuu an dritter Stelle (67 %) nach dem Gebrauchen der Wörter- und Sachbücher (73,5 %). Das Gebrauchen dieser Hilfsmittel ist in Vesanto an dritter Stelle (54 %) zusammen mit dem Übersetzen der Sätze in Gedanken vom Finnischen ins Deutsche. Es ist noch erwähnenswert, dass 50 % von den Schülern in Joensuu, aber nur 23 % von den Schülern in Vesanto ziemlich oder ganz darin zustimmen, dass sie das Gelernte repetieren.

In der 8. Klasse sind die drei populärsten Lernstrategien: Transfer von den anderen Sprachen (78 %), Gebrauchen der Wörter- und Sachbücher (67 %) und Kompensation der deutschen Wörter durch finnische Wörter oder Gesten (64 %). Dagegen ist die Reihenfolge in der 9. Klasse: Kompensation (88 %), Transfer (81 %) und Gebrauchen der Wörter- und Sachbücher (62,75 %). Dazu scheinen die Schüler in der 9. Klasse mehr die Aussprache der Wörter zu Hause zu üben und zu elaborieren als die Schüler in der 8. Klasse. Dagegen ist die Repetition wichtiger in der 8. Klasse als in der 9. Klasse.

Auch die Reflexivität und Impulsivität des kognitiven Stils des Schülers beeinflusst die Lernsituation. Dieser Stil bedeutet die Neigung des Schülers, über seine eigenen Problemlösungsweisen nachzudenken. Die reflexiven Schüler reagieren langsamer und überlegter als die impulsiven Schüler, die schneller reagieren und darum mehr Fehler machen. Die Impulsivität ist jedoch nützlich in Kommunikationssituationen. Der kognitive Stil hängt auch mit der eigentlichen Lernmotivation und Wahl der Lernstrategien zusammen. (Julkunen 1998b, 28-29, 69.) Bei den Behauptungen 62 und 63 (Anl. 1) geht es um die Reflexivität und Impulsivität des kognitiven Stils.

Die Behauptung *„In den Prüfungen der deutschen Sprache sehe ich zuerst alle Aufgaben durch bevor ich entschieße, wo ich anfang.“* bekommt eine niedrige Zustimmungszahl: alle Befragten 24 %, Mädchen 16 %, Jungen 44 %, die Schüler auf dem Land 19,25 %, in der Stadt 26,5 %, in der 8. Klasse 32 % und in der 9. Klasse 15,5 %. Die Jungen und die Schüler in der Stadt und in der 8. Klasse sind hier reflexiver. Das wichtigste Resultat ist dem Lehrer jedoch das Wissen darüber, wie

die meisten von den Schülern in den Prüfungen handeln. So kann er eine Prüfung richtig strukturieren. Die leichteren Aufgaben liegen am Anfang der Prüfung, aber jede Aufgabe muss auch anspruchsvollere Teile enthalten. Die andere Behauptung *„Wenn ich eine Aufgabe anfangs, lese ich sorgfältig die Anweisungen.“* bekommt glücklicherweise eine hohe Zustimmungszahl: alle Befragten 83 %, Mädchen 81,5 %, Jungen 87 %, die Schüler in Vesanto 85 %, in Joensuu 82 %, in der 8. Klasse 85,75 % und in der 9. Klasse 81 %. Durch das sorgfältige Lesen der Anweisungen kann der Schüler viele Fehler vermeiden. Aufgrund dieser zwei Behauptungen kann man jedoch keine Schlussfolgerungen über die Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen ziehen.

### 7.3.2.3 Soziale Strategien

Die sozialen Strategien bedeuten, dass der Schüler die soziale Interaktion beim Deutschlernen ausnützt. Bei den Behauptungen 69 und 70 (Anl. 1) handelt es sich um diese Strategien. Die Behauptung *„Ich frage den Lehrer oder den Klassenkameraden, wenn ich Hilfe brauche.“* bekommt die höchsten Zustimmungszahlen in meiner Befragung: alle Befragten 96 %, Mädchen 98 %, Jungen 93 %, die Schüler in Vesanto 100 %, in Joensuu 93 %, in der 8. Klasse 93 % und in der 9. Klasse 100 %. Die Atmosphäre scheint gut zu sein. Das Niveau der sozialen Strategien ist viel höher als das Niveau der metakognitiven und kognitiven Strategien. Nach Julkunen (1998b, 68) hängt das davon ab, dass die sozialen Strategien nicht auf dieselbe Weise mit den Sprachkenntnissen verknüpft sind wie die metakognitiven und kognitiven Strategien. Sie sind auch nicht sprachgebunden.

Auch die Zusammenarbeit zeigt hauptsächlich zu funktionieren. Zu der Behauptung *„Wir denken oft zusammen mit meinen Klassenkameraden über Lösungen der Aufgaben nach und sehen die Aufgaben zusammen durch.“* sind 85 % von allen Befragten, 84 % von den Mädchen, 87,5 % von den Jungen, 80,5 % von den Schülern in Vesanto, 88 % von den Schülern in Joensuu, 82 % von den Schülern in der 8. Klasse und 88 % von den Schülern in der 9. Klasse ziemlich oder völlig derselben Meinung. Die Mädchen, die Schüler in Vesanto und in der 8. Klasse können ihre sozialen Strategien verbessern. In der 8. Klasse ist es keine Überraschung, weil die B2-Deutschgruppe ziemlich neu ist (nur einen B2-Deutsch-Kurs zusammen). Die Zusammenarbeit kann sich z.B. durch kooperatives Lernen entwickeln.



### 7.3.3 Klassenzimmerbezogene Motivation

Im Klassenzimmer kann man am besten die Motivation und die Einstellungen der Schüler beeinflussen. Selbst der Lernprozess kann angenehm werden. Lernaktivitäten, Lernmaterialien und sogar einzelne Aufgaben können Schüler motivieren. Die Schüler können Unterricht und Lernen entweder motivierend oder demotivierend finden. Das ist besonders wichtig, weil der Unterricht am leichtesten verändert werden kann. (Julkunen 1998b, 30.) Bei den Behauptungen 33-40 (Anl. 1) geht es um klassenzimmerbezogene Motivation und Atmosphäre im Klassenzimmer.

Die Atmosphäre im Klassenzimmer ist gut. Die folgenden Behauptungen zeigen es:

- *„In Deutschstunden wird über Misserfolge der anderen gelacht.“* ? dafür 7 %, dagegen 85 %
- *„Wir konkurrieren darum, wer der Beste im Deutschen ist.“* ? dafür 6 %, dagegen 72,5 %
- *„In Deutschstunden braucht man nicht angespannt zu sein.“* ? dafür 74,5 %, dagegen 16 %
- *„In Deutschstunden fühle ich mich oft hilflos.“* ? dafür 18 %, dagegen 66 %

Es gibt jedoch einige Geschlechtsunterschiede. Die Jungen erfahren mehr Wettbewerbstimmung, Spannung im Unterricht und Lachen über Misserfolge als die Mädchen. Trotzdem fühlen sie sich nicht so oft hilflos wie die Mädchen (Zustimmungszahl bei den Jungen 6 %, bei den Mädchen 23 %). Die Schüler in Vesanto stimmen gar nicht den Behauptungen über Wettbewerb und Lachen zu. Dagegen fühlen sie sich öfter hilflos (Zustimmungszahl 27 %) als die Schüler in Joensuu (12 %). Die Schüler in der 9. Klasse fühlen sich öfter hilflos und angespannt als die Schüler in der 8. Klasse. Das Gefühl der Hilflosigkeit hängt also nicht von der Atmosphäre ab. Alles in allem scheint die Atmosphäre in den Gruppen gut zu sein.

Bei den folgenden Behauptungen handelt es sich genauer um Deutschlernen:

- *„Deutschlernen ist mir gleichgültig.“* ? dafür 14,5 %, dagegen 70,5 %
- *„In den Deutschstunden lernen wir eifrig.“* ? dafür 39 %, dagegen 23 %
- *„Ich will Zusatzaufgaben, wenn ich mit den gegebenen Aufgaben fertig bin.“* ? dafür 26,5 %, dagegen 52,5 %
- *„Das Deutschbuch ist interessant.“* ? dafür 20 %, dagegen 46 %

Im Allgemeinen kann man sagen, dass alle ihre Eifrigkeit beim Lernen verbessern können. Die Schüler in Joensuu (Zustimmungszahl 51,25 %) und in der 8. Klasse (53,5 %) scheinen jedoch eifriger zu sein als die Schüler in Vesanto (23 %) und in der 9. Klasse (27,25 %). Zwischen den

Mädchen und Jungen gibt es keinen solchen Unterschied in meiner Befragung, obgleich die Mädchen in Julkunens Untersuchung (1998b, 81-82) viel motivierter waren. Die finnische Unterrichtskultur ist sehr lehrbuchzentriert (Hentunen 2002, 81). Nur 20 % von den Befragten halten das Deutschbuch für interessant. Die Zahlen sind höher in Joensuu (28,5 %) und in der 8. Klasse (36 %) als in Vesanto (8 %) und in der 9. Klasse (6 %). Alle diese Zahlen zeigen jedoch die Tatsache, dass die zu große Betonung der Schulbücher Motivation töten kann.

### 7.3.3.1 Situationspräferenzen

Im Klassenzimmer erfolgt das Lernen in individualistischen, konkurrenzbetonenden und kooperativen Lernsituationen. Jeder Schüler kann seinerseits eigene Situationspräferenzen haben. In den Behauptungen 29-32 wird nach den Situationspräferenzen gefragt. Über die Situationspräferenzen sind die Befragten sehr einig. Die meisten von ihnen arbeiten am liebsten zu zweit oder in Kleingruppen (Zustimmungszahl 69 %) und wollen ihren Klassenkameraden helfen (85 %). Die Jungen (41 %) und die Schüler in Joensuu (40 %) präferieren individualistische Lernsituationen mehr als die Mädchen (25 %) und die Schüler in Vesanto (15,5 %). Bei den Jungen, den Schülern in Joensuu und in der 9. Klasse ist die Lust, besser zu sein als die anderen Schüler, ein bisschen höher als bei anderen Gruppen. Das unterstützt das Resultat über die Wettbewerbsstimmung (siehe oben Kap. 7.3.3). Die Zustimmungszahl in der konkurrenzbetonenden Lernsituation ist jedoch sehr niedrig (11,5 %) unter allen Befragten. Die Schüler präferieren klar kooperative und individualistische Lernsituationen. Auch Julkunen (1998b, 104-105) hat dasselbe Resultat bei den A2-Sprachenlernern bekommen. Die Reihenfolge ist jedoch verschieden: die individualistischen Lernsituationen sind ein bisschen populärer. Vom Standpunkt der Motivation aus ist die Abwechslung unterschiedlicher Lernsituationen das wichtigste.

Auch die Evaluation ist ein wichtiger Teil des Lernprozesses. Bei den Lernstrategien wurde bemerkt, dass die Fähigkeiten zur Selbstevaluation entwickelt werden müssen. Die Fremdevaluation passt nicht zu allen Lernsituationen. Nach Hentunen (2002, 119) muss es möglichst viel Selbstevaluation und möglichst wenig Fremdevaluation geben. In der Frage 84 (Anl. 1) wurde nach Evaluationsformen gefragt. Die Befragten mögen numerische Evaluation, aber sie muss gerecht sein. Dazu nennen sie ebenso oft persönliche Evaluationsgespräche. Die Schüler wollen zu zweit über ihre Probleme, Entwicklung, mögliche Verbesserungsvorschläge, Wünsche und ihr Arbeiten in

den Deutschstunden sprechen. Ein Schüler schreibt: *„Die Nummer erzählt nicht, was ich verbessern sollte.“* Viele Schüler wünschen auch schriftliches Feedback z.B. in den Prüfungen. Der Lehrer darf auch nicht vergessen, positives Feedback zu geben.

### 7.3.3.2 Aufgabenpräferenzen

Bei den Aufgabenpräferenzen geht es darum, was für Aufgaben den Schülern gefallen. Die Aufgaben können z.B. nach ihrer Bekanntheit, Offenheit, Schwierigkeit, Art der Kommunikation und ihren Problemen und Herausforderungen variieren. Das Untersuchen der Aufgabenpräferenzen ist wichtig, weil relevante Aufgaben das Lernen fördern. (Julkunen 1998b, 84-85.) Die Behauptungen 41-45 (Anl. 1) behandeln Aufgabenpräferenzen.

Das klarste Resultat ist, dass die Abwechslung der Aufgabentypen den Befragten wichtig ist. 75 % von den Befragten stimmen dem zu. Auch der Behauptung *„Ich mag Aufgaben, wo es mehrere richtige Antworten gibt.“* steht der größte Teil von ihnen (64 %) positiv gegenüber. Dabei haben die Mädchen (68,5 %), die Schüler in Vesanto (69 %) und in der 9. Klasse (67 %) höhere Zustimmungszahlen als die anderen Gruppen. Nach Julkunen (1998b, 84-85) haben diese offenen Aufgaben auch einen positiven Einfluss auf die Motivation. In anderen Punkten, die die Eigenschaften der Aufgaben betreffen, kann man keine klaren Schlussfolgerungen ziehen:

- *„Ich mag in Deutschstunden Aufgaben, wo ich meine Meinung äussern kann.“* ? dafür 34 %, dagegen 40 %
- *„Ich mag Aufgaben, wo man im Voraus nicht weiß, ob man Erfolg oder Misserfolg hat.“* ? dafür 25 %, dagegen 23 %
- *„Meiner Meinung nach sind anspruchsvolle Aufgaben in Deutschstunden interessant.“* ? dafür 17,5 %, dagegen 31,5 %

Große Unterschiede gibt es nicht, aber die Schüler in Joensuu (Zustimmungszahl 43 %) und in der 8. Klasse (42,75 %) präferieren mehr die Aufgaben mit Meinungsäußerungen als die anderen Gruppen. Dazu mögen die Jungen (47 %) und die Schüler in Joensuu (37 %) mehr anspruchsvolle Aufgaben. Das Schwierigkeitsniveau darf jedoch nicht zu hoch werden, damit die Aufgabe die Schüler motivieren kann. Wenn der Lehrer die Aufgabenpräferenzen seiner Schüler kennt, kann er dadurch positiv ihre Lernmotivation beeinflussen.

### 7.3.4 Erfahren des B2-Deutschlernens

Bei den Behauptungen 73-79 und den Fragen 85 und 86 (Anl. 1) geht es um das Erfahren des B2-Deutschlernens. Dabei stehen Interesse, Relevanz, Erwartungen und Zufriedenheit unter Beobachtung. Der gute Unterricht erfüllt alle vier Forderungen: die Schüler interessieren sich für den Unterricht, er ist relevant, die Schüler haben positive Erfolgserwartungen und sie sind zufrieden mit ihrem Erfolg. Wenn die drei ersten Bedingungen erfüllt sind, sind die Schüler motiviert. Damit ihre Motivation erhalten bleibt, müssen sie auch zufrieden mit dem Erfolg sein. (Julkunen 1998b, 90-91.)

Die meisten von den Befragten sind zufrieden mit dem Unterricht. 75 % von ihnen stimmen dem zu, dass die Lehrerin sie zu lernen ermutigt. 66 % finden auch, dass das Vorwärtsgen im B2-Deutschunterricht passend ist. In diesem Punkt sind die niedrigsten Zustimmungszahlen bei den Jungen (54 %) und den Schülern in Vesanto (56 %). Die Zahlen erzählen jedoch nicht, ob das Tempo nach ihrer Meinung zu langsam oder zu schnell gewesen ist. Auch bei der Behauptung *„In Deutschstunden ist der Unterricht zu lehrerzentriert.“* ist das Resultat positiv. Nur 11,5 % von den Schülern stimmen dem zu (dagegen 50,5 %). Wieder bekommen die Jungen (19 %) und die Schüler in Vesanto (15,5 %) die höchsten Zustimmungszahlen. Die Aktivität des Schülers und die Lernerzentriertheit hängen ja mit der Motivation zusammen. Dagegen sind die Zustimmungszahlen in der Behauptung *„In Deutschstunden machen wir relevante und interessante Aufgaben.“* zu niedrig, 41,5 %. Schon in den Grundlagen des Curriculums von dem obersten Schulbehörde (1994, 68) ist ein Ziel, dass die Schüler Lernen und Unterricht für relevant, erlebnisreich und herausfordernd halten. Nur relevante und interessante Aufgaben können die Schüler motivieren. 64 % von den Befragten sind ziemlich oder völlig der Meinung, dass sie sich auf Deutschlernen konzentrieren können. In der 8. Klasse ist die Zustimmungszahl sogar 82 %, aber in Vesanto 54 % (vgl. in Joensuu 70 %) und in der 9. Klasse nur 46,5 %. Die Unterschiede zwischen der Stadt und dem Land und zwischen der 8. und 9. Klasse sind groß. Hier gibt es keinen Geschlechtsunterschied in meiner Befragung, obgleich die Mädchen in Julkunens Untersuchung (1998b, 91) Lernen in allen Punkten motivierter erfahren. 61 % von den Befragten sind jedoch zufrieden mit dem Erfolg im B2-Deutsch. Auch hier ist die niedrigste Zustimmungszahl (50 %) bei den Schülern in der 9. Klasse. Das ist auch natürlich, da sie nach ihrer eigenen Meinung mehr Konzentrationsprobleme haben.

Die Behauptung „*Ich will mehr Deutsch lernen.*“ ist sehr wichtig und interessant. Glücklicherweise stehen 73 % von den Befragten der Behauptung positiv gegenüber. Bei den Jungen (81,5 %) und den Schülern in Joensuu (82 %) und in der 8 Klasse (85,5 %) sind die Zahlen am höchsten. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass nur vier von 17 Jungen und acht von 28 Schülern in der 8. Klasse in Vesanto wohnen. Die städtische Umgebung wird in diesen Gruppen betont. In der Frage 85 wurde gefragt: „*Wenn du wieder in der Wahlsituation wärest, würdest du B2-Deutsch wählen? Begründe deine Antwort: warum/warum nicht?*“ Alle Schüler in der 8. Klasse in Vesanto und 90 % in Joensuu würden B2-Deutsch noch wählen. In der 9. Klasse sind die Zahlen 50 % in Vesanto und 90 % in Joensuu. Die Schüler in der 9. Klasse in Vesanto scheinen Probleme mit der Motivation zu haben. Die Befragten haben z.B. folgende Gründe für die Wahl erwähnt: „*nützlich*“, „*macht Spaß*“, „*leicht*“, „*interessant*“, „*mehr zu lernen*“ und „*deutschsprachige Freunde*“. Die Schüler, die B2-Deutsch nicht mehr wählen würden, haben das begründet: „*schwierig*“, „*zu viele Sprachen*“, „*keinen erwarteten Erfolg*“, „*dumme Stunden*“ und „*yermischt mit anderen Sprachen*“.

In der gymnasialen Oberstufe (Frage 86) wollen 63 % von den Schülern in der 8. Klasse in Vesanto und 70 % in Joensuu B2-Deutsch weiterlernen. 37 % in Vesanto und 25 % in Joensuu wissen es noch nicht und 5 % in Joensuu wollen nicht mehr nach der Gesamtschule weiterlernen. In der 9. Klasse wollen 61 % in Vesanto und 67 % in Joensuu B2-Deutsch weiterlernen. 39 % in Vesanto und 20 % in Joensuu wollen nicht weiterlernen. Dazu wissen 13 % in Joensuu noch nicht, ob sie weiterlernen. Der wichtigste Grund für das Weiterlernen ist, dass alles frühere Gelernte verloren wäre, wenn der Schüler nach zwei Jahren nicht mehr weiterlernen würde. Dazu werden dieselben Gründe wie in der Frage 85 erwähnt.

### 7.3.4 Lernwünsche

In der Behauptung 80 (Anl. 1) wurde nach den Lernwünschen gefragt. Die Reihenfolge der Wünsche ist fast dieselbe in allen Gruppen. Die Mädchen wünschen am meisten *mehr Videos* (ziemlich oder völlig dafür 72,5 %). Danach kommen *deutsche Gäste* (71 %), *mehr kulturelle Themen* (61,5 %), *mehr Lesen der Zeitungen* (56,5 %), *mehr Sprechübungen* (50 %) und *mehr Grammatik* (nur 21 %). Dagegen sind die Zahlen bei den Jungen auffallend viel niedriger. Bei ihnen ist die Reihenfolge: *mehr Videos* (56,5 %), *mehr Lesen der Zeitungen* (37,5 %), *deutsche Gäste* (37,5 %), *mehr kulturelle Themen* (37,5 %), *mehr Sprechübungen* (25 %) und *mehr Grammatik*

(18,5 %). Das authentische Material interessiert die Schüler mehr, wie auch Julkunen (1998b, 87) bei den A2-Sprachenlernern bemerkt hat. Das hängt mit der früher festgestellten Unzufriedenheit mit dem Deutschbuch zusammen.

Zwischen den Schülern in Vesanto und Joensuu gibt es einige Unterschiede, 73 % von den Schülern in Vesanto wünschen *mehr deutsche Gäste*. Dieser Wunsch ist an erster Stelle. Dagegen ist die Zahl 52,5 % in Joensuu (an dritter Stelle). Da liegt der Wunsch *mehr Videos* an erster Stelle (70 %). Vielleicht haben sie schon jetzt öfter deutsche Gäste. Dagegen wünschen die Schüler in Joensuu viel öfter *Sprechübungen* (dafür: in Joensuu 47 %, in Vesanto 38,5 %) und *mehr Grammatik* (dafür: in Joensuu 30 %, in Vesanto 8 %).

Bei den Schülern in der 9. Klasse sind alle Zahlen niedrig. Die vier populärsten Wünsche sind bei ihnen *mehr Videos* (dafür 56 %), *mehr deutsche Gäste* (auch 56 %), *mehr kulturelle Themen* (53 %) und *mehr Lesen der Zeitungen* (47 %). Dagegen ist die Reihenfolge in der 8. Klasse *mehr Videos* (dafür 71,5 %), *mehr deutsche Gäste* (67,5 %), *mehr kulturelle Themen* (57,5 %) und *mehr Lesen der Zeitungen* (auch 57,5 %). Die Schüler in der 9. Klasse stimmen mehr dem Wunsch *mehr Sprechübungen* zu als die Schüler in der 8. Klasse (9. Kl. 46,5 %, 8. Kl. 39,25 %). Dazu scheinen die Schüler in der 9. Klasse neben den Schülern in Vesanto der Grammatik negativer gegenüberzustehen. Vielleicht hat man in diesen Gruppen zu viel Grammatik betont. Die Schüler in der 9. Klasse wagen auch selbst eigene Wünsche zu äußern. Sie wünschen besonders mehr Gruppen- und Partnerarbeiten und Spiele. Auch Brieffreunde, Schauspiele, Repetition der Grammatik, Worttests und Demonstration authentischer Situationen werden erwähnt.

## 8. Zusammenfassung

Der Lerner kann am effektivsten solche Informationen der Lernumgebung verarbeiten, wofür er emotional empfänglich ist. Dann geht es um Lernmotivation. Der Mensch lernt also im Allgemeinen, was er lernen will. Die Lernmotivation ist ein psychischer Zustand, der bestimmt, wie stark die Intensität des Lernens ist und was für eine Orientierung die Person in der Lernsituation hat. Der Mensch, dessen Lernmotivation hoch ist, arbeitet fleißig, um seine Lernziele zu erreichen. Es hängt auch vom Motivationsniveau ab, ob der Lerner bereit ist, seine eigenen psychischen und physischen Kräfte fürs Lernen zu verwenden. Auch die Entscheidungen in verschiedenen

Wahlsituationen sind an die Motivation gebunden. Die Motivation wird ja in die generelle Motivation und Aktualmotivation eingeteilt. Die Aktualmotivation ist ein dynamischer Zustand, der in jeder Situation verschieden sein kann. Dagegen geht es bei der generellen Motivation um Intensität und Richtung, aber auch um die Dauerhaftigkeit des Verhaltens. Dann handelt es sich um das generelle, durchschnittliche Niveau des Verhaltens.

In meiner Arbeit habe ich die generelle Motivation zum Deutschlernen Hintergrundmotivation genannt. Sie kommt z.B. bei der Wahl der freiwilligen B2-Sprache vor. Ich habe Hintergrundmotivation in instrumentale, integrative, kommunikative und gesellschaftliche Motivation eingeteilt. 28 Schüler in der 8. Klasse und 33 Schüler in der 9. Klasse haben meine Befragung über B2-Deutschlernen und Motivation ausgefüllt. 26 von ihnen wohnen in Vesanto (auf dem Lande) und 35 in Joensuu (in der Stadt).

Bei den Befragten scheinen die instrumentale und kommunikative Motivation die wichtigsten Typen der Hintergrundmotivation zu sein. Die Schüler lernen die deutsche Sprache deswegen, dass sie nützlich im Arbeitsleben, in der Weiterbildung und auf Reisen ist. Hier gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen oder zwischen Land und Stadt. Die Schüler in der 8. Klasse sind instrumental motivierter als die Schüler in der 9. Klasse. Die Bedeutung der Sprache als Kommunikationsmittel ist sehr wichtig für die Befragten. Dadurch können sie ihren Wissensdurst und ihre Neugierde auf die deutsche Kultur befriedigen. Auch hier sind die Schüler in der 8. Klasse motivierter als die Schüler in der 9. Klasse. Hat der Unterricht auf irgendeine Weise die Motivation vermindert? Auch die Schüler in der Stadt sind kommunikativ motivierter als die Schüler auf dem Lande.

Dagegen haben die integrative und gesellschaftliche Motivation ein viel niedrigeres Niveau. Nur 26 % von den Befragten wollen Freunde in den deutschsprachigen Ländern bekommen. Die integrative Motivation ist sehr niedrig besonders bei den Jungen. Zwischen der Stadt und dem Land gab es keinen bedeutsamen Unterschied. Die persönlichen Kontakte mit den Muttersprachlern wären jedoch ein sehr motivierender Faktor. Hier haben die Lehrer viel zu tun. Zum Beispiel die deutschsprachigen Brieffreunde könnten integrative Motivation verstärken. Wenn der Schüler integrativ motiviert ist, ist es relativ leicht für ihn, positive Lernerfahrungen zu entwickeln. Bei der gesellschaftlichen Motivation sind nur 29,5 % von den Befragten der Meinung, dass man nach ihren Eltern Deutsch können soll. Wissen die Schüler nicht, dass Deutschland u.a. der wichtigste Partner

Finnlands im Außenhandel ist? Die Jungen und die Schüler in der Stadt sind gesellschaftlich motivierter als die anderen Gruppen. Es wäre interessant zu untersuchen, was für einen Zusammenhang es zwischen der gesellschaftlichen Motivation und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern gibt. Unter den Befragten waren die wichtigsten beeinflussenden Faktoren bei der Wahl der deutschen Sprache Zukunftspläne, frühere Erfahrungen über die Sprachen und eigene Interessen .

Die Aktualmotivation beim Deutschlernen habe ich eigentliche Lernmotivation genannt. Sie hängt von den Unterrichtssituationen, Aufgaben, der Persönlichkeit des Schülers und seinen Lernerfahrungen ab. Besonders das Sprach-Ich des Schülers und seine Lernstrategien beeinflussen die eigentliche Lernmotivation. Das Sprach-Ich bedeutet die Auffassung des Schülers über sich selbst als Sprachlernender. Die Schüler in der Stadt und in der 8. Klasse scheinen ein positiveres Sprach-Ich zu haben als die Schüler auf dem Lande und in der 9. Klasse. Das ist wichtig, weil das negative Sprach-Ich in eine ständige Senkung der Motivation lenken kann. Die Erfolgsgefühle und positive Lernerfahrungen können dagegen das Sprach-Ich verstärken. Auch die gewählten Attributionen erzählen über das Sprach-Ich des Schülers. Bei den metakognitiven und kognitiven Lernstrategien gibt es viel zu verbessern. Das hängt zum Teil von den schwachen Sprachkenntnissen ab, d.h., dass die Schüler nur einen Kurs in der 8. Klasse und drei Kurse in der 9. Klasse Deutsch gelernt haben. Jedenfalls müssen das Lehren und Lernen der Strategien betont werden. Besonders wichtig ist die Fähigkeit der Selbstevaluation, weil sie autonomes und effektives Lernen ermöglicht. Dagegen gibt es keine Probleme mit den sozialen Lernstrategien. Das beweist auch eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer.

Lernaktivitäten, Lernmaterialien und sogar einzelne Aufgaben können Schüler motivieren. Die meisten von den Befragten arbeiten am liebsten in kooperativen Lernsituationen und wollen ihren Klassenkameraden helfen. Die Jungen und die Schüler in Joensuu präferieren individualistische Lernsituationen mehr als die Mädchen und die Schüler in Vesanto. Dagegen ist die Zustimmungszahl in der konkurrenzbetonenden Lernsituation niedrig. Vom Standpunkt der Motivation aus ist die Abwechslung unterschiedlicher Lernsituationen die wichtigste. Auch die Evaluation muss die Motivation fördern. Die Schüler wünschen neben der gerechten numerischen Evaluation persönliche Evaluationsgespräche, denn sie wollen zu zweit über ihre eigenen Probleme, Entwicklung, Wünsche und ihr Arbeiten in den Deutschstunden sprechen. Bei den Aufgabenpräferenzen finden die Befragten die Abwechslung verschiedener Aufgabentypen die



wichtigste. Sie halten jedoch die Aufgaben in Deutschstunden nicht für besonders relevant oder interessant. Die Schüler in Joensuu und die Schüler in der 8. Klasse antworten hier am positivsten. Die Befragten wünschen ja am meisten authentisches Material wie Videos, deutsche Gäste und kulturelle Themen (keine Grammatik).

## LITERATURVERZEICHNIS

Ahvenainen, Ossi, Ikonen, Oiva & Koro, Jukka (2001), Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa.

Apelt, Walter (1981), Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig.

Apelt, Walter (1996), „Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (1)“. In: Fremdsprachenunterricht, Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, 2/1996, S. 81-89.

Apelt, Walter & Koernig, Heike (1994), „Affektivität im Fremdsprachenunterricht (I)“. In: Fremdsprachenunterricht, Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, 3/1994, S. 161-168.

„Arbeitsmotivation“. Universität Mannheim, Institut für Psychologie (2002).  
([http://www.psychologie.uni-mannheim.de/psychol/veranstaltungen/mehrinfo\\_ws0203](http://www.psychologie.uni-mannheim.de/psychol/veranstaltungen/mehrinfo_ws0203))

Bimmel, Peter (1993), „Lernstrategien im Deutschunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 1/1993, S.4-11.

Böttcher, Karl-Heinz (1994), „Hits for the Kids, Der didaktische Song“. In: Fremdsprachenunterricht, Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, 3/1994, S. 175-182.

Disick, Renée S. (1976), „Die Entwicklung positiver Einstellungen im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe“. In: Solmecke, Gert (Hrsg.), S. 201-207.

Haitink, Annelien & Haenen, Jacques (2002), „Kooperatives Lernen, Teamlernstrategien und wie sie funktionieren können.“ In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26/2002, S. 18-22.

Hentunen, Anna-Inkeri (2002), Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im

Deutschunterricht. Diss. Humanistische Fakultät der Universität Jyväskylä.

Herber, Hans-Jörg (1979), *Motivationstheorie und pädagogische Praxis*. Stuttgart.

Hämäläinen, Soili (2002), ”Elävää kieltä taidolla ja sydämellä”. In: *Opettaja* 3/2002, S. 34-36.

Julkunen, Kyösti (1998a), *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 70. Joensuu.

Julkunen, Kyösti (1998b), *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 73. Joensuu.

Kaisanlahti, Anja (2001), ”Harjoittelua ja vuorovaikutusta”. In: *Yhteishyvä* 8/2001, S. 38-41.

*Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001 KIMMOKE, Loppuraportti* (2001). Opetushallitus. Helsinki.

Kleppin, Karin (2001), „Motivation. Nur ein Mythos? (I)“. In: *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 4/2001, S. 219-225.

Kleppin, Karin (2002), ”Motivation. Nur ein Mythos? (II)“. In: *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 1/2002, S. 26-30.

Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Eira & Pollari, Jorma (1999), *Arviointi oppimisen tukena*. Juva.

Krapp, Andreas (1999), „Intrinsische Lernmotivation und Interesse, Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3/1999, S. 387-406.

Kristiansen, Irene (1998), „Vieraan kielen oppimisstrategioita“. In: Strandén, Kaisa (Hrsg.), S. 121-126.

Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa (1991), Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylä.

Laine, Eero (1984), „ Tarzan talvisessa Suomessa eli integratiivisen kielenopiskelumotivaation elinmahdollisuudet suomalaisessa kouluilmastossa.“ Tempus 4/1984, S. 5-7.

List, Gudula (2002), „Motivation im Fremdsprachenunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26/2002, S. 6-10.

Marsh, David & Marsland, Bruce (Hrsg.) (1999), Lehren und Lernen in Fremdsprachen. Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts. Jyväskylä.

Müller, Werner R. (2000), „Motivationstheorien: Die VIE-Theorie von Victor H. Vroom. Skript zur Präsentation vom 17.11.2000“, Wissenschaftliches Zentrum der Universität Basel, Abteilung Organisation, Führung und Personal.  
(<http://www.unibas.ch/wwz/ofp/materialen/archiv/management>)

Neumann, Manfred (1990), Grundlagen des Lernens. Motivation – Lernablauf - Wiederholung. Stuttgart.

Nikki, Maija-Liisa (1992), Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 86. Die 2. Auflage. Jyväskylä.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka (1992), Oppimismotivaatio. Keuruu.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Opetushallitus. Helsinki.

Prashnig, Barbara (1996), Eläköön erilaisuus. Jyväskylä.

Prokopp, Manfred (1993), ”Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 1/1993, S. 12-17.

Raths, Angelika (2002), „Der Fun-Faktor, Oder: Zum 1x1 der didaktischen Verführung“. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26/2002, S. 23-27.

Reisener, Helmut (1995), „Motivation im heutigen Lernkontext: Ein Dutzend Punkte“. In: Fremdsprachenunterricht, Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen 1/1995, S. 9-14.

Ruohotie, Matti (1998), Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki.

Scholter, Wolfgang (1999), „Einführung in den bilingualen Unterricht“. In: Marsh David & Marsland Bruce (Hrsg.), S. 13-81.

Seiffke-Krenke, Inge & Todt, Eberhard (1977), „Motiv und Motivation im Bereich der Persönlichkeitsforschung“. In: Todt, Eberhard (Hrsg.), S. 148-198.

Solmecke, Gert (Hrsg.) (1976), Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn.

Solmecke, Gert (1976), „Zur Rolle der Schülerfernziele im Englischunterricht der Hauptschule“. In: Solmecke, Gert (Hrsg.), S. 217-219.

Solmecke, Gert (1995), „Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung.“ In Fremdsprachenunterricht, Die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, 1/1995 S. 2-8.

Strandén, Kaisa (Hrsg.) (1998), Ei tyhmä, vaan ERILAINEN OPPIJA. Stakes. Helsinki.

Sund, Katja (2002), „Wie motiviere ich richtig?“ In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26/2002, S. 16-17.

Suomi lukuina – Liikenne ja matkailu, 2003. S. 1-4. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi).

Suomi lukuina – Ulkomaankauppa, 2003. S. 1-3. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi).

Todt, Eberhard (Hrsg.) (1977), Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen. Schwetzingen.

Vuorinen, Ilpo (1993), Tuhat tapaa opettaa. Vammala.

## ANLAGEN

Anl. 1

Tulokset

## INSTRUMENTAALINEN MOTIVAATIO

1. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, koska siitä on hyötyä jatko-opinnoissa.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	8 % V, 6 % J	4 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	4 % V, 3 % J	4 % K, 3 % Y
en osaa sanoa	13 %	11 % T, 18 % P	15 % V, 12 % J	7 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	48 %	48 % T, 47 % P	42 % V, 50 % J	43,5 % K, 52 % Y
täysin samaa mieltä	29 %	32 % T, 23 % P	31 % V, 29 % J	43,5 % K, 18 % Y

2. Saksan kielestä on hyötyä työpaikan saannissa ja työelämässä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	8 % V, 6 % J	4 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	—	—	—	—
en osaa sanoa	8 %	7 % T, 12 % P	4 % V, 11 % J	14 % K, 3 %
jokseenkin samaa mieltä	36 %	34 % T, 41 % P	46 % V, 29 % J	28,5 % K, 42,5 % Y
täysin samaa mieltä	49 %	52 % T, 41 % P	42 % V, 54 % J	53,5 % K, 45,5 % Y

3. Tarvitsen saksan kieltä matkustaessani.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	1,5 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	15 %	9 % T, 29 % P	7,5 % V, 20 % J	11 % K, 18 % Y
en osaa sanoa	20 %	23 % T, 12 %	27 % V, 14 % J	14 % K, 24,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	47,5 %	45,5 % T, 53 % P	50 % V, 46 % J	54 % K, 42,5 % Y
täysin samaa mieltä	16 %	20,5 % T, 6 % P	11,5 % V, 20 % J	21 % K, 12 % Y

## 4. Saksan kieli on osa yleissivistystä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	6,5 %	4,5 % T, 12 % P	7,5 % V, 5,5 % J	3,5 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	23 %	25 % T, 18 % P	23 % V, 23 % J	18 % K, 27 % Y
en osaa sanoa	30 %	29,5 % T, 29 % P	31 % V, 29 % J	32 % K, 28 % Y
jokseenkin samaa mieltä	34 %	32 % T, 41 % P	31 % V, 37 % J	43 % K, 27 % Y
täysin samaa mieltä	6,5 %	9 % T, - P	7,5 % V, 5,5 % J	3,5 % K, 9 % Y

## INTEGRATIIVINEN MOTIVAATIO

## 5. Haluan hankkia ystäviä saksankielisistä maista.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	13 %	11,5 % T, 18 % P	15 % V, 11 % J	11 % K, 15 % Y
jokseenkin eri mieltä	16,5 %	9 % T, 35 % P	15,5 % V, 17 % J	14 % K, 18 % Y
en osaa sanoa	44,5 %	45,5 % T, 41 % P	42 % V, 46 % J	57 % K, 33,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	8 %	9 % T, 6 % P	15,5 % V, 3 % J	4 % K, 12 % Y
täysin samaa mieltä	18 %	25 % T, - P	12 % V, 23 % J	14 % K, 21,5 % Y

## 6. Minua kiinnostaa, miten ihmiset saksankielisissä maissa elävät.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	8 % V, 6 % J	11 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	23 %	16 % T, 41 % P	11,5 % V, 31 % J	25 % K, 21 % Y
en osaa sanoa	26 %	30 % T, 18 % P	34,5 % V, 20 % J	25 % K, 27,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	28 %	27 % T, 29 % P	31 % V, 26 % J	25 % K, 30,5 % Y
täysin samaa mieltä	16 %	20 % T, 6 % P	15 % V, 17 % J	14 % K, 18 % Y



## 7. Haluaisin matkustella saksankielisissä maissa.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	4 % V, 9 % J	14 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	2,5 % T, 6 % P	- V, 6 % J	- K, 6 % Y
en osaa sanoa	11 %	9 % T, 17 % P	19 % V, 5 % J	11 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	46 %	45,5 % T, 47 % P	54 % V, 40 % J	57 % K, 36,5 % Y
täysin samaa mieltä	33 %	36 % T, 18 % P	23 % V, 40 % J	18 % K, 45,5 % Y

## 8. Saksan kieli on kaunis kieli.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	18 %	18 % T, 18 % P	19 % V, 17 % J	21,5 % K, 15 % Y
jokseenkin eri mieltä	21 %	20,5 % T, 23,5 % P	31 % V, 14 % J	11 % K, 30,5 % Y
en osaa sanoa	28 %	23 % T, 41 % P	31 % V, 26 % J	32 % K, 24 % Y
jokseenkin samaa mieltä	23 %	27 % T, 11,5 % P	11,5 % V, 31,5 % J	21,5 % K, 24,5 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	11,5 % T, 6 % P	7,5 % V, 11,5 % J	14 % K, 6 % Y

## 9. Saksalaiset ovat kohteliaita ja ystävällisiä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	2 %	2 % T, -P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	3,5 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	44 %	45,5 % T, 41 % P	46 % V, 43 % J	50 % K, 39,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	23 %	20,5 % T, 29 % P	27 % V, 20 % J	18 % K, 27,5 % Y
täysin samaa mieltä	26 %	27 % T, 24 % P	19 % V, 31 % J	28,5 % K, 24 % Y

## 10. Saksalaiset ovat ahkeria.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	4,5 % T, - P	8 % V, - J	- K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	2 % T, 12 % P	- V, 9 %	3,5 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	79 %	84 % T, 65 % P	84 % V, 74 % J	86 % K, 73 % Y
jokseenkin samaa mieltä	10 %	5 % T, 23 % P	8 % V, 11 % J	7 % K, 12 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	4,5 % T, - P	- V, 6 % J	3,5 % K, 3 % Y

## 11. Saksalaiset hoitavat asiansa hyvin.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	8 % V, 3 % J	3,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	2 % T, 12 % P	- V, 8,5 % J	4 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	72 %	77 % T, 59 % P	77 % V, 68,5 % J	75 % K, 70 % Y
jokseenkin samaa mieltä	15 %	11 % T, 23 % P	15 % V, 14 % J	14 % K, 15 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	5 % T, - P	- V, 6 % J	3,5 % K, 3 % Y

## KOMMUNIKATIIVINEN MOTIVAATIO

## 12. Jos kadulla saksankielinen matkailija kysyy neuvoa, yritän selittää parhaani mukaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	- V, 5,5 % J	4 % K, 2,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	4,5 %	6 % T, - P	11 % V, - J	- K, 8,5 % Y
en osaa sanoa	8 %	9 % T, 6 % P	11 % V, 5,5 % J	7 % K, 8,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	44 %	39 % T, 59 % P	41 % V, 46 % J	46 % K, 42 % Y
täysin samaa mieltä	40,5 %	45 % T, 29 % P	37 % V, 43 % J	43 % K, 38,5 % Y

13. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, koska sen avulla saan kontaktin saksankielisiin ihmisiin.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	13 %	9 % T, 23,5 % P	15,5 % V, 11 % J	11 % K, 15,5 % Y
en osaa sanoa	21,5 %	20 % T, 23,5 % P	23 % V, 20 % J	21,5 % K, 21 % Y
jokseenkin samaa mieltä	39 %	41 % T, 35 % P	38,5 % V, 40 % J	39 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	21,5 %	25 % T, 12 % P	19 % V, 23 % J	21,5 % K, 21 % Y

14. Koulun ulkopuolella etsin lisää saksan harjoittelumahdollisuuksia.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	21 %	25 % T, 12 % P	35 % V, 11 % J	11 % K, 30,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	33 %	36 % T, 24 % P	27 % V, 37 % J	32 % K, 33,5 % Y
en osaa sanoa	20 %	14 % T, 35 % P	19 % V, 20 % J	25 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	24,5 %	23 % T, 29 % P	19 % V, 29 % J	32 % K, 18 % Y
täysin samaa mieltä	1,5 %	2 % T, - P	- V, 3 % J	- K, 3 % Y

15. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, koska sen avulla ymmärrän saksankielisiä lehtiä, kirjoja, tv-ohjelmia ja lauluja.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	4 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	20 % T, 12 % P	23 % V, 14 % J	11 % K, 24 % Y
en osaa sanoa	23 %	20 % T, 29 % P	23 % V, 23 % J	21 % K, 25 % Y
jokseenkin samaa mieltä	34 %	32 % T, 41 % P	27 % V, 40 % J	50 % K, 21 % Y
täysin samaa mieltä	20 %	23% T, 12 % P	23 % V, 17 % J	14 % K, 24 % Y

## KOGNITIIVINEN MOTIVAATIO

16. Haluan oppia useita vieraita kieliä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	2 % T, 12 % P	- V, 8,5 % J	3,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	8 % V, 3 % J	3,5 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	15 %	7 % T, 35 % P	19 % V, 11 % J	18 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	37,5 %	39 % T, 35 % P	50 % V, 29 % J	36 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	37,5 %	47,5 % T, 12 % P	23 % V, 48,5 % J	39 % K, 36,5 % Y

17. Saksan kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	8 % V, 3 % J	3,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	11 %	11 % T, 11,5 % P	19 % V, 6 % J	- K, 21 % Y
en osaa sanoa	11 %	13,5 % T, 6 % P	15,5 % V, 9 % J	7 % K, 16 % Y
jokseenkin samaa mieltä	48 %	39 % T, 71 % P	42 % V, 51 % J	53,5 % K, 42 % Y
täysin samaa mieltä	25 %	29,5% T, 11,5% P	15,5 % V, 31 % J	36 % K, 15 % Y

18. Otan saksan kielen opiskelun vakavasti.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	9 % T, - P	12 % V, 3 % J	4 % K, 11,5% Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	- K, 8,5 % Y
en osaa sanoa	15 %	11 % T, 25 % P	15 % V, 15 % J	15 % K, 14,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	43 %	45 % T, 38 % P	50 % V, 38 % J	37 % K, 48 % Y
täysin samaa mieltä	30 %	30 % T, 31 % P	19 % V, 38 % J	44 % K, 17,5 % Y

## 19. Haluan saada selville, mitä oppikirjan tekstit tarkoittavat

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	9 % T, - P	12 % V, 3 % J	3,5 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	- V, 5,5 % J	3,5 % K, 3 % Y
en osaa sanoa	10 %	7 % T, 18 % P	12 % V, 8,5 % J	4 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	41 %	39 % T, 47 % P	38 % V, 43 % J	43 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	39 %	43 % T, 29 % P	38 % V, 40 % J	46 % K, 33,5 % Y

## YHTEISKUNNALLINEN MOTIVAATIO

## 20. Opiskelen saksan kieltä siksi, että yhteiskunta tarvitsee saksan osaajia.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	18 %	20,5 % T, 12 % P	34,5 % V, 6 % J	11 % K, 24 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	20,5 % T, 12 % P	11,5 % V, 23 % J	25 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	33 %	32 % T, 35 % P	31 % V, 34 % J	32 % K, 34 % Y
jokseenkin samaa mieltä	26 %	25 % T, 29 % P	23 % V, 28,5 % J	28,5 % K, 24 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	2 % T, 12 % P	- V, 8,5 % J	3,5 % K, 6 % Y

## 21. Saksan kieli on tärkeä kieli Euroopassa.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	4 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	12 % V, -J	- K, 9 % Y
en osaa sanoa	18 %	22,5 % T, 6 % P	30 % V, 8,5 % J	25 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	36 %	32 % T, 47 % P	31 % V, 40 % J	32 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	36 %	34 % T, 41 % P	23 % V, 45,5 % J	39 % K, 33,5 % Y

## 22. Vanhempieni mielestä saksan kieltä pitää osata.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	33 %	34 % T, 29 % P	38 % V, 29 % J	18 % K, 45,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	18 % T, 18 % P	31 % V, 9 % J	25 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	19,5 %	16 % T, 29 % P	27 % V, 14 % J	18 % K, 21,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	19,5 %	25 % T, 6 % P	- V, 34 % J	25 % K, 15 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	7 % T, 18 % P	4 % V, 14 % J	14 % K, 6 % Y

## 23. Mahdollisimman monen suomalaisen tulisi osata saksan kieltä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	9 % T, 12 % P	11,5 % V, 8,5 % J	3,5 % K, 15 % Y
jokseenkin eri mieltä	26 %	32 % T, 12 % P	30,5 % V, 23 % J	25 % K, 27,5 % Y
en osaa sanoa	48 %	41 % T, 64 % P	54 % V, 43 % J	57 % K, 39,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	13 %	13,5 % T, 12 % P	4 % V, 20 % J	11 % K, 15 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	4,5 % T, - P	- V, 5,5 % J	3,5 % K, 3 % Y

## KIELIMINÄ

## 24. Olen etevä saksan kielen opiskelija.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	11 %	13,5 % T, 6 % P	23 % V, 3 % J	4 % K, 18 % Y
jokseenkin eri mieltä	23 %	23 % T, 23,5 % P	19 % V, 26 % J	14 % K, 30,5 % Y
en osaa sanoa	18 %	16 % T, 23,5 % P	23 % V, 14 % J	14 % K, 21,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	38 %	38,5 % T, 35 % P	27 % V, 46 % J	61 % K, 18 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	9 % T, 12 % P	8 % V, 11 % J	7 % K, 12 % Y

25. Teen saksan tehtävät niin hyvin kuin osaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	9 % T, 6 % P	11,5 % V, 6 % J	3,75 % K, 12 % Y
jokseenkin eri mieltä	10 %	9 % T, 12 % P	11,5 % V, 8,5 % J	3,75 % K, 15 % Y
en osaa sanoa	3 %	5 % T, - P	4 % V, 3 % J	3,75 % K, 3 % Y
jokseenkin samaa mieltä	39,5 %	36 % T, 47 % P	35 % V, 42,5 % J	42,75 % K, 36,5 % Y
täysin samaa mieltä	39,5 %	41 % T, 35 % P	38 % V, 40 % J	46 % K, 33,5 % Y

26. Saksan puhetaitoni on heikko.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	11,5 % T, - P	8 % V, 9 % J	3,75 % K, 12 % Y
jokseenkin eri mieltä	25 %	20,5 % T, 35 % P	27 % V, 23 % J	28,5 % K, 21 % Y
en osaa sanoa	31 %	27 % T, 41 % P	27 % V, 34 % J	43 % K, 21 % Y
jokseenkin samaa mieltä	20 %	20,5 % T, 18 % P	15 % V, 23 % J	21 % K, 18,5 % Y
täysin samaa mieltä	16 %	20,5 % T, 6 % P	23 % V, 11 % J	3,75 % K, 27,5 % Y

27. En tahdo millään muistaa saksan sanoja.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	18 %	23 % T, 6 % P	8 % V, 26 % J	29 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	30 %	23 % T, 47 % P	27 % V, 31 % J	25 % K, 33,5 % Y
en osaa sanoa	19,5 %	20 % T, 17,5 % P	23 % V, 17 % J	25 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	19,5 %	18 % T, 23,5 % P	19 % V, 20 % J	21 % K, 18 % Y
täysin samaa mieltä	13 %	16 % T, 6 % P	23 % V, 6 % J	- K, 24,5 % Y

28. Harjoittelemalla saksan taitoni paranee.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	1,5 %	-T, 6 % P	- V, 3 % J	- K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	7 % T, -P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
en osaa sanoa	6,5 %	7 % T, 6 % P	11,5 % V, 3 % J	4 % K, 9 % Y
jokseenkin samaa mieltä	23 %	22,5 % T, 23,5 % P	30,5 % V, 17 % J	21 % K, 24 % Y
täysin samaa mieltä	64 %	63,5% T, 64,5% P	54 % V, 71 % J	68 % K, 61 % Y

#### TILANNEPREFERENSSIT

29. Saksan tunneilla teen tehtäviä mieluiten yksin.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	18 %	18 % T, 18 % P	23 % V, 14 % J	14,5 % K, 21 % Y
jokseenkin eri mieltä	30 %	27 % T, 35 % P	30,5 % V, 29 % J	32 % K, 27,5 % Y
en osaa sanoa	23 %	30 % T, 6 % P	31 % V, 17 % J	21,5%K, 24,5%Y
jokseenkin samaa mieltä	21 %	18 % T, 29 % P	11,5 % V, 29 % J	25 % K, 18 % Y
täysin samaa mieltä	8 %	7 % T, 12 % P	4 % V, 11 % J	7 % K, 9 % Y

30. Saksan tunneilla teen tehtäviä mieluiten pareittain tai pienessä ryhmässä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	4 % V, 3 % J	- K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	8 %	7 % T, 12 % P	4 % V, 11,5 % J	11 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	20 %	20,5% T, 17,5% P	23 % V, 17 % J	14 % K, 24 % Y
jokseenkin samaa mieltä	36 %	34 % T, 41 % P	42 % V, 31,5 % J	36 % K, 36,5 % Y
täysin samaa mieltä	33 %	36,5% T, 23,5% P	27 % V, 37 % J	39 % K, 27,5 % Y



31. Saksan tunneilla haluan olla muita parempi.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	29,5 %	32 % T, 24 % P	42 % V, 20 % J	18 % K, 39,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	31 %	32% T, 29% P	31 % V, 31 % J	32 % K, 30,5 % Y
en osaa sanoa	28 %	27 % T, 29 % P	19 % V, 34 % J	43 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	6,5 %	4,5 % T, 12 % P	4 % V, 9 % J	3,5 % K, 9 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	3,5 % K, 6 % Y

32. En halua auttaa tovereitani saksan tehtävissä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	53 %	58 % T, 41 % P	44 % V, 60 % J	63 % K, 45,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	32 %	25,5 % T, 47 % P	36 % V, 28,5 % J	26 % K, 36,5 % Y
en osaa sanoa	5 %	7 % T, - P	12 % V, - J	- K, 9 % Y
jokseenkin samaa mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 5,75 % J	7 % K, 3 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 5,75 % J	4 % K, 6 % Y

## LUOKKAHUONEMOTIVAATIO

33. Saksan tunneilla opiskelemme innokkaasti.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	12 % V, 3 % J	3,5 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	16 %	20,5 % P, 6 % P	19 % V, 14,25 % J	7 % K, 24,25 % Y
en osaa sanoa	38 %	34 % T, 47 % P	46 % V, 31,5 % J	36 % K, 39,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	26 %	27 % T, 23,5 % P	15 % V, 34,25 % J	28,5%K,24,25%Y
täysin samaa mieltä	13 %	11,5% T, 17,5% P	8 % V, 17 % J	25 % K, 3 % Y

## 34. Kilpailemme siitä, kuka on paras saksan kielessä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	56 %	61,5 % T, 41 % P	62 % V, 51 % J	46 % K, 64 % Y
jokseenkin eri mieltä	16,5 %	18 % T, 11,5 % P	15 % V, 17 % J	21 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	21,5 %	20,5 % T, 24 % P	23 % V, 20 % J	25 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	3 %	-T, 11,5 % P	- V, 6 % J	4 % K, 3 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	-T, 12 % P	- V, 6 % J	4 % K, 3 % Y

## 35. Saksan tunneilla nauretaan toisen epäonnistumiselle.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	64 %	71 % T, 47 % P	69 % V, 60 % J	46 % K, 64 % Y
jokseenkin eri mieltä	21 %	20 % T, 23,5 % P	23 % V, 20 % J	21 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	8 %	7 % T, 12 % P	8 % V, 8,5 % J	25 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	3,5 %	2 % T, 6 % P	- V, 5,75 % J	4 % K, 3 % Y
täysin samaa mieltä	3,5 %	- T, 11,5 % P	- V, 5,75 % J	4 % K, 3 % Y

## 36. Saksan tunneilla tunnen itseni usein tosi avuttomaksi.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	41 %	43 % T, 35 % P	42 % V, 40 % J	46 % K, 36,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	25 %	18 % T, 41 % P	15,5 % V, 31 % J	29 % K, 21,5 % Y
en osaa sanoa	16 %	16 % T, 18 % P	15,5 % V, 17 % J	14 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	13 %	18 % T, - P	19 % V, 9 % J	11 % K, 15 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	8 % V, 3 % J	- K, 9 % Y

37. Saksan tunneilla ei tarvitse jännittää.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	- T, 12 % P	4 % V, 3 % J	3,5 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	13 %	9 % T, 24 % P	11,5 % V, 14 % J	11 % K, 15 % Y
en osaa sanoa	10 %	11 % T, 6 % P	11,5 % V, 9 % J	3,5 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	36 %	39 % T, 29 % P	31 % V, 40 % J	39 % K, 33,5 % Y
täysin samaa mieltä	38 %	41 % T, 29 % P	42 % V, 34 % J	43 % K, 33,5 % Y

38. Saksan opiskelu on minulle yhdentekevää.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	37,5 %	43 % T, 23,5 % P	38 % V, 37 % J	43 % K, 33,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	33 %	29,5 % T, 41 % P	27 % V, 37 % J	32 % K, 33,5 % Y
en osaa sanoa	15 %	14 % T, 17,5 % P	19 % V, 11 % J	14 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	6,5 %	4,5 % T, 12 % P	8 % V, 6 % J	4 % K, 9 % Y
täysin samaa mieltä	8 %	9 % T, 6 % P	8 % v, 9 % J	7 % K, 9 % Y

39. Haluan lisätehtäviä, kun olen saanut annetut tehtävät valmiiksi.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	29,5 %	27,5 % T, 35 % P	27 % V, 31 % J	28,5%K, 30,5%Y
jokseenkin eri mieltä	23 %	20,5% T, 29,5% P	27 % V, 20 % J	36 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	21 %	18 % T, 29,5 % P	19 % V, 23 % J	25 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	20 %	25 % T, 6 % P	19 % V, 20 % J	7 % K, 30,5 % Y
täysin samaa mieltä	6,5 %	9 % T, - P	8 % V, 6 % J	3,5 % K, 9 % Y

40. Saksan oppikirja on mielenkiintoinen.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	20 %	23 % T, 12 % P	34,5 % V, 8,5 % J	3,5 % K, 33,5% Y
jokseenkin eri mieltä	26 %	32 % T, 11,5 % P	23 % V, 29 % J	32 % K, 21 % Y
en osaa sanoa	34 %	27 % T, 53 % P	34,5 % V, 34 % J	28,5%K, 39,5%Y
jokseenkin samaa mieltä	13 %	11 % T, 17,5 % P	4 % V, 20 % J	25 % K, 3 % Y
täysin samaa mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	4 % V, 8,5 % J	11 % K, 3 % Y

#### TEHTÄVÄMOTIVAATIO

41. Pidän saksan tunneilla tehtävistä, joissa voi esittää oman mielipiteensä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	15 %	20 % T, - P	19 % V, 11 % J	10,75% K, 18% Y
jokseenkin eri mieltä	25 %	23 % T, 29 % P	23 % V, 26 % J	18 % K, 30,5 % Y
en osaa sanoa	26 %	20 % T, 41 % P	35 % V, 20 % J	28,5%K, 24,5%Y
jokseenkin samaa mieltä	21 %	23 % T, 18 % P	15 % V, 26 % J	32 % K, 12 % Y
täysin samaa mieltä	13 %	14 % T, 12 % P	8 % V, 17 % J	10,75% K, 15% Y

42. Pidän tehtävistä, joissa ei etukäteen tiedä, onnistuuko vai ei.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	11,5 % V, 3 % J	3,5 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	16 % T, 23,5 % P	19 % V, 17 % J	10,75%K,24,5%Y
en osaa sanoa	52 %	54,5 % T, 47 % P	54 % V, 51,5 % J	57 % K, 48,5% Y
jokseenkin samaa mieltä	11,5 %	9 % T, 17,5 % P	4 % V, 17 % J	18 % K, 6 % Y
täysin samaa mieltä	11,5 %	13,5 % T, 6 % P	11,5% V, 11,5% J	10,75% K, 12% Y

43. Minusta vaativat saksan tehtävät ovat kiinnostavia.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	11,5 %	14 % T, 6 % P	19 % V, 6 % J	4 % K, 18,25 % Y
jokseenkin eri mieltä	20 %	25 % T, 6 % P	19 % V, 20 % J	18 % K, 21 % Y
en osaa sanoa	41 %	41 % T, 41 % P	46 % V, 37 % J	50 % K, 33,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	16 %	9 % T, 35 % P	8 % V, 23 % J	14% K, 18,25% Y
täysin samaa mieltä	11,5 %	11 % T, 12 % P	8 % V, 14 % J	14 % K, 9 % Y

44. Pidän vaihtelevista harjoituksista saksan tunnilla.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	2,5 % T, 6 % P	- V, 6 % J	3,5 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	2 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
en osaa sanoa	20 %	18 % T, 24 % P	23 % V, 17 % J	25 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	34 %	32 % T, 41 % P	31 % V, 37 % J	35,75%K,33,5%Y
täysin samaa mieltä	41 %	45,5 % T, 29 % P	42 % V, 40 % J	35,75%K,45,5%Y

45. Pidän tehtävistä, joissa ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	4 % V, 3 % J	- K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	13 %	13,5 % T, 12 % P	15 % V, 11 % J	18 % K, 9 % Y
en osaa sanoa	20 %	16 % T, 29 % P	12 % V, 26 % J	21 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	34 %	39 % T, 24 % P	42 % v, 29 % J	32 % K, 36,5 % Y
täysin samaa mieltä	30 %	29,5 % T, 29 % P	27 % V, 31 % J	29 % K, 30,5 % Y

## ATTRIBUUTTIOTYYLIT

46. Kun onnistun saksan opiskelussa, se johtuu mielestäni

kielitaidosta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	9 % T, - P	15 % V, - J	- K, 12 % Y
jokseenkin eri mieltä	11 %	11,5% T, 11,5% P	12 % V, 11 % J	7 % K, 15 % Y
en osaa sanoa	10 %	11 % T, 6 % P	12 % V, 9 % J	4 % K, 15,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	49 %	45,5 % T, 59 % P	38 % V, 57 % J	57 % K, 42,5 % Y
täysin samaa mieltä	23 %	23 % T, 23,5 % P	23 % V, 23 % J	32 % K, 15 % Y

onnesta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	26 %	25 % T, 29 % P	31 % V, 23 % J	32% K, 21,25% Y
jokseenkin eri mieltä	24,5 %	23 % T, 29 % P	11,5 % V, 34 % J	28,5 % K, 21,25 % Y
en osaa sanoa	24,5 %	25 % T, 24 % P	31 % V, 20 % J	28,5%K,21,25%Y
jokseenkin samaa mieltä	15 %	16 % T, 12 % P	15 % V, 14 % J	7 % K, 21,25 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	11 % T, 6 % P	11,5 % V, 9 % J	4 % K, 15 % Y

helposta tehtävästä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	2 % T, 18 % P	4 % V, 8,5 % J	7 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	10 %	11,5 % T, 6 % P	- V, 17 % J	11 % K, 9 % Y
en osaa sanoa	18 %	14 % T, 29 % P	19 % V, 17 % J	25 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	34 %	36,5 % T, 29 % P	42 % V, 29 % J	28,5%K, 39,5%Y
täysin samaa mieltä	31 %	36 % T, 18 % P	35 % V, 28,5 % J	28,5%K, 33,5%Y

yrittämisestä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	3,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	2 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
en osaa sanoa	6,5 %	5 % T, 12 % P	8 % V, 6 % J	3,5 % K, 9 % Y
jokseenkin samaa mieltä	47,5 %	45 % T, 53 % P	38 % V, 54 % J	57 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	39 %	43 % T, 29 % P	46 % V, 34 % J	36 % K, 42,5 % Y

kiinnostavista tehtävistä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	2 % T, 18 % P	4 % V, 9 % J	7 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	16 % T, 23,5 % P	12 % V, 23 % J	18 % K, 18 % Y
en osaa sanoa	21 %	20,5% T, 23,5% P	27 % V, 17 % J	29 % K, 15 % Y
jokseenkin samaa mieltä	36 %	36,5 % T, 35 % P	42 % V, 31 % J	32 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	18 %	25 % T, - P	15 % V, 20 % J	14 % K, 21,5 % Y

hyvästä opetuksesta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	2 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	2,5 % T, 6 % P	- V, 6 % J	7 % K, - Y
en osaa sanoa	10 %	7 % T, 17,5 % P	7,5 % V, 11 % J	14 % K, 6 % Y
jokseenkin samaa mieltä	51 %	45,5% T, 64,5% P	57,5 % V, 46 % J	39,5 % K, 61 % Y
täysin samaa mieltä	34 %	43 % T, 12 % P	31 % V, 37 % J	39,5 % K, 30 % Y

ahkeruudestani

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	8 % V, 3 % J	3,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	8 %	7 % T, 11,5 % P	12 % V, 6 % J	3,5 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	18 %	20 % T, 12 % P	19 % V, 17 % J	18 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	41 %	34 % T, 59 % P	38 % V, 43 % J	43 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	28 %	32 % T, 17,5 % P	23 % V, 31 % J	32 % K, 24,5 % Y

47. Jos epäonnistun saksan opiskelussa, se johtuu mielestäni

heikosta kielitaidosta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	12 % T, 6 % P	19,25% V, 3,25% J	15 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	17 %	11,5 % T, 29 % P	15,5% V, 18,25% J	18,5 % K, 15 % Y
en osaa sanoa	25 %	28 % T, 18 % P	23 % V, 26 % J	33 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	23 %	25,5 % T, 18 % P	19,25% V, 26,25% J	18,5% K, 27,5% Y
täysin samaa mieltä	25 %	23 % T, 29 % P	23% V, 26,25% J	15 % K, 33,5 % Y

huonosta onnesta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	31 %	34 % T, 23,5 % P	38 % V, 27,5 % J	39% K, 24,25% Y
jokseenkin eri mieltä	25 %	25 % T, 23,5 % P	19 % V, 30,5 % J	18 % K, 30,5 % Y
en osaa sanoa	18 %	16 % T, 23,5 % P	23 % V, 15 % J	25 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	16 %	14 % T, 23,5 % P	8 % V, 18 % J	7 % K, 24,25 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	11 % T, 6 % P	12 % V, 9 % J	11 % K, 9 % Y



vaikeasta tehtävästä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	- V, 11 % J	7 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	13 %	13 % T, 11,5 % P	23 % V, 6 % J	14,5 % K, 12 % Y
jokseenkin samaa mieltä	49 %	42 % T, 64,5 % P	38 % V, 57 % J	46,5 % K, 52 % Y
täysin samaa mieltä	26 %	33,5 % T, 12 % P	35 % V, 20 % J	25 % K, 27 % K

yrittämisen puutteesta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	9 % T, 6 % P	4 % V, 11 % J	18 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	15 %	16 % T, 12 % P	15 % V, 14 % J	18 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	20 %	13,5 % T, 35 % P	23 % V, 17 % J	22 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	26 %	23 % T, 35 % P	23 % V, 29 % J	21 % K, 30,5 % Y
täysin samaa mieltä	31 %	38,5 % T, 12 % P	35 % V, 29 % J	21 % K, 39,5 % Y

tyhmistä tehtävistä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	23 %	25 % T, 18 % P	27 % V, 20 % J	21 % K, 24 % Y
jokseenkin eri mieltä	24,5 %	30 % T, 12 % P	15 % V, 31 % J	25 % K, 24,5 % Y
en osaa sanoa	21 %	16 % T, 35 % P	27 % V, 17 % J	25 % K, 18 % Y
jokseenkin samaa mieltä	24,5 %	20 % T, 35 % P	19 % V, 29 % J	25 % K, 24,5 % Y
täysin samaa mieltä	7 %	9 % T, - P	12 % V, 3 % J	4 % K, 9 % Y

huonosta opetuksesta

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	28 %	32 % T, 18 % P	30,75 % V, 26 % J	21 % K, 33 % Y
jokseenkin eri mieltä	21,5 %	18 % T, 29 % P	23 % V, 20 % J	32 % K, 12 % Y
en osaa sanoa	21,5 %	25 % T, 12 % P	30,75 % V, 14 % J	18 % K, 24 % Y
jokseenkin samaa mieltä	26 %	20 % T, 41 % P	11,5 % V, 37 % J	25 % K, 27 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	5 % T, -P	4 % V, 3 % J	4 % K, 4 % Y

laiskuudestani

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	6,5 %	7 % T, 6 % P	4 % V, 9 % J	14 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	15 %	11 % T, 23,5 % P	4 % V, 23 % J	14 % K, 15 % Y
en osaa sanoa	16 %	18 % T, 12 % P	19 % V, 14 % J	29 % K, 6 % Y
jokseenkin samaa mieltä	24,5 %	25 % T, 23,5 % P	31 % V, 20 % J	7 % K, 39,5 % Y
täysin samaa mieltä	38 %	39 % T, 35 % P	42 % V, 34 % J	36 % K, 39,5 % Y

## OPPIMISSTRATEGIAT

48. Tutustun opiskeltavaan asiaan ensin pääkohdittain ennen kuin syvennyn siihen.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 7 % P	12 % V, 3 % J	3,5% K, 9,75% Y
jokseenkin eri mieltä	17 %	23 % T, - P	19 % V, 15 % J	18 % K, 16 % Y
en osaa sanoa	24 %	20 % T, 33 % P	23 % V, 24,5 % J	25 % K, 22,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	42 %	39 % T, 53 % P	38 % V, 45,5 % J	43 % K, 42 % Y
täysin samaa mieltä	10 %	11 % T, 7 % P	8 % V, 12 % J	10,5%K, 9,75%Y

49. Teen saksan tehtävät huolellisesti ja keskittyneenä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	8 % V, 3 % J	- K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	13 %	11 % T, 19 % P	19 % V, 9 % J	7 % K, 19 % Y
en osaa sanoa	27 %	25 % T, 31 % P	19 % V, 32 % J	29 % K, 25 % Y
jokseenkin samaa mieltä	40 %	43 % T, 31 % P	31 % V, 47 % J	39 % K, 41 % Y
täysin samaa mieltä	15 %	14 % T, 19 % P	23 % V, 9 % J	25 % K, 6 % Y

50. Harjoittelen tehtävässä tarvittavat sanat ja kielioppiasiat etukäteen.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	12 %	13,5 % T, 6 % P	15 % V, 9 % J	7 % K, 16 % Y
jokseenkin eri mieltä	48 %	50 % T, 44 % P	38 % V, 56 % J	39 % K, 56 % y
en osaa sanoa	20 %	23 % T, 13 % P	31 % V, 11,5 % J	32 % K, 9 % Y
jokseenkin samaa mieltä	15 %	9 % T, 31 % P	12 % V, 17,5 % J	18 % K, 13 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	4 % K, 6 % Y

51. Tehdessäni saksan tehtäviä koulussa tai kotona pidän huolen, että ympäristöni on rauhallinen niin että voin keskittyä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8,5 %	7 % T, 12,5 % P	8 % V, 9 % J	7 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	33 %	36 % T, 25 % P	38 % V, 29 % J	36 % K, 31 % Y
en osaa sanoa	13 %	11 % T, 19 % P	15 % V, 12 % J	14 % K, 13 % Y
jokseenkin samaa mieltä	32 %	30 % T, 37,5 % P	27 % V, 35 % J	25 % K, 38 % Y
täysin samaa mieltä	13,5 %	16 % T, 6 % P	12 % V, 15 % J	18 % K, 9 % Y

52. Tarkkailen ja arvioin omaa osaamistani ja edistymistäni.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	13 %	14 % T, 12,5 % P	19 % V, 9 % J	11 % K, 15,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	27 %	27 % T, 25 % P	12 % V, 38 % J	28,5 % K, 25 % Y
en osaa sanoa	28 %	32 % T, 19 % P	38 % V, 20,5 % J	28,5 % K, 28 % Y
jokseenkin samaa mieltä	20 %	16 % T, 31 % P	23 % V, 17,5 % J	25 % K, 16 % Y
täysin samaa mieltä	12 %	11 % T, 12,5 % P	8 % V, 15 % J	7 % K, 15,5 % Y

53. Yritän kehittää opiskelutaitojani.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	7 %	9 % T, - P	15 % V, - J	- K, 12,5 % Y
en osaa sanoa	11 %	9 % T, 19 % P	8 % V, 15 % J	7 % K, 16 % Y
jokseenkin samaa mieltä	40 %	34 % T, 56 % P	46 % V, 35 % J	43 % K, 37,5 % Y
täysin samaa mieltä	37 %	43 % T, 19 % P	27 % V, 44 % J	43 % K, 31 % Y

54. Käytän sana- ja tietokirjoja apuvälineinä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	9 % T, - P	12 % V, 3 % J	4 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	13 %	16 % T, 6 % P	15 % V, 11,75 % J	11 % K, 15,75 % Y
en osaa sanoa	15 %	14 % T, 19 % P	19 % V, 11,75 % J	18 % K, 12,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	47 %	41 % T, 62,5 % P	35 % V, 56 % J	46 % K, 47 % Y
täysin samaa mieltä	18 %	20 % T, 12,5 % P	19 % V, 17,5 % J	21 % K, 15,75 % Y

## 55. Harjoittelen sanojen ääntämistä kotona ääneen.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	22 %	20,5 % T, 25 % P	27 % V, 17,5 % J	21 % K, 22 % Y
jokseenkin eri mieltä	27 %	20,5 % T, 44 % P	19 % V, 32 % J	29 % K, 25 % Y
en osaa sanoa	16 %	16 % T, 19 % P	23 % V, 12 % J	25 % K, 9 % Y
jokseenkin samaa mieltä	15 %	18 % T, 6 % P	15,5 % V, 15 % J	11 % K, 19 % Y
täysin samaa mieltä	20 %	25 % T, 6 % P	15,5% V, 23,5% J	14 % K, 25 % Y

## 56. Luokittelen sanoja niiden käytön ja merkityksen mukaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	28 %	32 % T, 19 % P	31 % V, 26 % J	14,5 % K, 41 % Y
jokseenkin eri mieltä	33,5 %	32 % T, 37,5 % P	19 % V, 44 % J	46,5 % K, 22 % Y
en osaa sanoa	28 %	25 % T, 37,5 % P	38 % V, 21 % J	32 % K, 25 % Y
jokseenkin samaa mieltä	8,5 %	9 % T, 6 % P	8 % V, 9 % J	7 % K, 9 % Y
täysin samaa mieltä	2 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y

## 57. Ennen kuin sanon jonkin saksan sanan tai lauseen, mietin mielessäni, miltä se kuulostaa.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	15 %	18 % T, 6 % P	11,5 % V, 15 % J	18 % K, 12,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	10 %	9 % T, 12,5 % P	4 % V, 15 % J	7 % K, 12,5 % Y
en osaa sanoa	30 %	27 % T, 38 % P	34,5% V, 27,5% J	25 % K, 34 % Y
jokseenkin samaa mieltä	25 %	23 % T, 31 % P	31 % V, 21,25 % J	32 % K, 19 % Y
täysin samaa mieltä	20 %	23 % T, 12,5 % P	19 % V, 21,25 % J	18 % K, 22 % Y

58. Muistan uuden sanan parhaiten yhdistämällä sen samalta kuulostavaan suomen sanaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	20 %	16 % T, 31 % P	15 % V, 23,5 % J	21 % K, 19 % Y
jokseenkin eri mieltä	30 %	34 % T, 19 % P	38 % V, 23,5 % J	18 % K, 40,5 % Y
en osaa sanoa	20 %	18 % T, 25 % P	19 % V, 21 % J	25 % K, 15,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	23 %	27 % T, 12,5 % P	15 % V, 29 % J	29 % K, 19 % Y
täysin samaa mieltä	7 %	5 % T, 12,5 % P	12 % V, 3 % J	7 % K, 6 % Y

59. Mietin aina, miten saksan uudet tiedot liittyvät toisiinsa tai vanhoihin tietoihini.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	11 % T, 6 % P	12 % V, 9 % J	11 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	30 %	30 % T, 31 % P	27 % V, 32 % J	39 % K, 22 % Y
en osaa sanoa	20 %	20 % T, 19 % P	19 % V, 21 % J	18 % K, 22 % Y
jokseenkin samaa mieltä	37 %	34 % T, 44 % P	38 % V, 35 % J	32 % K, 41 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	5 % T, - P	4 % V, 3 % J	- K, 6 % Y

60. Käytän hyväkseni tietojani muista kielistä ymmärtääkseni saksaa paremmin.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	---	---	---	---
jokseenkin eri mieltä	12 %	14 % T, 6 % P	12 % V, 12 % J	11 % K, 13 % Y
en osaa sanoa	10 %	7 % T, 19 % P	15 % V, 6 % J	11 % K, 6 % Y
jokseenkin samaa mieltä	43 %	43 % T, 44 % P	42 % V, 44 % J	46 % K, 42 % Y
täysin samaa mieltä	35 %	36 % T, 31 % P	31 % V, 38 % J	32 % K, 39 % Y

61. Lukemisen ja kuuntelun aikana teen muistiinpanoja avainsanoista ja –käsitteistä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	37 %	32 % T, 50 % P	34,5 % V, 38 % J	39 % K, 34 % Y
jokseenkin eri mieltä	28,5 %	27,5 % T, 31 % P	30,5% V, 26 % J	21 % K, 34 % Y
en osaa sanoa	23 %	27 % T, 13 % p	27 % V, 21 % J	36 % K, 13 % Y
jokseenkin samaa mieltä	8,5 %	11,5 % T, - P	4 % V, 12 % J	- K, 16 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	4 % V, 3 % J	4 % K, 3 % Y

62. Saksan kokeissa tutustun ensin kaikkiin tehtäviin ennen kuin päätän, mistä aloitan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	43 %	52 % T, 19 % P	50 % V, 38 % J	25 % K, 59 % Y
jokseenkin eri mieltä	23 %	20,5 % T, 31 % P	23 % V, 23,5 % J	32 % K, 16 % Y
en osaa sanoa	10 %	11,5 % T, 6 % P	7,75 % V, 12 % J	11 % K, 9,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	17 %	14 % T, 25 % P	11,5% V, 20,5% J	25 % K, 9,5 % Y
täysin samaa mieltä	7 %	2 % T, 19 % P	7,75 % V, 6 % J	7 % K, 6 % Y

63. Aloittaessani tehtävää tutustun ensin huolella ohjeisiin.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	2 %	2 % T, - P	- V, 3 % J	3,5 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	5 % T, - P	7,5 % V, - J	- K, 6 % Y
en osaa sanoa	12 %	11,5 % T, 13 % P	7,5 % V, 15 % J	10,75% K, 13% Y
jokseenkin samaa mieltä	55 %	45,5 % T, 81 % P	54 % V, 56 %	60,75% K, 50% Y
täysin samaa mieltä	28 %	36 % T, 6 % P	31 % V, 26 % J	25 % K, 31 % Y

64. Kirjoitan tai teen mielessäni yhteenvedon kuuntelusta tai lukukappaleesta.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	17 %	16,5 % T, 19 % P	19 % V, 15 % J	11 % K, 22 % Y
jokseenkin eri mieltä	30,5 %	34 % T, 19 % P	19 % V, 39,5 % J	33,5 % K, 28 % Y
en osaa sanoa	34 %	28 % T, 50 % P	46 % V, 24,5 % J	37 % K, 31 % Y
jokseenkin samaa mieltä	13,5 %	16,5 % T, 6 % P	8 % V, 18 % J	7,5 % K, 19 % Y
täysin samaa mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	8 % V, 3 % J	11 % K, - Y

65. Keksin uusia lauseita yhdistelemällä tuttuja sanoja uudella tavalla.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	15 %	18 % T, 6 % P	19 % V, 12 % J	18 % K, 13 % Y
jokseenkin eri mieltä	28 %	32 % T, 19 % P	19 % V, 35 % J	25 % K, 31 % Y
en osaa sanoa	30 %	29,5 % T, 31 % P	42 % V, 20,5 % J	25 % K, 34 % Y
jokseenkin samaa mieltä	15 %	7 % T, 38 % T	8 % V, 20,5 % J	21 % K, 9 % Y
täysin samaa mieltä	12 %	13,5 % T, 6 % P	12 % V, 12 % J	11 % K, 13 % Y

66. Puhuessani tai kirjoittaessani saksaa käännän lauseet ensin mielessäni suomesta saksaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	9,5 % T, - P	11,5 % V, 3 % J	4 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	7 %	9,5 % T, - P	- V, 12 % J	11 % K, 3 % Y
en osaa sanoa	35 %	30 % T, 50 % P	34,5% V, 36,5% J	37 % K, 34 % Y
jokseenkin samaa mieltä	32 %	37 % T, 19 % P	31 % V, 33,5 % J	26 % K, 38 % Y
täysin samaa mieltä	19 %	14 % T, 31 % P	23 % V, 15 % J	22 % K, 16 % Y



67. Kertailen opittuja asioita muistin virkistykseksi.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	12 %	16 % T, - P	23 % V, 3 % J	7 % K, 16 % Y
jokseenkin eri mieltä	20 %	22,5% T, 12,5% P	15,5% V, 23,5% J	18 % K, 22 % Y
en osaa sanoa	30 %	25 % T, 44 % P	38,5% V, 23,5% J	25 % K, 34 % Y
jokseenkin samaa mieltä	30 %	29,5 % T, 31 % P	23 % V, 35 % J	36 % K, 25 % Y
täysin samaa mieltä	8 %	7 % T, 12,5 % P	- V, 15 % J	14 % K, 3 % Y

68. Jos en saksaa puhuessani keksi oikeaa ilmausta, käytän eleitä tai sanon sanan suomeksi.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	- V, 9 % J	11 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	7,5 % V, 3 % J	3,75 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	14 %	7 % T, 31 % P	4 % V, 21 % J	20,5 % K, 6 % Y
jokseenkin samaa mieltä	43 %	43 % T, 44 % P	57,5 % V, 32 % J	36 % K, 50 %
täysin samaa mieltä	33 %	38,5 % T, 19 % P	31 % V, 35 % J	28,75% K, 38% Y

69. Kysyn opettajalta tai luokkatovereiltani, jos tarvitsen apua.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	2 %	2 % T, - P	- V, 3 % J	3,5 % K, - Y
jokseenkin eri mieltä	—	—	—	—
en osaa sanoa	2 %	- T, 7 % P	- V, 3 % J	3,5 % K, - Y
jokseenkin samaa mieltä	35 %	29 % T, 53 % P	43 % V, 29 % J	36 % K, 34 % Y
täysin samaa mieltä	61 %	69 % T, 40 % P	57 % V, 65 % J	57 % K, 66 % Y

70. Mietimme usein luokkatovereideni kanssa yhdessä ratkaisuja tehtävään tai tarkistamme tehtäviä toisiltamme.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6,5 % P	8 % V, 6 % J	11 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	7,5 % V, 6 % J	7 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	1 %	2 % T, - P	4 % V, - J	- K, 3 % Y
jokseenkin samaa mieltä	47 %	43 % T, 56 % P	57,5 % V, 38 % J	46 % K, 47 % Y
täysin samaa mieltä	38 %	41 % T, 31,5 % P	23 % V, 50 % J	36 % K, 41 % Y

71. Olen päättänyt, minkä numeron aion saada saksasta.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	12 % V, 3 % J	- K, 12,5 % Y
en osaa sanoa	20 %	18 % T, 25 % P	23 % V, 18 % J	18 % K, 22 % Y
jokseenkin samaa mieltä	45 %	45 % T, 44 % P	42 % V, 47 % J	54 % K, 37,5 % Y
täysin samaa mieltä	23 %	25 % T, 19 % P	19 % V, 26 % J	21 % K, 25 % Y

72. Tiedän yleensä, kuinka osasin jo ennen tehtävän tarkistamista tai kokeen palauttamista.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	13,5 % T, - P	15,25 % V, 6 % J	11 % K, 9 % Y
jokseenkin eri mieltä	17 %	20 % P, 6 % P	19 % V, 14,75 % J	4 % K, 28 % Y
en osaa sanoa	20 %	23 % T, 12,5 % P	15,25% V, 23,5% J	21 % K, 19 % Y
jokseenkin samaa mieltä	40 %	29,5 % T, 69 % P	38,5 % V, 41 % J	57 % K, 25 % Y
täysin samaa mieltä	13 %	14 % T, 12,5 % P	12 % V, 14,75 % J	7 % K, 19 % Y

## OPISKELUN KOKEMINEN

73. Saksan opetuksessa edetään sopivan nopeasti.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	4 %	5 % T, - P	8 % V, - J	- K, 6,5 % Y
jokseenkin eri mieltä	8 %	7 % T, 13 % P	12 % V, 6 % J	11 % K, 6,5 % Y
en osaa sanoa	22 %	16,5 % T, 33 % P	24 % V, 21 % J	18 % K, 26 % Y
jokseenkin samaa mieltä	37 %	41,5 % T, 27 % P	32 % V, 41 % J	32 % K, 42 % Y
täysin samaa mieltä	29 %	30 % T, 27 % P	24 % V, 32 % J	39 % K, 19 % Y

74. Osaan keskittyä saksan opiskeluun.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	10,5 % T, - P	15 % V, 3 % J	3,5 % K, 12,5% Y
jokseenkin eri mieltä	17 %	15,5%T, 18,75%P	15 % V, 18 % J	11 % K, 22 % Y
en osaa sanoa	11 %	11 % T, 12,5 % P	16 % V, 9 % J	3,5 % K, 19 % Y
jokseenkin samaa mieltä	37 %	33,5%T, 43,75%P	35 % V, 38 % J	43 % K, 31 % Y
täysin samaa mieltä	27 %	29,5 % T, 25 % P	19 % V, 32 % J	39 % K, 15,5 % Y

75. Saksan tunneilla opetus on liian opettajakeskeistä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	22 %	27 % T, 6 % P	23 % V, 21 % J	10,75% K, 31% Y
jokseenkin eri mieltä	28,5 %	23 % T, 44 % P	15,5 % V, 38 % J	35,75% K, 22% Y
en osaa sanoa	38 %	41 % T, 31 % P	46 % V, 32 % J	43 % K, 34,5 % Y
jokseenkin samaa mieltä	8,5 %	7 % T, 13 % P	15,5 % V, 3 % J	7 % K, 9,5 % Y
täysin samaa mieltä	3 %	2 % T, 6 % P	- V, 6 % J	3,5 % K, 3 % Y

76. Saksan opettaja kannustaa oppimaan.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3 %	4,5 % T, - P	8 % V, - J	3,5 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	3 %	4,5 % T, - P	4 % V, 3 % J	3,5 % K, 3 % Y
en osaa sanoa	19 %	14 % T, 31 % P	19 % V, 18 % J	18 % K, 19 % Y
jokseenkin samaa mieltä	42 %	38,5 % T, 50 % P	34,5 % V, 47 % J	43 % K, 41 % Y
täysin samaa mieltä	33 %	38,5 % T, 19 % P	34,5 % V, 32 % J	32 % K, 34 % Y

77. Saksan tunneilla teemme mielekkäitä ja mielenkiintoisia tehtäviä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	3,5 %	5 % T, - P	7,75 % V, - J	3,5 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	12 %	9 % T, 18,75 % P	19 % V, 6 % J	11 % K, 13 % Y
en osaa sanoa	43 %	45 % T, 37,5 % P	31 % V, 53 % J	43 % K, 44 % Y
jokseenkin samaa mieltä	33 %	30% T, 43,75% P	34,5 % V, 32 % J	35,5 % K, 31 % Y
täysin samaa mieltä	8,5 %	11 % T, - P	7,75 % V, 9 % J	7 % K, 9 % Y

78. Olen tyytyväinen oppimistuloksiini saksan kielessä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	14 % T, - P	15,5 % V, 6 % J	3,5 % K, 16 % Y
jokseenkin eri mieltä	20 %	20% T, 18,75% P	19 % V, 20,5 % J	11 % K, 28 % Y
en osaa sanoa	9 %	7 % T, 12,5 % P	4 % V, 12 % J	11 % K, 6 % Y
jokseenkin samaa mieltä	18 %	18% T, 18,75% P	19 % V, 17,5 % J	21 % K, 16 % Y
täysin samaa mieltä	43 %	41 % T, 50 % P	42,5 % V, 44 % J	53,5 % K, 34 % Y

79. Haluan oppia lisää saksan kieltä.

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	11 % T, - P	15 % V, 3 % J	4 % K, 13 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	4,5 % T, 6 % P	4 % V, 6 % J	3,5 % K, 6 % Y
en osaa sanoa	14 %	13,5% T, 12,5% P	19 % V, 9 % J	7 % K, 19 % Y
jokseenkin samaa mieltä	28 %	23 % T, 44 % P	27 % V, 29 % J	28,5 % K, 28 % Y
täysin samaa mieltä	45 %	48 % T, 37,5 % P	35 % V, 53 % J	57 % K, 34 % Y

#### OPISKELUTOIVEITA

80. Haluaisin, että saksan tunneilla

olisi enemmän puheharjoituksia

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	10 %	9 % T, 13 % P	15,5 % V, 6 % J	- K, 19 % Y
jokseenkin eri mieltä	20 %	16 % T, 31 % P	19 % V, 21 % J	24,75% K, 15,5% Y
en osaa sanoa	27 %	25 % T, 31 % P	27 % V, 26 % J	36 % K, 19 % Y
jokseenkin samaa mieltä	30 %	34 % T, 19 % P	23 % V, 35 % J	28,5 % K, 31 % Y
täysin samaa mieltä	13 %	16 % T, 6 % P	15,5 % V, 12 % J	10,75%K,15,5%Y

luettaisiin enemmän lehtiä

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	4,5% T, 12,5% P	7,5 % V, 6 % J	7 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	15 %	16 % T, 12,5 % P	11,5 % V, 18 % J	14 % K, 16 % Y
en osaa sanoa	26 %	23 % T, 37,5 % P	31 % V, 24 % J	21,5 % K, 31 % Y
jokseenkin samaa mieltä	25 %	29,5% T, 12,5% P	23 % V, 26 % J	36 % K, 16 % Y
täysin samaa mieltä	27 %	27 % T, 25 % P	27 % V, 26 % J	21,5 % K, 31 % Y

katsottaisiin enemmän videoita

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	8 % V, 6 % J	7 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	5 %	7 % T, - P	12 % V, -J	- K, 22 % Y
en osaa sanoa	20 %	13,5% T, 37,5% P	15 % V, 24 % J	21,5 % K, 16 % Y
jokseenkin samaa mieltä	30 %	34 % T, 19 % P	27 % V, 32 % J	32 % K, 28 % Y
täysin samaa mieltä	38 %	38,5% T, 37,5% P	38 % V, 38 % J	39,5 % K, 28 % Y

kävisi saksalaisia vierailijoita

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	8 %	9% T, 6,25% P	8 % V, 9 % J	10,5 % K, 6 % Y
jokseenkin eri mieltä	17 %	11% T, 31,25% P	15 % V, 18 % J	11 % K, 22 % Y
en osaa sanoa	13 %	9 % T, 25 % P	4 % V, 20,5 % J	11 % K, 16 % Y
jokseenkin samaa mieltä	30 %	30% T, 31,25% P	38 % V, 23,5 % J	32 % K, 28 % Y
täysin samaa mieltä	32 %	41% T, 6,25% P	35 % V, 29 % J	35,5 % K, 28 % Y

olisi enemmän kielioppia

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	18 %	20 % T, 12,5 % P	27 % V, 12 % J	11 % K, 25 % Y
jokseenkin eri mieltä	23,5 %	23 % T, 25 % P	19 % V, 26 % J	32 % K, 16 % Y
en osaa sanoa	38 %	36 % T, 44 % P	46 % V, 32 % J	28,5 % K, 47 % Y
jokseenkin samaa mieltä	13,5 %	14 % T, 12,5 % P	4 % V, 21 % J	25 % K, 3 % Y
täysin samaa mieltä	7 %	7 % T, 6 % P	4 % V, 9 % J	3,5 % K, 9 % Y

tutustuttaisiin paremmin kulttuuriin

	koko ryhmä	Tytöt / Pojat	Vesanto / Joensuu	8.lk (K) / 9.lk (Y)
täysin eri mieltä	5 %	4,5% T, 6,25% P	4 % V, 6 % J	7 % K, 3 % Y
jokseenkin eri mieltä	18 %	14% T, 31,25% P	15 % V, 21 % J	21,5 % K, 16 % Y
en osaa sanoa	22 %	20 % T, 25 % P	23 % V, 20 % J	14 % K, 28 % Y
jokseenkin samaa mieltä	32 %	32% T, 31,25% P	31 % V, 32 % J	36 % K, 28 % Y
täysin samaa mieltä	23 %	29,5% T, 6,25% P	27 % V, 21 % J	21,5 % K, 25 % Y

jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

**AVOIMIA KYSYMYKSIÄ**

81. Miksi saksan opiskelu on sinulle tärkeää?

82. Mitä kieliä vanhempasi ja mahdolliset sisaresi tai veljesi osaavat?

83. Saksan kielen valintaasi vaikuttivat (VAIHTOEHDON VALITSI KOKO RYHMÄSTÄ)

	ei lainkaan	jonkin verran	aika paljon	erittäin paljon
vanhemmat	45 %	37 %	13 %	5 %
sisarukset	83 %	13,5 %	1,75 %	1,75 %
kaverit	43 %	34 %	14 %	9 %
opinto-ohjaaja	91 %	9 %	-	-
saksan opettaja	89,5 %	8,5 %	-	2 %
kokemukset kielistä	18 %	40 %	28 %	14 %
kiinnostuksenkohteesi	22 %	20 %	39 %	19 %
tulevaisuuden suunnitelmat	10 %	26 %	26 %	38 %

84. Millaista palautetta / arviointia haluaisit opettajalta? (Esim. numeroarviointia / arviointikeskusteluja / kirjallista palautetta / enemmän tukea /enemmän palautetta tuntityöskentelystä)

85. Jos olisit uudelleen valintatilanteessa, valitsisitko saksan kielen? Perustele vastauksesi: Miksi / miksi ei?

86. Jos menet lukioon, aiotko jatkaa saksan opiskelua? Perustele vastauksesi: Miksi / miksi ei?



