

Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland

Eine Vergleichstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden

Pro Gradu –Arbeit
Deutsche Sprache und Kultur
Institut für moderne und klassische Sprachen
Universität Jyväskylä
Mai 2005

Mervi Karppinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Kielten laitos
Tekijä Mervi Karppinen	
Työn nimi Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland: Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Pro gradu
Aika Toukokuu 2005	Sivumäärä 107 + 2 liitettä
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Pro-Gradu –tutkielmani käsittelee lukiolaisten saksanopiskelumotivaatiota. Tarkoituksena on selvittää, millainen on saksanlukijoiden motivaatiotaso ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Painopisteenä ovat motivaatioerot A- ja B3-saksanlukijoiden välillä sekä sukupuolten ja koulujen väliset erot. Lisäksi tarkastellaan myös arvosanan ja valintaperusteen merkitystä motivaatiolle. Teoreettisesti lähestyn aihetta eri motivaatioteorioiden kautta. Mitä motivaatio on, mistä se koostuu, mitkä seikat siihen vaikuttavat sekä mikä on sen merkitys oppimisessa?</p> <p>Empiirinen tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, johon vastasi 66 oppilasta. 36 opiskeli A-saksaa, 30 B3-saksaa. Lomakkeen tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää saksanlukijoiden motivaatiotaso sekä A- ja B3-saksanlukijoiden väliset motivaatioerot. Toisekseen haluttiin selvittää, miten eri muuttujat, kuten sukupuoli, opintomenestys, koulu ja valintaperuste siihen vaikuttavat. Kolmanneksi tarkasteltiin opettajan roolia oppijoiden kielenoppimismotivaatiossa. Tämän selvittämiseksi kerättiin aineistoa oppilaiden lisäksi opettajilta. Seitsemän opettajaa vastasi nimenomaan heille varattuun kyselylomakkeeseen, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisena opettajat näkevät oppilaidensa motivaation. Lisäksi haluttiin ottaa selvää, ovatko opettajat tietoisia erilaisista motivointistrategioista ja miten he pyrkivät vaikuttamaan oppilaidensa motivaatioon.</p> <p>Tutkimus osoitti, että yleisesti ottaen saksanlukijoiden motivaatio on hyvä. B3-saksanlukijat ovat motivoituneempia kuin pitkän A-saksan lukijat, tytöt puolestaan poikia motivoituneempia. Hyvä arvosana vaikuttaa positiivisesti motivaatioon kuten myös kielen vapaaehtoisuus. Koulujen välillä ei motivaation tasossa esiintynyt suuria eroja. Opettajat pitävät saksanlukijoiden motivaatiota hyvänä. He ovat tietoisia opettajan roolista oppimismotivaatiossa ja eri motivointistrategioista sekä pyrkivät motivoimaan oppilaitaan käyttämällä autenttista materiaalia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä. Opettajien mielestä B3-saksanlukijat ovat motivoituneempia kuin A-saksan lukijat, koska he ovat valinneet kielen vapaaehtoisesti. A-saksanlukijoiden kielivalinta on usein peräisin vanhemmilta.</p>	
Asiasanat Motivation, Lernen, Fremdsprachenlernmotivation, Motivierung, Deutsch als Fremdsprache	
Säilytyspaikka Aallon kirjasto	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	WAS IST MOTIVATION?	3
2.1	Motive	4
2.1.1	Bedürfnistheorien	5
2.1.2	Erwartungs-, Leistungs- und Attributionstheorien	5
2.2	Motivation und Lernen	7
2.3	Motivation beim Fremdsprachenlernen	8
3	MOTIVATIONSARTEN	10
3.1	Intrinsische und extrinsische Motivation	11
3.2	Integrative Motivation vs. instrumentelle Motivation	12
4	WAS BEEINFLUSST DIE FREMDSPRACHENLERNMOTIVATION?	14
4.1	Interne Faktoren	14
4.1.1	Selbstbild	15
4.1.1.1	Die Komponenten des Selbstbildes	15
4.1.1.2	Das Sprach-Ich	16
4.1.2	Einstellungen	17
4.2	Externe Faktoren	20
4.2.1	Der Einfluss des Lehrers auf die Lernmotivation.....	20
4.2.2	Die Motivation des Lehrers	21
4.3	Wie kann der Lehrer seine Schüler motivieren?	22
4.3.1	Lernsituation.....	23
4.3.1.1	Lernumgebung	23
4.3.1.2	Lernmaterial	25
4.3.1.3	Lernstrategien.....	26
4.3.2	Erwartungen an das Fremdsprachenlernen	27

4.3.3	Effektivität der Motivationsstrategien	28
5	UNTERSUCHUNGEN ZUR FREMDSPRACHENLERNMOTIVATION	29
5.1	Entwicklung der Motivationsforschung im Fremdsprachenunterricht	29
5.2	Lernmotivationsforschung im Fremdsprachen in Deutschland	31
5.3	Forschung der Sprachlernmotivation in Finnland.....	32
5.3.1	Sprachlernmotivation in Finnland	32
5.3.2	Lernmotivation der Deutschlernenden in Finnland	33
5.3.3	Lernmotivation der A2-Lernenden in Finnland	34
6	FORSCHUNGSFRAGEN.....	36
7	METHODEN.....	38
7.1	Probanden.....	38
7.2	Messinstrument	40
8	ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG.....	44
8.1	Reliabilität und Präsentation der Untersuchung	45
8.2	Motivationsstand der Befragten	47
8.2.1	Motivation bei den A-Deutschlernenden	47
8.2.2	Motivation bei den B3-Deutschlernenden	51
8.2.3	Unterschiede zwischen den A- und B3-Lernenden	54
8.3	Der Einfluss des Geschlechts auf die Deutschlernmotivation.....	56
8.3.1	Motivationsunterschiede nach Geschlecht unter allen Probanden	57
8.3.2	Motivationsunterschiede nach Geschlecht im A-Deutsch	59
8.3.3	Motivationsunterschiede nach Geschlecht im B3-Deutsch.....	62
8.3.4	Unterschiede zwischen Mädchen in den A- und B-Deutschgruppen	65
8.3.5	Unterschiede zwischen Jungen in den A- und B-Deutschgruppen.....	67
8.4	Die Wirkung des Lernerfolgs auf die Deutschlernmotivation.....	69
8.4.1	Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation unter allen Probanden	70

8.4.2	Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation im A-Deutsch.....	73
8.4.3	Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation im B3-Deutsch.....	75
8.5	Die Motivationsunterschiede zwischen den Schulen.....	77
8.6	Der Einfluss der Gründe zum Deutschlernen	80
8.6.1	Die Gründe zur Wahl des Deutschen bei den A-Deutschlernenden.....	86
8.6.2	Die Gründe zur Wahl des Deutschen bei den B3-Deutschlernenden....	89
9	ERGEBNISSE DER LEHRERBEFRAGUNG.....	90
9.1	Befragten Lehrerinnen.....	91
9.2	Messinstrument	91
9.3	Lehrermeinungen über den Motivationsstand ihrer Schüler.....	93
9.4	Motivierungstechniken der Lehrerinnen.....	95
9.5	Lehrer-Schüler-Beziehung.....	97
9.6	Verwendung authentischen Materials.....	97
9.7	Lehrbücher.....	98
10	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	100
	LITERATURVERZEICHNIS	104
	ANHANG 1	108
	ANHANG 2	112

1 EINLEITUNG

„Deutsch ist schwer.“, „Deutsch ist blöd.“ „Man kann Deutsch nicht lernen.“. Diese Argumente habe ich oft während meines Unterrichtspraktikums gehört. Die Schüler sind frustriert, weil ihnen das Deutschlernen schwer fällt. Viele A1-Deutschlernende möchten lieber Englisch als erste Fremdsprache lernen, weil dies ihrer Meinung nach viel einfacher ist als Deutsch. Auch Julkunen (1998a) hat in seiner Untersuchung des Fremdsprachenlernens festgestellt, dass die Englischlernenden deutlich besser motiviert sind als z.B. die Deutschlernenden. Viele Lehrer wundern sich ebenfalls über die schlechte Motivation ihrer Schüler. Sie fühlen sich hilflos, da sie denken, dass sich bei der Lernmotivation nichts verändern lässt. Diese Erfahrungen haben mein Interesse am Thema Motivation geweckt. Deshalb möchte ich untersuchen, ob die Deutschlernenden wirklich so schlecht motiviert sind wie es scheint.

Die Motivation bildet einen außerordentlich wichtigen Teil des Lernens, denn ohne sie ist das Lernen gar nicht möglich. In den letzten Jahrzehnten ist die Motivation Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen. Es ist festgestellt worden, dass sie durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Einer der wichtigsten Faktoren ist der Lehrer und seine eigene Motivation.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, wie der Motivationsstand der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland ist. Besonders interessiere ich mich für die Unterschiede in der Motivation zwischen den A- und B3-Deutschlernenden in Finnland. Erstens wird untersucht, ob sich der Motivationsstand der Lernenden dieser zwei Stufen voneinander unterscheidet und worin die möglichen Gründe dafür liegen. Zweitens wird berücksichtigt, in welchem Maße verschiedene Faktoren, wie das Geschlecht, Lernerfolg, Schule und Sprachwahlgrund zur Motivation beitragen. Drittens wird die Rolle des Lehrers bei der Lernmotivation der Schüler in Betracht gezogen. Diese Arbeit wird nachweisen, dass die Lehrer durch Anwendung der richtigen Strategien die Motivation ihrer Schüler beeinflussen und verbessern können.

Im Theorieteil der Arbeit wird zunächst der Begriff Motivation und seine Rolle im Lernprozess erklärt. Die verschiedenen Motive, woraus die Motivation besteht, werden ebenfalls erläutert. In Kapitel 2 wird darauf eingegangen, was die Motivation beim

Fremdsprachenunterricht bedeutet und welche Motive dabei wichtig sind. Anschließend werden die verschiedenen Motivationsarten behandelt. Unter Kapitel 4 werden die verschiedenen die Motivation beeinflussenden Faktoren in Betracht gezogen. Im Mittelpunkt steht die Rolle des Lehrers. Dabei werden den Lehrern einige Hinweise gegeben, wie sie ihre Schüler motivieren können. Im Kapitel 5 wird ein Rückblick auf die Motivationsforschung im Fremdsprachenlernen (FSL) geworfen. Nach einer Erläuterung der Ursprünge der Motivationsforschung im FSL, wird der aktuelle Forschungsstand berücksichtigt. Zuletzt wird die Motivationsforschung im FSL in Finnland untersucht.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus einer Schüler- und einer Lehrerbefragung. Mit Hilfe des Schülerfragebogens wird der Motivationsstand der Deutschlernenden untersucht. Die Daten werden mit Hilfe des Programms SPSS statistisch bewertet. Die Lehrer dagegen werden über den Motivationsstand ihrer Schüler befragt; wie motiviert sie ihre Schüler sehen und durch welche Methoden sie versuchen, die Motivation ihrer Schüler zu beeinflussen. Die Forschungsfragen werden genauer in Kapitel 6 und die Methoden unter Kapitel 7 erklärt.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Schülerbefragung erläutert. Zuerst wird auf den allgemeinen Motivationsstand der Deutschlernenden Acht gegeben und danach werden die Unterschiede zwischen den A- und B3-Deutschlernenden sowie zwischen Mädchen und Jungen berücksichtigt. Dabei wird auch darauf geachtet, wie große Rolle der Lehrer bei der Fremdsprachenlernmotivation (FS-lernmotivation) der Schüler spielt. Anschließend wird untersucht, ob der Lernerfolg zu Motivation beiträgt. Als letztes wird herausgefunden, ob es Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen gibt und ob der Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache bei der Motivation mitwirkt.

Das Kapitel 9 wird der Lehrerbefragung gewidmet. Zuerst werden die Lehrermeinungen über den Motivationsstand der Schüler erläutert. Danach wird darauf Acht gegeben, wie die Lehrerinnen versuchen, ihre Schüler zu motivieren und ob sie viel authentischen Material im Unterricht benutzen. Dabei wird berücksichtigt, wie groß die Lehrerinnen selbst ihren Einfluss bei der FS-lernmotivation ihrer Schüler sehen. Als letztes wurden die Lehrerinnen gefragt, ob sie etwas in den Lernbüchern verändern würden.

2 WAS IST MOTIVATION?

Schon immer haben sich Wissenschaftler mit der Frage beschäftigt, was den Menschen dazu bringt, etwas machen zu wollen. Was bewegt, aktiviert und steuert das Verhalten des Menschen? Aus diesen Fragen ist die Motivationsforschung entstanden. Die Motivation ist ein kompliziertes Phänomen, das von vielen verschiedenen Disziplinen, wie der Biologie, Philosophie und Psychologie untersucht worden ist (Huuskonen 1989, 2). Jede Disziplin definiert den Begriff auf eigene Art, weshalb keine einheitliche Definition dafür existiert, geschweige denn eine einheitliche Theorie (ibid.). Im Folgenden werden einige allgemeine Definitionen dargestellt.

Das Wort *Motivation* kommt vom Lateinischen *movere*, was ursprünglich ‚bewegen‘ bedeutet. Der Begriff ist später erweitert worden und bedeutet ein System, das unser Verhalten zu etwas anregt und steuert. Das Stammwort der Motivation ist *das Motiv* (s. 2.1), das auf Bedürfnisse, inneren Anreiz, Antrieb sowie auf Lob und Strafe hinweist. (Ruohotie 1998, 36).

Nach Peltonen (1985, 52) ist die Motivation ein zu einer bestimmten Situation gehörender, variabler geistiger Zustand, der beurteilt, wie rege der Mensch handelt und worauf sein Interesse gerichtet wird.

Schiefele (1978, 28-29) vertritt die Ansicht, dass die Motivation den Prozess der Motivaktivierung und den daraus resultierenden Zustand bezeichnet. Er sieht die Motivation als einen momentanen Zustand, der durch verschiedene Motive verursacht wird. Nach Schiefele (ibid.) definiert Vinacke¹ den Begriff wie folgt: „Motivation ist ein komplexes Problem. Es betrifft die Bedingungen, die für die Veränderung der Intensität, der Qualität und Richtung des sich vollziehenden Verhaltens verantwortlich sind.“

Obwohl es viele Definitionen zur Motivation gibt, haben sie alle laut Ruohotie (1998, 37) drei gemeinsame Eigenschaften: Regsamkeit (Belebtheit, Lebhaftigkeit), Richtung und Systemorientierung. Die Regsamkeit deutet auf die Energie des Individuums und

¹ Vinacke, W. E. 1962. Motivation as a complex problem. In: Jones, S. 1-46.

wirkt dadurch auf das Verhalten des Menschen. Die Handlung eines Individuums ist immer auf etwas gerichtet. Darauf bezieht sich die zweite Eigenschaft der Motivation, die Richtung. Die Systemorientierung weist auf das Feedback hin, das die Person erhält. Es stärkt oder schwächt seine Motivation und bringt das Individuum eventuell dazu, dass es seine Energie auf etwas anderes richtet. (ibid.).

Die Motivation kann in aktuelle und habituelle Motivation unterteilt werden (Peltonen & Ruohotie 1992, 17; Apelt 1981, 7; Apelt 1996, 167). Peltonen und Ruohotie (1992,17) definieren die aktuelle Motivation als dynamisch, d.h. das Individuum empfindet eine bestimmte Situation oder Handlung als interessant und motivierend. Ihrer Meinung nach hängt die aktuelle Motivation stark von der habituellen Motivation ab. Diese betont hingegen die Dauerhaftigkeit der Verhaltensweise und bezieht sich auf das allgemeine Interesse an einer Sache, wie z.B. auf das Sprachlernen. Die habituelle Motivation wird oft als Synonym zu Einstellungen (s. 4.1.2) verstanden (Peltonen & Ruohotie 1992, 17; Apelt 1981, 7). Ruohotie (1998, 143) beschreibt die Lernmotivation als Willen des Individuums, ein Ziel zu erreichen und in seinen Handlungen Erfolg zu haben. Die Motivation, d.h. sowohl die aktuelle als auch habituelle, wird von den Motiven gesteuert.

2.1 Motive

Wie schon oben erwähnt, wird die Motivation von den Motiven verursacht. Die Motive sind die Kräfte, die den Menschen zur Bewegung bringen und ihn dadurch motivieren. Die Motive werden im Allgemeinen als relativ dauerhafte Wertedispositionen oder inneren Zustand betrachtet, die durch soziale Interaktion entwickelt werden und das Verhalten energisieren und aktivieren. Die Motive bringen die Handlungen in Gang, steuern sie auf ein Ziel zu und halten sie aufrecht oder beenden sie. (Vgl. Kleppin 2002, 26; Schiefele 1978, 31; Metsämuuronen 1997, 8). Auf das Verhalten wirkt meistens nicht nur ein einzelnes sondern mehrere Motive, von denen eines oder mehrere stärker sein können als andere (Apelt 1996, 167). Motive sind ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar (Kleppin 2002, 26).

Wie Definitionen für Motivation, gibt es auch viele verschiedene Motivtheorien. Keine der Theorien ist lückenlos und man hat sie heftig kritisiert, u.a. aufgrund ihrer Unbeständigkeit. Das heißt, dass man die Theorien immer mit einem neuen Motiv ergänzen kann, wenn es zu wenige Motive zu geben scheint. Obwohl jede Theorie einige Schwächen aufzeigt, beschreiben sie jedoch einen Teil der Wahrheit. (Metsämuuronen 1997, 10-12). Im Folgenden werden die verschiedenen Motivtheorien vorgestellt.

2.1.1 Bedürfnistheorien

Die Bedürfnishierarchietheorie von Maslow ist eine der bekanntesten Motivtheorien. Maslow (1954, 24) ist der Ansicht, dass der Mensch sein Verhalten auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse begründet. Er unterscheidet fünf verschiedene Bedürfniskategorien von den physiologischen Bedürfnissen (z.B. Hunger und Durst) bis zu den Bedürfnissen der Selbstverwirklichung sowie dem Bedürfnis sich selbst zu übertreffen. Nach Maslow versucht der Mensch zuerst die untersten Bedürfnisse (die physiologischen Bedürfnisse) zu befriedigen und steigt dann zur nächsten Ebene (Maslow 1954, 35-47). Obwohl viele Forscher die Theorie von Maslow schon als veraltet betrachten, fungiert sie trotzdem als Basis für viele neuere Klassifikationen (Metsämuuronen 1997, 10). Deshalb wird sie hier erläutert, obwohl sie in der vorliegenden Arbeit nicht von Bedeutung war.

2.1.2 Erwartungs-, Leistungs- und Attributionstheorien

Peltonen und Ruohotie (1992, 49-81) beschreiben verschiedene Motivtheorien, die im Folgenden vorgestellt werden. Die Autoren (ibíd, 61) weisen auf die Erwartungswerttheorie von Vroom (1964) hin. Laut Vroom (1964) beeinflussen die Erwartungen an die Aufgabe die Lernmotivation des Individuums. Die Erfahrungen und Beobachtungen sind entscheidend dafür, was das Individuum von einer Aufgabe erwartet und für wie wahrscheinlich es eine Belohnung hält. Vrooms Theorie beinhaltet den Erwartungswert (wie schwer es die Aufgabe empfindet), den Instrumentwert (die Wahrscheinlichkeit der Belohnung) und den Anreizwert (die Wahrscheinlichkeit, die

den Bedürfnissen entsprechenden Reize zu erreichen), die alle auf ihre eigene Art die Motivation beeinflussen. (ibid.).

Atkinson² versuchte mit seiner Leistungsmotivationstheorie zu erklären, wie das Motiv des Leistungsbedürfnisses und der Vermeidung des Misserfolges das Verhalten des Individuums beeinflusst. Die Leistungsmotivation bezeichnet die relativ dauerhafte Neigung Erfolg zu haben. Der Erfolg hängt davon ab, wie gut das Individuum seine Ziele erreicht. (Peltonen & Ruohotie 1992, 66-67).

Die Attributionstheorie legt viel Wert darauf, wie das Individuum seinen Erfolg bzw. Misserfolg erklärt. Die Verhaltenserklärungen wirken auf verschiedene Art auf die Leistung, Gefühlsreaktionen und auf die Motivation. Die Kausalattributionen (Gründe zum Erfolg bzw. Misserfolg) können entweder intern (liegen am Individuum selbst, z.B. eigene Fähigkeiten) oder extern (z.B. Lehrer oder leichte Aufgaben) sein. Der Erfolg wird oft mit internen Faktoren erklärt wie durch die Fähigkeit oder den Fleiß. Die Gründe zum Misserfolg dagegen liegen beispielsweise beim Lehrstil oder bei zu schwierigen Aufgaben, somit bei externen Faktoren. Das Selbstvertrauen und das Selbstgefühl spielen bei den Attributionen eine große Rolle. Die Individuen mit einem guten Selbstgefühl haben viele Erfolge erfahren und glauben dadurch an ihren Erfolg und erklären ihn mit internen Faktoren, wie Fähigkeiten, und verstärken dadurch ihr Selbstvertrauen. Diese Personen erklären ihren Misserfolg mit externen Faktoren, wie z.B. mit schwierigen Aufgaben. Die Individuen, die ein schwaches Selbstgefühl haben, haben dagegen viele Misserfolge erfahren und denken, dass diese auf ihrer Unfähigkeit beruhen. Das verringert ihr Selbstvertrauen. Diese Personen erklären ihren Erfolg durch externe Faktoren, wie Glück oder leichte Aufgaben. (Peltonen & Ruohotie 1992, 73-77). Die Attributionstheorie zeigt, dass die Erklärungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs sich auf den Lernprozess und somit auch auf die Motivation auswirkt. (Weiner, 1992, 278f). Die Kausalattributionen sind die wichtigsten Determinanten des Leistungsgefühls, der Erwartungen und des Verhaltens, weil Erfolg generell geschätzt wird, und der Mensch versucht sich so zu verhalten, dass er sich fähig fühlt. (Peltonen & Ruohotie, 1998, 77).

² Atkinson, J.W. (1964). An Introduction to Motivation. Princeton, N.J. Van Nostrand.

Keine dieser Theorien erklärt die Motivation vollständig. Pintrich³ ist davon ausgegangen und hat eine integrative Motivationstheorie entwickelt, die viele verschiedene Theorien verbindet und ihre wichtigsten Elemente integriert. Peltonen und Ruohotie (1992, 61) behandeln Pintrichs Theorie, deren Basis das Ich-Bild, das Wissen um seine eigenen Fähigkeiten und die Kausalattributionen sind. Auch die eigenen Ziele, die den Kurs betreffen, beeinflussen die Motivation und somit auch die Erwartungen, die der Lernende an den Kurs hat.

Wie wir gesehen haben, beeinflussen sehr unterschiedliche Faktoren die Lernmotivation. In der vorliegenden Untersuchung werden von den oben genannten Theorien besonders Attributionstheorien sowie die Leistungsmotivationstheorie berücksichtigt. Die Kausalattributionen bilden die Variable 9, während die Leistungsmotivation als Variable 13 betrachtet wird (s. 7.2).

2.2 Motivation und Lernen

Man hat die Motivation generell beim Lernen untersucht. Viele Forscher (Takala 1992; Ruohotie 1998; Vuorinen 1993) haben festgestellt, dass das Lernen ein aktiver Prozess ist, in dem das Individuum ein neues Bild von sich selbst gegenüber anderen Menschen und der Wirklichkeit schafft. Passiv kann nicht gelernt werden und hierbei tritt der Begriff Motivation ein. Laut vielen Forschern (u.a Takala 1992, 13; Dörnyei 2001b, 1) ist die Motivation der wichtigste Faktor beim Lernprozess und ich schließe mich ihnen an, denn ohne Motivation kann nicht gelernt werden.

Das Problem der Forscher des Lernens ist lange Zeit der fehlende theoretische Hintergrund gewesen. Die Untersuchungen haben meistens gezeigt, wie die Menschen lernen, aber nicht, warum sie etwas lernen. Dabei spielt die Motivation eine bedeutende Rolle. (Peltonen & Ruohotie 1992, 49). Damit Lernen im Gehirn erfolgen kann, müssen gleichzeitig Motivationsprozesse vorkommen, die den Menschen aktivieren und die Energie loslösen (Madsen & Edigius 1976, 16).

³ Pintrich, P. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In: Stark, J.S. & Mets, L.S. (Hrsg.). Improving teaching and learning through research. New Directions for Teaching and Learning, no. 57. San Francisco. Jossey-Bass.

Die Motivation spielt eine bedeutende Rolle auch beim Sprachlernen. Laut Apeltauer (1997, 10-16) kann der Spracherwerb entweder durch Aneignung oder Lernen geschehen. Aneignung nennt man den Spracherwerb, den ein Kind ungesteuert und automatisch von seiner Umgebung lernt, wie z.B. die Muttersprache oder die Zweitsprache, wenn man in einem fremden Land lebt. Vom Lernen ist die Rede, wenn man bewusst eine Sprache lernt. Das geschieht meistens im Unterricht und wird vom Lehrer gesteuert. Hierin liegt der Unterschied zwischen dem Fremdsprach- und dem Erstspracherwerb (ibid.). Die Aneignung geschieht ohne Motivation, d.h. das Lernen der Muttersprache, aber beim Fremdsprachenlernen spielt die Motivation eine außerordentliche Rolle.

2.3 Motivation beim Fremdsprachenlernen

Die Motivation beim Fremdsprachenlernen ist in den letzten Jahrzehnten intensiv untersucht worden. Das Feld ist sehr umfangreich, weil im Hintergrund der verschiedenen Untersuchungen unterschiedliche Motivationssysteme stehen. Die Forscher sind sich nicht einig über die Faktoren, die zur Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache gehören.

Apelt hat empirische Untersuchungen durchgeführt, um herauszufinden, welche Motive zum FSL gehören. Er (Apelt 1981) hat festgestellt, dass neben den integrativen, instrumentellen, intrinsischen und extrinsischen Motiven - die unter Kapitel 3 ausführlicher behandelt werden - u.a. das gesellschaftliche Motiv, das Elternmotiv, das Lehrermotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Kommunikationsmotiv, das Neugiermotiv, und das Geltungsmotiv zum Sprachlernen gehören. Das gesellschaftliche Motiv, auch „Bürgermotiv“ genannt, bezieht sich auf die Wirkung der gesellschaftlichen Faktoren. Das Können der Fremdsprachen betrachtet man in dem Fall als Teil der Bürgerfähigkeiten. Das Elternmotiv weist auf die Einstellungen der Familie auf das Sprachlernen hin. Mit dem Lehrermotiv dagegen meint man den Willen des Individuums, seinem Lehrer zu gefallen. Bei dem Kommunikationsmotiv, auch Kontaktmotiv genannt, handelt es sich um das pure Interesse an der Zielsprache und – kultur oder dem Willen in der Zielsprache zu kommunizieren. Das Nützlichkeitsmotiv hingegen kann als Synonyme des instrumentellen Motivs gesehen werden (s. 3.2.), d.h.

das Individuum ist motiviert, um z.B. eine gute Note oder einen guten Arbeitsplatz in der Zukunft zu erhalten. Der Bedarf der geistigen Aktivität oder des Wissens und Verstehens (Neugiermotiv) und dadurch der Bedarf der Selbstverwirklichung (Geltungsmotiv) wirken auch oft motivierend. (ibíd). Laut Dörnyei (2001a, 56) verstärken Kontakte zu Zielsprachensprechern und derer –kultur das Selbstvertrauen des Individuums und wirken dadurch positiv auf die FS-lernmotivation.

Die Ergebnisse Apelts Untersuchungen weisen nach, dass im Sprachlernprozess besonders die sozialen und kognitiven Motive vorherrschen. Von großer Bedeutung sind auch ihre Unterklassen wie das Kontakt- und Leistungsmotiv und die motivierenden Einstellungen zu Fremdsprachen. Man sollte auch die Neugier und den Bedarf der Erlebnisse nicht vergessen.

Laut Kleppin (2002, 26) sollte man bei den Motiven die kurzfristige (z.B. spezifische Aufgabe) und langfristige Motive (z.B. das allgemeine Interesse) voneinander unterscheiden. Ihrer Meinung nach sind an den Motivbegriff noch viele Fragen zu stellen, z.B. welche Motive beeinflussen das Fremdsprachenlernen, wie lassen sie sich diagnostizieren, wie verändern sich die Motive, wie sind sie beeinflussbar und inwieweit sind sie abhängig vom Alter oder Geschlecht des Lernenden.

Neben den genannten Motiven beeinflusst das Selbstbild (s. 4.1.1.) und das Selbstvertrauen des Lernenden stark seine FS-lernmotivation. Die Kontakte mit der Fremdsprachenkultur und Gesellschaft verstärken sein Selbstvertrauen in der Fremdsprache und wirken dadurch positiv auf die FS- Lernmotivation (Dörnyei 2001a, 56). Laut Dörnyei (2001a, 57) sind auch die Kausalattributionen (s. 2.1.2) mit dem Selbstvertrauen und dem Selbstbild verbunden und beeinflussen die Motivation und den Lernerfolg.

Auch die Rolle des sozialen Kontextes ist nicht zu unterschätzen. Obwohl die Motivation eine individuelle Sache ist und von vielen internen Faktoren, wie dem Interesse, dem Selbstvertrauen etc. abhängt, bildet auch der soziale Kontext einen großen Teil der Motivation aus. Nach Dörnyei (2001a, 31) ist Weiner⁴ der Auffassung, dass die soziale Motivation mit der individuellen Motivation eng verbunden ist, da ein

⁴ Weiner, Bernard (1994). Integrating social and personal theories of achievement motivation. Review of Educational research 64. 557-573.

Individuum durch eine soziale Situation individuell motiviert werden kann. Laut Dörnyei ist auch die soziale Identität des Lernenden, d.h. die Zusammengehörigkeit zu seiner eigenen sozialen Gruppe, soziale Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer sowie der Einfluss und die Einstellungen der Eltern, von Bedeutung für die FS-lernmotivation (Dörnyei 2001a, 29f., 69-82).

Vor allem beim Fremdsprachenlernen spielt die Motivation eine große Rolle, da man sich für die Fremdsprache interessieren muss, um etwas lernen zu können. Laut Kleppin (2001, 219f.) interessiert sich die Fremdsprachendidaktik gerade dafür, „wie man durch gesteuerten Unterricht den Menschen dazu kriegt, dass er etwas tut, was er nicht unbedingt von sich aus tun möchte“. Sie vertritt die Auffassung (ibid.), dass sich das Fremdsprachenlernen von anderem Lernen dadurch unterscheidet, dass die Sprache zum Menschen als sozialem Wesen gehört und einen Teil seiner Identität ausmacht. Laut García-Soza (1999) unterscheidet sich das Fremdsprachenlernen von anderen Fächern, weil man sich mit einer fremden Kultur auseinandersetzen muss. Die Lernenden müssen auch das Verhalten der anderen etnolinguistischen Gruppe lernen, und dabei bilden sie ihre Einstellung der Sprache und der fremden Kultur gegenüber. Gerade dieser gesellschaftlicher Faktor macht das Sprachlernen komplizierter als das Lernen anderer Fächer (ibid; vgl. auch Gardner 1985, 146).

3 MOTIVATIONSARTEN

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Motivationsarten vorgestellt. Zuerst werden die intrinsische und extrinsische Motivation erläutert und danach wird die Unterscheidung der integrativen und instrumentellen Motivation deutlich gemacht. Ich werde diese Arten der Motivation genauer erklären, weil ihre Bedeutung - vor allem die der integrativen und instrumentellen Motivation - zum Fremdsprachenlernen sehr genau untersucht worden ist. Deshalb werden auch die intrinsische und extrinsische Motivation in die Arbeit mit einbezogen, obwohl sie nicht als eigenständige Variablen in der vorliegenden Untersuchungen betrachtet werden.

3.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Je nach dem, welche Motive das Verhalten des Individuums steuern, kann die Motivation in intrinsische und extrinsische Motivation aufgeteilt werden. Laut Ruohotie (1998, 39) gehört zur intrinsischen Motivation das innere Interesse an etwas. Er schreibt, dass die intrinsische Motivation aus einem Interesse für die zu lösende Aufgabe und deren Bedingungen erwächst (z.B. Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten) und mit der Selbstverwirklichung und der Selbstentwicklung zusammen hängt. Laut Metsämuuronen (1997, 9) gehört zur intrinsischen Motivation der angeborene Wille, verschiedene Aufgaben zu bewältigen. Kleppin (2001, 222) vertritt die Auffassung, dass eine intrinsisch motivierte Person von sich aus, natürlich und spontan handeln will und die Aufgabe selbst die Belohnung ist.

Dörnyei (2001a, 18-46) stellt in seinem Buch über FS-lernmotivation verschiedene Motivationstheorien vor, die auch zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivation unterscheidet. Dörnyei (2001a, 27f.) verweist auf Vallerands⁵ Theorie aus dem Jahre 1997, in der die intrinsische Motivation je nach den Zielen des Lernenden in drei Unterklassen eingeteilt wird. Diese Klassen sind 1) Spaß am Lernen, an der Aktivität selbst, 2) Anstreben von Leistung und Erfolg, sich selbst übertreffen zu wollen und 3) Erfahren von Anregung und Stimulation. Mit Spaß am Lernen meint man das Interesse etwas Neues zu verstehen oder sein Neugier zu befriedigen. Das Anstreben von Leistung und Erfolg hingegen weist auf den Willen hin, sich selbst zu verwirklichen oder etwas Neues zu erschaffen. Man kann auch intrinsisch motiviert sein, um einfach etwas Neues zu erfahren.

Die extrinsische Motivation bezieht ihre Anreize aus dem Umfeld. Das extrinsisch motivierte Individuum strebt nach der Belohnung von außen (z.B. Anerkennung, gute Noten). Kleppin (2001, 222) weist auf Decis et al.⁶ Untersuchung hin. Laut der Untersuchung kann die extrinsische Motivation aus vier verschiedenen Teilen bestehen. Erstens aus Drohungen und Belohnungen als äußere Anreize, zweitens aus Druck und Regeln von außen, die der Lerner für sich übernimmt. Drittens kann die Nützlichkeit,

⁵ Vallerand, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29, 271-360.

⁶ Deci, E. et al. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In: *Educational Psychologist* 26, 325-346.

die der Lerner eingesehen und für sich anerkannt hat, die extrinsische Motivation erwecken. Viertens kann auch die völlige Assimilierung mit den Werten und Normen des Lerners das Individuum extrinsisch motivieren.

Die intrinsische Motivation ist dauerhafter als die extrinsische Motivation und kann zu besseren Ergebnissen führen, weil die intrinsisch motivierten Personen sich wirklich für das Lernen der Sache interessieren, während die extrinsisch motivierten Personen die Sache nur lernen, um Anerkennung zu erhalten. Die intrinsisch motivierten Individuen haben oft große Anforderungen und Erwartungen dem Lernziel und den Unterrichtsregelungen gegenüber. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18-21). Ein Sprachlernender kann zum Beispiel intrinsisch motiviert sein, wenn er Kontakte zum Zielland und zu den Zielsprachensprecher hat.

Man kann die intrinsische und extrinsische Motivation jedoch nicht ganz voneinander trennen, denn sie ergänzen einander und kommen oft gleichzeitig vor (Ruohotie 1998, 38, Kleppin 2001, 222). Laut Apelt (1981, 30) ist die intrinsische Motivation als solche gar nicht möglich, da im Hintergrund immer ein externer Faktor steht, der die Motivation beeinflusst. Obwohl ein Sprachlernender intrinsisch motiviert ist und seine Sprachkenntnisse verbessern möchte, kann eine gute Note ihn noch mehr motivieren und dann wäre die Motivation sowohl intrinsisch als auch extrinsisch.

3.2 Integrative Motivation vs. instrumentelle Motivation

Im Allgemeinen wird in der FS-lernmotivation zwischen integrativer und instrumenteller Motivation unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf Gardner und Lambert (1972, s. 5.1.) zurück und wurde lange Zeit als wichtigster Faktor bei der Lernmotivation in Fremdsprachen betrachtet. Die neueren Studien haben jedoch bewiesen, dass auch viele andere Faktoren zur FS-lernmotivation gehören.

Eine integrativ motivierte Person ist an der Sprache, seinen Sprechern und an der Zielkultur interessiert, und will die Sprache lernen, um mit den Leuten der Zielkultur zu kommunizieren. Eine instrumentell motivierte Person dagegen lernt die Sprache, um später aus den Sprachkenntnissen Nutzen zu ziehen.

Das integrative Motiv besteht, laut Gardner (1985, 82f.), aus drei unterschiedlichen Komponenten, die er Integrativität, Einstellungen gegenüber der Lernsituation und Motivation nennt. Zu der Integrativität gehören das Interesse an der Fremdsprache und Einstellungen gegenüber der Sprache, seinen Sprechern und dem Zielland, wie auch das Interesse an Kommunikation mit den Sprechern. Auch die Einstellungen dem Kurs und dem Lehrer gegenüber spielen eine bedeutende Rolle beim integrativen Motiv.

Wenn das Individuum instrumentell motiviert ist, kann es z.B. denken, dass die Sprache ihm später im Beruf nützlich sein kann. (Gardner 1985, 11). Gardner und Lambert (1972) gingen in ihrer Untersuchungen davon aus, dass die integrative Motivation zu besseren Lernergebnissen führt, weil der Lernende sich dann intensiver mit der Sprache beschäftigt und zur tiefergehenden Analyse der Lerninhalte fähig ist. In späteren Studien (z.B. Gardner & MacIntyre 1991) hat man jedoch festgestellt, dass auch die instrumentelle Motivation zu guten Lernerfolgen führen kann.

Laut Kleppin (2001, 221) ist die Einteilung in integrativen und instrumentellen Motivation kritisiert worden, weil man bei der Einordnung unterschiedlich vorgehen kann. Sie zitiert die Untersuchungen von Lukmani⁷ und Burstall et al.⁸. Lukmani ordnet, wie auch Dörnyei (1990), den Grund in das Zielland zu fahren als instrumentelle Orientierung ein. Burstall et al. hingegen hält ihn für integrative. Oxford und Shearin (1994) dagegen meinen, dass sich die integrative und instrumentelle Orientierung in einer Person verbinden können.

Man könnte die Unterscheidung intrinsische/extrinsische Motivation und integrative/instrumentelle Motivation als Synonyme behalten, aber das wäre irrtümlich. Bei der integrativen Motivation ist grundlegend der Wunsch sich mit den Zielsprachensprechern zu identifizieren und sich in die Zielkultur zu integrieren, während es bei der intrinsischen Motivation um allgemeines Interesse an einer Sache geht. Eine intrinsisch motivierte Person will von sich aus die Sprache lernen, aber sich nicht unbedingt in die Zielkultur integrieren. Instrumentell motivierte Person strebt nach Nutzen oder Belohnung, wie z.B. eine gute Arbeit oder Note. Extrinsische

⁷ Lukmani, Yasmeeen M. (1972): Motivation to learn and learning proficiency. In: *Language Learning* 22, 261-273.

⁸ Burstall, Clare, et al. (1974): *Primary French in the Balance*. Slough.

Motivation dagegen kann auch durch andere äußere Gründe als Belohnung verursacht werden. Eine Person kann z.B. extrinsisch motiviert sein, wenn sie die Bücher von ihr Lieblingsautor lesen möchte, aber diese Bücher nur in einer Fremdsprache publiziert worden sind. Das heißt, dass sie die Sprache lernen muss, bevor sie die Bücher lesen kann. In der vorliegenden Arbeit bilden die integrative und instrumentelle Motivation die Variablen zwei und drei.

4 WAS BEEINFLUSST DIE FREMDSPRACHENLERNMOTIVATION?

Motivation ist ein intra- und interindividueller Faktor, dem weithin große Bedeutung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen zugemessen wird (Gardner & MacIntyre 1991; Kleppin 2001, 2002; Dörnyei 2001a). Motivation gilt als derjenige Faktor, der durch didaktische Maßnahmen, wie durch Lehrerverhalten, Unterrichtsorganisation, Lernmaterialien etc. zu beeinflussen ist, im Gegensatz zu anderen sozialen oder kognitiven Faktoren, wie Kontakt zu Muttersprachlern oder kognitiver Stil. (Apelt 1996, 166f.).

In diesem Kapitel werden die motivationbeeinflussenden Faktoren, die schon im Kapitel 2.3. kurz erläutert wurden, genauer behandelt. Dabei werden vor allem Faktoren, die in der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung waren, berücksichtigt. Diese Faktoren lassen sich in zwei Gruppen einteilen, je nach dem, ob sie mit dem Individuum selbst, d.h. interne bzw. innere Faktoren sind, oder mit dem Unterricht bzw. Lehrer zusammenhängen, d.h. externe bzw. äußere Faktoren sind.

4.1 Interne Faktoren

Nach Peltonen und Ruohotie (1992, 83) wirken, außerhalb des Unterrichts, die Fähigkeiten des Individuums, so wie sein Charakter, Geschlecht und Alter sowie seine Bedürfnisse und Interessen auf die FS-lernmotivation. Wichtig ist das Selbstbild des Lernenden, d.h. wie er sich selbst als Fremdsprachenlerner sieht und wie sehr er seinen Fähigkeiten vertraut. Bei dem Selbstbild müssen daher das *Sprach-Ich* und das *Selbstvertrauen* berücksichtigt werden. Entscheidend für die FS-lernmotivation sind auch

die Einstellungen des Lernenden, sowie die Einstellungen seiner Eltern. Im Folgenden wird genauer auf das Sprach-Ich und auf die Einstellungen eingegangen, da sie in der Untersuchung eigenständige Variable formulieren. Das Selbstbild wird auch genauer in Acht genommen, weil das Sprach-Ich ein Teil des Selbstbildes ist.

4.1.1 Selbstbild

Mit Selbstbild ist gemeint, wie das Individuum sich selbst sieht, wie es sich selbst im Vergleich zu den Anderen bewertet. Laut Laine und Pihko (1991, 8) besteht das Selbstbild aus den Gedanken, Einstellungen, Gefühlen und den Werten, die das Individuum von sich selbst hat. Das Selbstbild bildet sich aus dem Feedback, das das Individuum von sich selbst und seinen Handlungen bekommen hat (ibid.). Laut Niemivirta (1998, 9) ist das positive Feedback notwendig für ein gutes Selbstbild, da es dem Individuum erlaubt, sein positives Selbstbild zu behalten und negative Erfahrungen zu vermeiden. De Andrés (1999, 87) ist der Meinung, dass ein schlechtes Selbstbild zu Misserfolg führt, da das Individuum Angst vor dem Versagen hat und denkt, dass es nicht lernen kann oder nicht gut genug ist. Der Mangel am guten Selbstbild kann laut de Andrés (1999, 98) sogar das Lernen behindern.

4.1.1.1 Die Komponenten des Selbstbildes

Im Allgemeinen hat man festgestellt, dass das Selbstbild aus drei verschiedenen Komponenten besteht. Diese Komponenten nennt man das reale bzw. bewusste Ich, das ideale Ich und die Selbstachtung. (Laine & Pihko 1991, 9-11).

Laine und Pihko (ibid.) verstehen das reale bzw. bewusste Ich als Auffassung und Glaubensvorstellungen davon, wie das Individuum wirklich ist. Das Individuum bildet dieses reale Ich durch seine Erfahrungen im Umgang mit seiner Umgebung.

Das ideale Ich dagegen besitzt die Eigenschaften, die das Individuum gerne hätte und wie es sein möchte. Mit Hilfe des Bildes des idealen Ichs kann man das Verhalten des Individuums voraussagen. (Laine & Pihko 1991, 10). Aho (1996, 16) ist der Meinung,

dass das Individuum deprimiert und frustriert sein kann, wenn das bewusste Ich und das ideale Ich sich sehr voneinander unterscheiden. In diesem Fall kann es seine Ziele nicht erreichen und das spiegelt sich in seinem Verhalten wider. Aho fügt jedoch hinzu, dass das Gegenteil auch nicht von Vorteil ist. Wenn das reale Ich und das ideale Ich identisch sind, ist das Individuum narzisstisch. (ibid.).

Die wichtigste Komponente des Selbstbildes ist die Selbstachtung, in der sich die Beziehung des bewussten Ich und des Ideal-Ich widerspiegelt. Laut Laine und Pihko (1991, 11) ist die Selbstachtung die allgemeine Bewertung des Individuums über sich selbst und zeigt sich in den Einstellungen des Individuums. Wenn das Individuum eine geringe Selbstachtung hat, sieht es sich als unfähig, seine Ziele zu erreichen. Demzufolge ist eine positive Selbstachtung für eine effektive Handlung notwendig (ibid.).

Neben den drei Komponenten des Selbstbildes, kann man das Selbstbild auch in drei verschiedene Stufen einteilen. Diese Stufen sind das allgemeine Selbstbild, das spezifische Selbstbild und das aufgabenspezifische Selbstbild. Das allgemeine Selbstbild ist die Gesamtidee, die das Individuum von sich selbst hat, es bleibt ziemlich stabil. (Laine & Pihko 1991, 14). Wenn man das Sprachlernen untersucht, wäre das Bild, das das Individuum von sich selbst als Sprachlerner hat, als allgemeines Selbstbild zu betrachten. Das spezifische Selbstbild würde sich auf eine bestimmte Fremdsprache beziehen, in dieser Untersuchung auf das Deutsche. Das aufgabenspezifische Selbstbild dagegen wäre das Bild, das das Individuum von sich selbst im Bezug auf verschiedene Aufgaben, wie z.B. das Sprechen oder Schreiben, hat. Alle diese Stufen besitzen die oben genannten drei Komponenten des Selbstbildes, das bewusste Ich, das ideale Ich und die Selbstachtung (Laine & Pihko 1991, 14).

4.1.1.2 Das Sprach-Ich

Das Selbstbild, das das Individuum von sich selbst im Bezug auf das Fremdsprachenlernen hat, wird *das Sprach-Ich* genannt. Zum Sprach-Ich gehören alle Vorstellungen, Hoffnungen, Gedanken und auch die Vermutungen, die das Individuum von sich selbst als Fremdsprachenlerner hat. Das Sprach-Ich hängt mit dem generellen

Selbstbild zusammen und kann entweder positiv oder negativ sein. Der Lernende bildet sein Sprach-Ich durch seine Erfahrungen im Fremdsprachenlernen aus. Positive Lernerfahrungen verstärken das Sprach-Ich, die Selbstachtung und das Selbstvertrauen, während negative Lernerfahrungen es verschlechtern, und der Lernende denkt, dass er unfähig ist, eine Fremdsprache zu lernen. Auch das Feedback des Lehrers und die Einstellungen der Eltern beeinflussen das Sprach-Ich des Lernenden. (Laine & Pihko 1991, 15-16).

Das Sprach-Ich beinhaltet die gleichen drei Komponenten wie das Selbstbild, d.h. das bewusste Ich, das ideale Ich und die Selbstachtung. Im Laufe seines Sprachlernprozesses bildet der Lernende ein reales Bild über sich selbst als Sprachlernender aus, d.h. über seine Fähigkeiten, also was er kann und was nicht. Die Wünsche, wie gut er als Sprachlerner sein möchte und wie gut er die Fremdsprache beherrschen möchte, bilden das ideale Sprach-Ich. (Laine & Pihko 1991, 17). Man kann also annehmen, dass das ideale Ich den Lernenden dazu bringt, fleißig zu arbeiten, um seine Ziele zu erreichen.

Die Selbstachtung ist auch beim Sprach-Ich sehr wichtig. Ein gutes Selbstwertgefühl verstärkt das Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten. Ein Lernender, der eine positive Selbstachtung hat, betrachtet sich selbst als fähig zum Sprachlernen. (Laine & Pihko 1991, 18). Das ist notwendig für einen guten und erfolgreichen Lernprozess.

In der vorliegenden Untersuchung bildet das Sprach-Ich die Variable 12. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass das Sprach-Ich der Probanden besser ist, je weniger sie Deutsch gelernt haben (s. 8.2.3.). Die A1-Deutschlernenden hatten ein deutlich schwächeres Sprach-Ich als die A2- (s. 8.2.1.) oder die B3-Deutschlernenden (s. 8.2.2.).

4.1.2 Einstellungen

Peltonen und Ruohotie (1992, 39) weisen mit den Einstellungen auf die Eigenart des Individuums hin, sich auf bestimmte Weise zu fühlen, zu denken und sich zu verhalten. Die Einstellungen bestimmen, ob das Individuum ein bestimmtes Objekt für positiv

oder negativ hält. Die Einstellungen hängen mit den Fähigkeiten zusammen, d.h. dass positive Einstellungen z.B. zu gutem Lernerfolg führen können und umgekehrt.

Die Einstellungen gehören zu den wichtigsten Faktoren bei der FS-lernmotivation. Während die Motivation situationsabhängig ist, sind die Einstellungen ziemlich stabil und sehr schwer zu verändern. Deshalb ist es vor allem im Anfängerunterricht sehr wichtig, dass der Lehrer versucht, die Einstellungen und Werte der Schüler dem Fremdsprachenlernen gegenüber positiv zu beeinflussen. Das kann er machen, indem er den Schülern über die Zielkultur, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur eigenen Kultur berichtet. Er kann auch seine eigenen positiven Erfahrungen von der Zielsprache oder –kultur den Schülern mitteilen und die typischen Stereotypen über die Zielsprachensprecher zusammen mit den Schülern diskutieren. (Dörnyei 2001b, 51-57).

Die Einstellungen haben Einfluss auf die Qualität der Handlung, die Motivation dagegen bestimmt, wie rege das Individuum handelt. Die Einstellungen haben einen großen Einfluss darauf, wie gut bzw. schlecht das Individuum motiviert ist. Von Bedeutung sind sowohl die Einstellungen der Schule und dem Lehrer gegenüber als auch die Einstellungen den Aufgaben gegenüber. Im Fremdsprachenunterricht sind auch die Einstellungen gegenüber der fremden Sprache und seinen Sprechern und Kultur von großer Bedeutung (Peltonen & Ruohotie 1992, 17; vgl. auch Kleppin 2002, 27).

Außer seinen eigenen Einstellungen, sind auch die Einstellungen der Eltern zu berücksichtigen. Die Kinder reagieren oft so wie die Eltern (Dörnyei 2001b, 39f). Wenn die Eltern Vorurteile z.B. gegen die Deutschen haben, spiegeln sich diese Einstellungen auch in der Lernmotivation ihrer Kinder wider. Laut Gardner (1985, 110) spielen die Eltern auch eine passive Rolle im Bezug auf die Einstellungen zur Zielsprache und –kultur, denn die Kinder sind sich meistens über die Einstellungen der Eltern bewusst, selbst wenn die Eltern versuchen, ihre negativen Einstellungen zu verbergen.

Es sind zahlreiche Studien über den Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Lernerfolg durchgeführt worden und die Ergebnisse sind recht widersprüchlich (Edmondson & House 1993, 192). Nach Edmondson und House (ibid.) haben einige

Studien, wie z.B. die von Hermann⁹ (Englisch in Deutschland) und Savignon¹⁰ (Französisch in den USA) nachgewiesen, dass positive Einstellungen der Zielkultur gegenüber zum besseren Lernerfolg führen. Es kann jedoch sein, dass die positiven Einstellungen eher das Ergebnis vom guten Lernerfolg ist, denn einige andere Studien haben herausgestellt, dass positive Einstellungen negativ mit den Sprachkenntnissen korrelieren. D.h. je besser die Zielsprache beherrscht wurde, umso negativer wurden die Einstellungen. Dies haben u.a. Oller, Baca und Vigil¹¹ bei mexikanischen Amerikanerinnen festgestellt und Svanes¹² bei Ausländern in Norwegen. (ibid.). Es ist jedoch zu bemerken, dass diese letzten Untersuchungen im Zielsprachenland durchgeführt wurden und man daher davon ausgehen kann, dass die negative Einstellungen ein Produkt des fortgeschrittenen Kontakts zur Zielkultur ist (ibid.). Weiter kann man annehmen, dass in einem völlig fremdsprachlichen Kontext, wie z.B. in dieser vorliegenden Studie, die positiven Einstellungen positiv mit dem Lernerfolg und der Motivation korrelieren. Das bestätigen auch die Ergebnisse (s. 8.2.3.), denn es gab bedeutende Unterschiede in den Einstellungen zwischen den untersuchten Gruppen. Die gut motivierten Individuen waren deutlich besser zur Zielsprache eingestellt. Interessant war festzustellen, dass die B3-Deutschlernenden gegenüber der deutschen Sprache deutlich positiver motiviert waren als die A-Deutschlernenden. Daraus kann man schließen, dass die Einstellungen der Zielsprache gegenüber positiver sind, je weniger man die Sprache gelernt hat.

In dieser Studie wurde untersucht, ob die Einstellungen der Lernenden zu Zielkultur, Zielsprache, deren Sprechern und zu den Lehrern einen Einfluss auf die Lernmotivation hatten. Die Einstellungen und Kontakte zur Zielkultur und zu den Zielsprachensprechern bilden die Variable 10 und die Einstellungen zur Sprache die Variable 11.

⁹ Hermann, G. (1980). Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: the Motivational vs. Resultative Hypothesis, in *English Language Teaching Journal* 34, 247-254.

¹⁰ Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, Mass.: Addison Wesley.

¹¹ Oller, J. & Baca, L. & Vigil, F. (1977). Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest, in *TESOL Quarterly* 11, 175-183.

¹² Svanes, B. (1988). Attitudes and Cultural Distance in Second Language Acquisition, in *Applied Linguistics* 9/4, 357-371.

4.2 Externe Faktoren

Neben den internen Faktoren, wie der Persönlichkeit, den Einstellungen etc. spielen die externen Faktoren eine bedeutende Rolle bei der FS-lernmotivation. Die wichtigsten externen Faktoren sind die Persönlichkeit und die Motivation des Lehrers selbst (Dörnyei 2001a, 119f). Neben dem Lehrer spielen die Lernumgebung und das Lernmaterial eine bedeutende Rolle bei der FS-lernmotivation (Dörnyei 2001b, 40-42; 62-66). Im Folgenden werde ich den Einfluss der Lehrerpersönlichkeit sowie der Lernumgebung und des Lernmaterials auf die Schülermotivation behandeln, da diese Faktoren in der vorliegenden Studie erfragt wurden. Der Lehrerfaktor bildet die Variable 7, die Lernumgebung (Klassenatmosphäre) die Variable 6 und das Lernmaterial die Variable 8. Anschließend werden einige Hinweise gegeben, wie der Lehrer seine Schüler beim Sprachunterricht motivieren kann.

4.2.1 Der Einfluss des Lehrers auf die Lernmotivation

Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht spielt die Lehrer-Schüler Beziehung eine bedeutende Rolle, wobei der soziale Kontext wesentlich zum Spracherwerb beiträgt und hierdurch auch die Motivation beeinflusst (Edmondson & House 1993, 22f.). Obwohl nur wenige Untersuchungen über die Korrelation zwischen Lehrerpersönlichkeit und Schülermotivation vorliegen, ist es eindeutig, dass der Lehrer mit seinem eigenen Verhalten die Motivation seiner Schüler beeinflusst (Dörnyei 2001a, 156; Apelt 1996, 166). Auch Kleppin (2001, 219; 2002, 29) hat dies festgestellt. Sie schreibt:

„Schüler lasten mangelnde Motivation neben langweiligen Materialien vor allem auch dem Lehrerverhalten an: Sie fühlen sich nicht ernst genommen, durchschauen den Sinn bestimmter Unterrichtsverfahren nicht und haben das Gefühl nichts hinzuzulernen.“
Kleppin (2001, 219)

Die Einstellungen des Lehrers gegenüber der Zielsprache und –kultur wirken auf die Schüler, was wiederum ihre Einstellungen der Zielsprache gegenüber prägt und auch ihren Lernerfolg und ihre FS-lernmotivation beeinflusst (Düwell 1979, 231).

Das Lehrerverhalten kann die Motivation der Schüler verstärken oder vermindern, auch wenn die Schüler intrinsisch motiviert sind. Wohl die wichtigste Eigenschaft des

Lehrers ist seine eigene Motivation. Die Schüler merken es, wenn ihr Lehrer an seinem Fach nicht interessiert ist oder extrinsisch motiviert ist, was wiederum auf die Schülermotivation wirkt. (Dörnyei 2001a). Der Lehrer muss sich für seine Schüler interessieren und sich wirklich um den Lernerfolg seiner Schüler kümmern. Auf diese Weise kann er die Lernmotivation seiner Schüler erhöhen. Um eine gute Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen, sollte der Lehrer seine Schüler akzeptieren, ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie Fragen haben und ihnen Aufmerksamkeit schenken. (Dörnyei 2001b, 31-40).

Auch Apelt (1976, 139) schreibt, dass die Persönlichkeit des Lehrers eine außerordentliche Rolle bei der FS-lernmotivation der Schüler spielt, weil vor allem jüngere Schüler noch für die ihnen nahestehenden Personen, wie z.B. den Lehrer, lernen.

4.2.2 Die Motivation des Lehrers

Die intrinsische Motivation ist notwendig für einen gut motivierten Lehrer. Das haben diverse Studien, wie die von Pennington¹³ aus dem Jahre 1995 oder von Doyle und Kim¹⁴ vom Jahr 1999, die Dörnyei (2001a, 170-173) in seinem Buch vorstellt, bestätigt. Auch Apelt (1976, 139) betont die Wichtigkeit der intrinsischen Motivation des Lehrers. Er stellt fest, dass der Lehrer die Begeisterung von der Zielsprache und –kultur durch seine Persönlichkeit ausdrücken muss. Wenn der Lehrer nur wegen seines Gehalts unterrichtet und sich weder für das Fach noch für seine Schüler interessiert, fehlt die emotionale Basis für den Unterricht, was die FS-lernmotivation schwächt. (ibid.). Peltonen und Ruohotie (1992, 102) meinen, dass ein intrinsistisch motivierter Lehrer seinen Unterricht sorgfältiger vorbereitet und den Unterricht vielfältig und interessant zu gestalten versucht. Das wirkt sich auch auf die Schüler aus und motiviert sie (ibid.).

Neben der intrinsischen Motivation müssen externe Faktoren, wie die generelle Atmosphäre in der Schule und die Ressourcen der Schule berücksichtigt werden. Es ist

¹³ Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language. ERIC Document ED 404850.

¹⁴ Doyle, T. & Kim, Y. M. (1999). teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. MEXTESOL Journal 23 (2). S. 35-48.

sehr wichtig, dass der Lehrer sich an seinem Arbeitsplatz wohl fühlt und sich gut mit seinen Kollegen versteht. (Dörnyei 2001a, 161).

Laut Dörnyei (2001a, 164) muss man bei der Lehrermotivation berücksichtigen, dass es nicht nur um eine situationelle Motivation, sondern um eine lebenslange Motivation geht. Die Lehrer unterrichten meisten jahrelang das Gleiche ohne berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, weshalb sie oft sehr gestresst, frustriert und dadurch schlecht motiviert sind. (Dörnyei 2001a, 164-170). Um die Motivation aufrechtzuerhalten, braucht der Lehrer diverse Anregungen in seinem Beruf. Er muss sich in seinem Beruf weiterentwickeln, unterschiedliche Kurse unterrichten und neue Lehrmethoden ausprobieren können, um den Unterricht möglichst abwechslungsreich gestalten zu können. Die Lehrer sollten nach jeder Unterrichtsstunde reflektieren, wie sie gelaufen ist und was sie nächstes Mal anders bzw. besser machen könnten. (Stanley 1999, 109).

Nicht nur der Lehrer beeinflusst die Motivation seiner Schüler, sondern auch umgekehrt. Laut Kuismala und Majamäki (2004, 90) sehen die Lehrer die Interaktion mit den Schülern und ihre Entwicklung als das Positivste an ihrer Arbeit. Die Ruhelosigkeit der Schüler und ihre negativen Einstellungen der Fremdsprache gegenüber dagegen verringern die Motivation des Lehrers. Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und eine gute Gruppenatmosphäre tragen dazu bei, dass alle in der Klasse gut motiviert sind. (ibid.). Obwohl die Lehrerinnen in der vorliegenden Untersuchung nicht über ihre eigene Motivation befragt wurden, wird dieser Aspekt erläutert, weil er ein wichtiger Faktor ist, der den Einfluss des Lehrers auf die Lernmotivation ihrer Schüler erklärt.

4.3 Wie kann der Lehrer seine Schüler motivieren?

Oft wird davon ausgegangen, dass die Motivation eine Eigenschaft der Persönlichkeit, so wie die Sparsamkeit oder Musikalität ist; entweder ist man motiviert oder nicht. Dies ist aber nicht der Fall. (Niemeyer & Seyffert 2002, 9). Wenn ein Schüler schlecht motiviert ist, kann der Lehrer den Motivationsstand des Schülers durch sein eigenes Verhalten und verschiedene Motivationsstrategien erhöhen (Dörnyei 2001b, 25). Dörnyei (ibid., 31) fügt jedoch hinzu, dass die diversen Motivationsstrategien nicht

effektiv sind, bevor der Lehrer für gute Lernbedingungen gesorgt hat. Wichtig ist die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, sowie eine positive und angstfreie Klassenatmosphäre, eine gute Gruppenzugehörigkeit und gemeinsame Regeln. Der Lehrer kann die Motivation seiner Schüler vermindern, wenn er nicht an ihre Fähigkeiten glaubt und ihnen kein positives Feedback gibt und seine Schüler wegen ihrer Fehler kritisiert. (Dörnyei 2001a, 177). Wilczynski (1999) betont auch die Bedeutung des Feedbacks, da die Schüler sich frustriert fühlen können, wenn sie kein Feedback bekommen.

Im Folgenden werden die motivierenden Faktoren, die in der vorliegenden Studie untersucht wurden, genauer erläutert. Dabei werden auch die Lernstrategien und Lernerwartungen erläutert, weil sie ein wichtiger Teil der Motivation sind, obwohl ihre Bedeutung zur FS-lernmotivation in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wurde.

4.3.1 Lernsituation

Das Unterrichtsumfeld, u.a. Unterrichtsräume, Schulatmosphäre und Lernmaterial, hat einen großen Einfluss auf den Lernprozeß und kann Lernende wesentlich motivieren, aber auch demotivieren (Apelt 1996, 166). Abgesehen von diesen Faktoren sind auch die Lernstrategien von großer Bedeutung für die Motivation. In diesem Kapitel wird die Wichtigkeit der Lernumgebung, des Lernmaterials und der Lernstrategien für die Lernmotivation erläutert. Die Lernumgebung bildet die Variablen 5 (Gestaltung des Unterrichts) und 6 (Klassenatmosphäre) und das Lernmaterial die Variable 8 in der vorliegenden Untersuchung (s. 7.2).

4.3.1.1 Lernumgebung

Die Lernumgebung spielt eine große Rolle bei der Lernmotivation. Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass seine Schüler sich im Klassenzimmer wohlfühlen und die Lernumgebung als angenehm und angstfrei empfinden. Laut verschiedenen Studien (Gardner, R. C. & Day, J. B. & MacIntyre, P. D. 1992; Young 1991) kann z.B. die

Angst vor Fehlern die Lernmotivation verhindern. Peltonen und Ruohotie (1992, 87) erklären, dass eine Klasse, die Leistungsmotivation hoch schätzt, anders ist als eine Klasse, in der die soziale Motivation im Vordergrund steht. Der für die Klasse typische Motivationsbegriff wirkt auf jeden Schüler. In der vorliegenden Studie schien die Leistungsmotivation nur eine geringe Rolle bei der FS-lernmotivation zu spielen (s. 8.2.3).

Das Klassenzimmer ist vor allem sozialer Raum für die Schüler, und der Unterricht und die Lernumgebung sollten so gestaltet werden, dass die Schüler ihre soziale Rolle behalten können. Der Lehrer muss vorsichtig mit dem Korrigieren von Fehlern und Kritik sein, damit die Schüler sich nicht blamiert fühlen. (Dörnyei 2001b, 97-99). Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass Fehler zum Sprachlernprozess gehören und über sie nicht gelacht wird (Dörnyei 2001a, 42). Bei Fehlern sollte der Lehrer die Fehler nicht automatisch korrigieren, sondern die Schüler zu Selbstkorrekturen anregen (Edmondson & House 1993, 246). Dörnyei (2001a, 42) fügt noch hinzu, dass auch Humor sehr wichtig im Unterricht ist, denn Humor lockert den Unterricht auf und macht ihn angenehmer.

Wenn die Schüler sich untereinander gut kennen und sich verstehen, sind sie offener und haben weniger Hemmungen, wodurch sie besser lernen. Deshalb ist es wichtig, dass die Schüler sich am Anfang gut kennen lernen, damit die Gruppenarbeit besser funktioniert. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Bei Partnerübungen und Gruppenarbeiten sollten die Schüler die Partner wechseln, damit sie die ganze Gruppe kennen lernen.

Auch gemeinsame Ziele, wie z.B. eine Gruppenarbeit oder Spiele, verstärken die Gruppenzugehörigkeit und die Schüler arbeiten intensiver, um die Ziele zu erreichen. Wenn der Lernende weiß, warum er etwas lernt, wirkt das positiv auf seine Lernmotivation. (Dörnyei 2001b, 59-62). Laut Apelt (1981, 108; 1996, 170) ist die Zielorientiertheit ein wichtiger motivierender Faktor. Er schreibt, dass ein zielbewusstes und sinnvoll geplantes Lernen effektiv ist und, dass mangelnde Orientierung zu Misserfolg führen kann. Laut Dörnyei (2001b, 59-62) sollten die gemeinsamen Gruppenziele anhand der individuellen Ziele formuliert werden. Wenn die Schüler an der Zielsetzung teilnehmen können, sind sie auch motiviert, die gemeinsamen Ziele zu erreichen (ibid.). Es ist zu beachten, dass neben dem Fernziel, mit den jeweiligen

Muttersprachlern zu kommunizieren, auch die kurzfristigen Lernziele wie aufgabenbezogene oder kursbezogene Ziele wichtig sind, da sie dem Schüler den Lernprozess besser zu strukturieren und die Motivation aufrechtzuerhalten helfen (Dörnyei 2001b, 81-85; Kleppin 2002, 27f.).

In einer positiven Lernumgebung können auch die Schüler mitbestimmen und den Aufbau des Unterrichts beeinflussen. Kooperativer Unterricht, offene Kommunikation und Interaktion in der Klasse wirken positiv auf die Lernmotivation. Wichtig für die Lernumgebung sind auch gemeinsame Regeln im Klassenzimmer und auch die Schüler sollten Einfluss auf die Regeln haben und jeder, sowohl die Schüler als auch der Lehrer sollten sich an die Regeln halten. Wenn die Schüler selbst die Regeln aufstellen können, halten sie sich auch besser daran. (Dörnyei 2001b, 42-49).

4.3.1.2 Lernmaterial

Für die Lernmotivation ist das Lernmaterial von großer Bedeutung, denn die Schüler lernen viel lieber, wenn im Unterricht Themen behandelt werden, für die sie sich interessieren und die mit ihrem eigenen Alltagsleben zusammenhängen. (Dörnyei 2001b, 62-66; vgl. auch Apelt 1981, 96). Effektive Motivierung setzt einen interessanten, für den Schüler bedeutungsvollen Lerninhalt voraus. „Ganz besonders wird jede Aktualmotivation im Unterricht – und letztlich auch jede habituelle Motivation – von einem altersbedingt interessant gestalteten Unterricht bestimmt...“. (Apelt 1981, 96).

Laut Dörnyei (2001b, 62-66) soll der Lehrer die Meinung der Schüler bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. So können die Schüler an der Planung des Unterrichts mitwirken, was ihre Lernmotivation verstärken kann, da der Unterricht dann nach ihren Wünschen gestaltet ist (ibid.). Apelt (1981, 102) betont die aktive Rolle der Schüler, denn passive Rezeption wirkt nicht motivierend.

Dörnyei (2001b, 62-66; 2002, 16f.) vertritt die Auffassung, dass der Lehrer nicht zu sehr vom Lehrbuch abhängig sein sollte. Er sollte versuchen, durch Gruppengespräche und Aufsätze die Interessen der Schüler herauszufinden und den Interessen

entsprechendes Lernmaterial besorgen. Vor allem im Anfängerunterricht sollte der Lehrer das Interesse und dadurch die FS-lernmotivation der Schüler durch abwechslungsreiche Übungen und Aktivitäten wecken (Dörnyei 2001b, 75; Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Sehr effektiv sind z.B. Kreuzworträtsel, kleine Spiele und unerwartete Aufgaben, die die Neugier wecken. (Dörnyei 2002, 16f.).

Wichtig ist auch, das Lernmaterial mit der Zielsprachenkultur zu verbinden, d.h. möglichst viel authentisches Material, so wie Zeitungen, Musik, Videos usw. zu benutzen. Auch Kontakte zu Zielsprachensprechern und Besucher im Unterricht sind äußerst wichtig. (Dörnyei 2001b, 54f). Auf diese Weise lernen die Schüler viel über die Zielkultur und können positive Lernerfahrungen sammeln.. Apelt (1981, 97) fügt hinzu, dass das authentische Material nicht nur wegen der Information wichtig ist, denn sein Ziel ist auch eine grundlegende emotional-positive Beziehung jedes Schülers zu Zielland und Zielsprachensprechern zu schaffen.

Kleppin (2002, 28) erinnert die Lehrer jedoch daran, dass die zunächst anregenden Bedingungen, wie der Einsatz von Computers oder Videos im Unterricht, sowie so genannte motivierende Übungen, wie Spiele usw. ihr Anregungspotenzial verlieren, wenn sie zu häufig verwendet werden.

4.3.1.3 Lernstrategien

Viele Forscher (u.a. Oxford, Park-Oh, Ito und Sumrall 1993; Park 1997; Wilczynski 1999; Dörnyei 2001b) sind der Meinung, dass die richtigen Lernstrategien einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation haben. Edmondson und House (1993, 220) haben den Begriff folgendermaßen definiert.

„Lernstrategien sind alle Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln. Klassische Beispiele wären der Gebrauch von mnemonischen Techniken, bewusstes Wiederholen oder Auswendiglernen.“

Edmondson, House (1993, 220)

Effektive Lernstrategien führen zu tiefem Lernen und zu besserem Lernerfolg. Der Lehrer sollte die Schüler über diverse Lernstrategien informieren, damit jeder die

für ihn beste Lernstrategie finden und sich dadurch erfolgreich mit verschiedenen Aufgaben auseinandersetzen kann. Das erhöht auch die Lernmotivation. (Dörnyei 2001b, 80f; Wilczynski 1999).

Die Lernstrategien können entweder direkt oder indirekt mit der Zielsprache zu tun haben. Zu den direkten Strategien werden u.a. das Gedächtnis (z.B. Wörter mit Stimmen zu verbinden) oder Kommunikationsstrategien (z.B. das Ersetzen der Wörter durch andere Wörter) gezählt. Die metakognitiven (z.B. die Zielsetzung, Selbstevaluation) und sozialen Strategien (der Gebrauch der Zielsprache in Gesprächssituationen) dagegen werden als indirekte Strategien betrachtet. (Oxford 1990).

Kleppin (2004, 4) ist jedoch der Ansicht, dass man mit keiner bestimmten Technik eine ganze Gruppe langfristig motivieren kann, und auch die Lehrer müssen sich dessen bewusst sein. Auch Dörnyei (2001b, 30) vertritt die gleiche Auffassung. Er stellt fest, dass die verschiedenen Strategien bei einer Gruppe besser funktionieren als bei einer anderen. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Schüler zu unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden und ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation zu bieten (Kleppin 2002, 29; Aoki 1999, 142-154). Wenn die Schüler über ihren Lernprozess nachdenken und ihre Entwicklung selbst evaluieren, sind sie sich über ihre realen Fähigkeiten bewusst und wissen, ob sie ihre Lernziele erreicht haben und was sie noch zu tun haben (Aoki 1999, 142-154).

4.3.2 Erwartungen an das Fremdsprachenlernen

Laut Dörnyei (2001b, 57) lernt der Mensch besser, wenn er an seinen Erfolg glaubt. Zusammen mit den positiven Werten können die Erfolgserwartungen (s. 2.1.2.) zur guten Motivation beitragen. Laut Dörnyei (ibid., 57-59) kann der Lehrer die Erfolgserwartungen seiner Schüler erhöhen, wenn er die Schüler sorgfältig auf die Übungen vorbereitet und dadurch den Schülern klar macht, was sie bei bestimmten Aufgaben zu tun haben und was sie durch die Aufgaben erreichen sollen.

Laut Dörnyei (2001b, 66-70) haben viele Schüler falsche Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen. Manche denken, dass man eine Sprache in wenigen Monaten lernen kann, einige glauben, dass man eine Fremdsprache nie gut beherrschen kann etc. Solche Vorurteile über das Fremdsprachenlernen kommen sehr häufig vor und meistens sind sie falsch. Im Unterricht ist es sehr wichtig, dass der Lehrer seine Schüler mit diesen Vorurteilen konfrontiert. Er soll generell über die Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens und speziell über das Lernen der Zielsprache sprechen und den Schülern erklären, was verlangt wird, um Erfolg im Fremdsprachenlernen zu haben. Wenn die Schüler realistische Erwartungen haben, werden sie nicht gleich frustriert, wenn sie nicht nach dem Anfängerkurs die Zielsprache fließend sprechen. (ibid.).

4.3.3 Effektivität der Motivationsstrategien

Die in Abschnitt 4 genannten Motivierungsmöglichkeiten werden durch Vuorinens (1993, 21-22) Untersuchung bestätigt. Er hat Schüler befragt, was sie motiviert, und hat folgende Antworten erhalten. „Der Lehrer wusste, worüber er sprach“, „Der Lehrer hat mich als Individuum behandelt und hat sich für mein Lernen interessiert“, „Der Lehrer hatte ein realistisches Bild über meine Fähigkeiten und er hat mir vertraut“. (ibid.). Das zeigt, dass der Lehrer sich sowohl für sein Fach als auch für seine Schüler interessieren sollte, indem er sie möglichst individuell unterrichtet und ihnen zeigt, dass er ihren Fähigkeiten vertraut.

Wenn die Lernenden kein Selbstvertrauen haben, helfen auch die besten Motivierungsstrategien nichts. Daher ist es notwendig, dass der Lehrer seine Schüler ermuntert und ihnen Aufgaben gibt, die sie erfolgreich durchführen können, um das Selbstvertrauen der Schüler zu beeinflussen (Dörnyei 2001b, 89f). Wenn die Schüler gelobt und ermutigt werden, haben sie Erfolgserlebnisse und können ihre Unsicherheit ihren Fähigkeiten entsprechend beseitigen. Man sollte das beachten, was die Schüler schon können und nicht das betonen, was sie nicht können. (Dörnyei 2002, 16).

Es ist jedoch zu bemerken, dass alle Motivationskonzepte das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Kleppin (2004, 4) ist der Meinung, dass die Motivation sowohl von der Situation als auch vom Individuum abhängt. Eine ganze Gruppe ist nicht durch eine

bestimmte Maßnahme zu motivieren und eine bestimmte Motivationsstrategie kann bei einer Gruppe besser als bei einer anderen funktionieren (Kleppin 2004, 4; Dörnyei 2001b, 30). Dörnyei (ibid.) fügt noch hinzu, dass eine bestimmte Strategie nicht immer gleich funktioniert.

5 UNTERSUCHUNGEN ZUR FREMDSPRACHENLERNMOTIVATION

In diesem Kapitel wird ein kurzer Blick auf die Motivationsforschung im Fremdsprachenunterricht geworfen. Zuerst werden die Untersuchungen von Gardner und Lambert (1972) vorgestellt, da sie grundlegend für die FS-lernmotivation sind. Danach wird in die Untersuchungen der FS-lernmotivation in Deutschland eingegangen und als letztes wird die Situation der Motivationsforschung beim Fremdsprachen in Finnland erläutert.

5.1 Entwicklung der Motivationsforschung im Fremdsprachenunterricht

Als Pioniere der Forschung der FS-lernmotivation kann man Gardner und Lambert betrachten. Sie haben in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts begonnen, in Kanada die Sprachlernmotivation zu untersuchen. Ihr Untersuchungsgegenstand waren die Französischlernenden, die Französisch als Zweitsprache lernten. Später haben sie ihre Theorie auch auf andere Fremdsprachen übertragen. Diese Theorien hatten eine sozialpsychologische Annäherungsweise und die FS-lernmotivation wurde als etwas soziales gesehen. In den neunziger Jahren haben viele Forscher (s. Crookes & Schmidt 1991; Skehan 1991; Oxford & Shearin 1994; Dörnyei 1990, 1994) den Begriff FS-lernmotivation erweitert und neben dem sozialen Aspekt auch andere Faktoren mit einbezogen, wie z. B. die Zielsetzung und Kausalattributionen. Sie betonen, dass die Motivation zum Fremdsprachenlernen durch viele verschiedene externe und interne Faktoren beeinflusst wird.

Gardner und Lambert (1972) haben sich besonders für die *integrative* und *instrumentelle* Motivation interessiert (s. 3.2) und gingen davon aus, dass vor allem eine integrative Motivation zum Lernerfolg führe. Diese Annahme konnte jedoch nicht

durchgehend bestätigt werden. Später haben viele Studien bewiesen (u.a. Dörnyei 1990, Gardner & MacIntyre 1991), dass auch die instrumentelle Motivation zum Erfolg führen kann. Schlak, Banze, Haida, Kilinc, Kirchner und Yilmaz (2002) weisen auf die Untersuchungen von Oller und Mitarbeiter¹⁵ hin, die festgestellt haben, dass eine integrative Motivation nicht zwangsläufig günstig für den Erwerbsprozess für Fremdsprachen ist.

Die Studien von Gardner und Lambert sind von großer Bedeutung für die Motivationsforschung, obwohl sie kritisiert worden sind, da sie das Zweitsprachlernen behandeln, d.h. in einer zweisprachigen Region durchgeführt wurden. Viele Forscher (Dörnyei 1990, Crookes & Schmidt 1991; Oxford & Shearin 1994; Kleppin 2001) betonen, dass das Fremdsprachenlernen eine völlig andere Situation ist als der Zweitsprachenerwerb. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Forschung in einer andere Richtung sehr entwickelt. Die Einteilung in die integrative und instrumentelle Motivation reicht nicht mehr aus.

In den neunziger Jahren hat sich vor allem Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b, 2002) mit der FS-lernmotivation beschäftigt und zahlreiche Arbeiten darüber geschrieben. Neben den theoretischen Arbeiten (2001a, 2001b), in denen er die Rolle des Lehrers und der Motivationsstrategien sowie der Motivierung betont, hat er auch empirische Untersuchungen durchgeführt. In seiner Studie (1990) hat er ungarische Englischlernende an einer Sprachschule befragt. Sein Ziel war, die Komponente der Motivation im Fremdsprachenlernen herauszufinden, denn seiner Meinung nach sind die Ergebnisse von Gardner und Lambert nicht direkt auf den Fremdsprachenkontext zu übertragen. Dörnyei hat den Sprachgebrauch mit den verschiedenen Komponenten der Motivation verglichen und hat herausgefunden, dass die instrumentelle Komponente, wie z.B. der Wunsch ins Zielland zu reisen, sehr signifikant bei der FS-lernmotivation ist. Auch die integrative Komponente, der Wunsch sich in die Zielkultur zu integrieren, war von großer Bedeutung. Interessanterweise hat er festgestellt, dass diese beiden Motivationsarten parallel verlaufen und nicht nur eine von beiden notwendig für die Motivation ist. Außer dieser Komponenten hat er auch zwei andere wichtige Faktoren gefunden, die Leistungsmotivation und die Attributionen der schlechten Lernerfahrungen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine instrumentelle Motivation und

¹⁵ Oller, J. & Baca, L. & Vigil, F. (1977). Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest, in TESOL Quarterly 11, 175-183.

Leistungsmotivation wichtiger ist als die anderen Faktoren, um eine mittlere Beherrschung in der Zielsprache zu erreichen. Wenn man die Sprache dagegen sehr gut beherrschen möchte, muss man integrativ motiviert sein.

5.2 Lernmotivationsforschung im Fremdsprachen in Deutschland

Im deutschsprachigen Raum hat sich Apelt (1976, 1981, 1996) mit dem Motivationsbegriff auseinandergesetzt und auch empirische Untersuchungen (1966, 1994) durchgeführt, auf die er in seinen Werken von den Jahren 1981 und 1996 hinweist. Auch er hat sich überwiegend mit dem Englischlernen beschäftigt. Er hat sich vor allem für die verschiedenen Motive, die zum Fremdsprachenlernen gehören, interessiert. Er teilt die Motive in Gesellschaftsmotiv, Elternmotiv, Nützlichkeitsmotiv, Lehrermotiv, Wissensmotiv, Kommunikationsmotiv und Geltungsmotiv (s. Kapitel 2.3.), und ihre Bedeutsamkeit ist auch in seiner Untersuchung (1966) nachgewiesen worden (Apelt 1981, 65, 73). Apelt betont die Bedeutung der verschiedenen Motive, sagt jedoch, dass keines der Motive dominierend sei, sondern dass immer mehrere Motive gleichzeitig wirken (Apelt 1981, 53). Weiter meint er, dass man auch immer die Persönlichkeit des Lernenden berücksichtigen sollte, d.h. dass die gleichen Motive nicht bei jedem mit gleicher Intensität wirken, sondern aufgrund der verschiedenen Zielstellungen, Leistungspositionen sowie äußeren Bedingungen sehr unterschiedlich stimulieren.

In den letzten Jahren ist das Interesse für die Motivationsforschung in Deutschland neu erwacht. Torsten Schlak et al. (2002) haben ein Forschungsprojekt über die DaF-Lernenden an verschiedenen Sprachlerninstitutionen durchgeführt. Sie haben drei verschiedene Deutschlerngruppen, einen DaF-Kurs der Sprachschule BiBis¹⁶ in Bielefeld (N=22), einen DSH-Vorbereitungskurs¹⁷ (N=20) an der Universität Bielefeld und eine Erasmus-Sprachkursgruppe an der Universität Bielefeld (N=24) untersucht. Sie wollten herausfinden, welche Motivationsprofile die DaF-Lernende aufweisen, ob und inwieweit sich Lernende verschiedener Institutionen in ihrem Motivationsprofil

¹⁶ DaF = Deutsch als Fremdsprache, BiBis = Bildungswerk des Bielefelder Schulvereins. Bibis bietet DaF-Kurse von der Grundstufe bis zur Oberstufe an.

¹⁷ DSH = Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber .

unterscheiden. Weiter wollten sie untersuchen, welche interne Struktur das Konstrukt Motivation für die Lernenden aufweist und in welchem Zusammenhang die Motivationsaspekte mit weiteren Variablen wie Alter, Geschlecht, Ausgangssprache und –kultur, Sprachkompetenz, Selbstbewusstsein, Angst, Aufmerksamkeit, Ausdauer usw. stehen. Zum Zeitpunkt der Projektbeschreibung liegen nur die Ergebnisse für die Erasmus-Gruppe vor. Aus den Ergebnissen ist klar zu erkennen, dass bei den Erasmus-Studenten, von denen die meisten nur ein oder zwei Semester im Land verbringen, die integrative Motivation eine bedeutende Rolle spielt. Sie interessieren sich für die deutsche Sprache und Kultur, sind Deutschland und den Deutschen gegenüber positiv eingestellt und wollen deshalb die Sprache lernen. Die Studie weist darauf hin, dass die integrative und instrumentelle Motivation sich nicht ausschließen müssen, denn auch der instrumentelle Wert der deutschen Sprache kam deutlich bei den Erasmus-Studenten hervor sowie auch die intrinsische Motivation. Die extrinsische Motivation dagegen war erwartungsgemäß von geringer Bedeutung. Eine überraschend große Rolle spielte die Leistungsmotivation bei den Erasmus-Studenten. Gruppenzusammenhalt, Selbstwirksamkeitserwartung und *affiliative drive*, d.h. das Bestreben der Lernenden, dem Lehrer zu gefallen, waren hingegen nicht von Bedeutung.

5.3 Forschung der Sprachlernmotivation in Finnland

In Finnland sind sehr wenige Untersuchungen in diesem Bereich, vor allem über den Deutschunterricht, durchgeführt und publiziert worden. Das hat auch dazu beigetragen, dass diese vorliegende Studie gemacht wurde. In Finnland haben sich vor allem Laine (1977-78) und Julkunen (1998a, 1998b) mit der FS-lernmotivation beschäftigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse ihrer Arbeiten kurz vorgestellt sowie die Magisterarbeiten, die zum Thema geschrieben worden sind.

5.3.1 Sprachlernmotivation in Finnland

Im englischsprachigen Raum hat man zahlreiche Untersuchungen über die Motivation im Fremdsprachenunterricht gemacht. In Finnland hat sich Laine (1977-78) als erster Ende der siebziger Jahre mit der Motivation im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Er hat eine umfangreiche Studie über die Motivation der

Engischlernenden gemacht. Als Basis hat er die Ergebnisse von Gardner und Lambert benutzt und wollte herausfinden, ob die Messinstrumente dieser, im englischsprachigen Raum durchgeführten, Untersuchungen auch für die finnischen Verhältnisse anwendbar sind. Insgesamt hat er 845 Englischlernende finnischer Grundschulen¹⁸ befragt und wollte überprüfen, ob die Ergebnisse mit den in englischsprachigen Ländern gemachten Studien vergleichbar sind und ob es Unterschiede zwischen den Schülern in den Städten und auf dem Lande gibt. Er hat auch den Einfluss der äußeren Faktoren berücksichtigt, wie z.B. die Einstellungen zu den Aufgaben im Unterricht und Faktoren, die mit dem Unterricht oder mit dem Lehrer zu tun haben, sowie die Einstellungen der Eltern gegenüber der Fremdsprache.

Laine (1978, 60) stellte fest, dass die im englischsprachigen Raum benutzten Messinstrumente auch für finnische Verhältnisse gelten und dass der Motivationstand der Teilnehmer ähnlich war wie in den vorherigen Studien. Zwischen den Stadt- und Landschulen gab es keine bedeutenden Unterschiede. Laine hat herausgefunden, dass die positiven Einstellungen der Eltern, positive Erfahrungen in der Klasse, qualifizierter Lehrer und die Erfahrungen des Lehrers zur Motivation beitragen. Die Studie von Laine hat als Basis für die zukünftigen finnischen Studien gedient.

5.3.2 Lernmotivation der Deutschlernenden in Finnland

Die Germanistikstudenten haben sich in den letzten Jahren auch für die Motivation interessiert und es sind einige Magisterarbeiten zum Thema geschrieben worden. Kuismala und Majamäki (2004) haben die Arbeitsmotivation und Zufriedenheit der Deutschlehrer der 7-9 Klassen der finnischen Grundschule untersucht und dabei die verschiedenen Aspekte berücksichtigt, die laut den Lehrern motivieren bzw. demotivieren. Sie stellten fest, dass die zusätzlichen Arbeiten der Fremdsprachenlehrer, wie z.B. das Schlichten der Streitigkeiten zwischen den Schülern die Arbeitsmotivation schwächen können wie auch der Zeitmangel und die Arbeitsverhältnisse. Motivierend dagegen ist die Arbeit an sich und die Schüler. Den Lehrern ist es wichtig, dass sie den Schülern vieles über das Zielland und dessen Kultur beibringen können. Die

¹⁸ Die finnische Grundschule beträgt die Klassen 1-9.

Lernmotivation und Einstellungen der Schüler dem Fremdsprachenlernen gegenüber spiegeln sich auch in der Arbeitsmotivation der Lehrer wider.

Auch Rossi (2003) hat sich über die Lernmotivation der Deutschlernenden Gedanken gemacht. Ihre Arbeit beschäftigt sich mit den B2-Deutschlernenden, d.h. dass die Schüler das Deutschlernen in der 8. Klasse begonnen haben. Sie hat insgesamt 61 Schüler der 8. und 9. Klasse sowohl in der Stadt als auch auf dem Lande befragt und wollte herausfinden, warum die Schüler gerade Deutsch als B2-Sprache gewählt haben und was für ein Sprach-Ich, Lernstrategien und klassenzimmerbezogene Lernmotivation sie haben. In ihrer Untersuchung waren die instrumentelle und kommunikative Motivation von großer Bedeutung. Die Schüler lernen Deutsch, weil es im Arbeitsleben, in der Weiterbildung oder auf Reisen nützlich sein kann. In der 8. Klasse kam die instrumentelle Motivation noch deutlicher hervor als in der 9. Klasse. Das integrative und gesellschaftliche Motiv waren von geringer Bedeutung, vor allem bei den Jungen. Rossi hat aber festgestellt, dass die Kontakte zum Zielland die Lernmotivation deutlich verbessert haben. Laut Rossi haben das Sprach-Ich und die Lernstrategien einen bedeutenden Einfluss auf die Lernmotivation. In ihrer Untersuchung kam heraus, dass die Schüler in der Stadt ein besser ausgebildetes Sprach-Ich hatten als die auf dem Lande und generell gab es bei den Lernstrategien viel zu verbessern.

5.3.3 Lernmotivation der A2-Lernenden in Finnland

Julkunen (1998a, 1998b) hat die Lernmotivation der A2-Lernenden in Finnland untersucht. An seinen Untersuchungen nahmen Englisch-, Schwedisch-, Deutsch-, Französisch- und Russischlernende der Normaalikoulu von Joensuu teil. Alle Teilnehmer waren in der fünften Klasse und hatten die A2-Sprache erst vor einigen Wochen angefangen. Julkunen hat untersucht, wie gut die Schüler motiviert sind, und ob es Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen gab. Auch Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen wurden berücksichtigt. Die Arbeit bestand aus zwei Teilen und die Grundabsicht war die Entwicklung des Unterrichts und Lernmaterials vor allem für die A2-Sprache in der finnischen Grundschule. Das spezifische Ziel des ersten Teils war die Anfangsmotivation der Lernenden festzustellen, sowie den Grund

für die Sprachwahl in der fünften Klasse herauszufinden. Im zweiten Teil hat er sich auf die Lernstrategien konzentriert.

Julkunen hat die integrative, instrumentelle, kognitive und kommunikative Orientierung zum Fremdsprachenlernen untersucht. Auch die Einstellungen den Zielsprachensprechern, ihrer Kultur und ihrem Land gegenüber sowie das ideale Sprach-Ich wurden in die Untersuchung mit einbezogen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Englischlernenden am besten motiviert waren. Die Schwedischlernenden waren deutlich schlechter motiviert als andere, obwohl Schwedisch in Finnland die zweite offizielle Sprache ist und jeder Beamte seine Schwedischkenntnisse nachweisen muss. Anscheinend haben die Fünftklässler die Bedeutung der schwedischen Sprache noch nicht verstanden. Zwischen den anderen Sprachen gab es keine großen Unterschiede. Überraschenderweise waren die Russischlernenden nach den Englischlernenden am besten motiviert. Hier liegt der Grund wahrscheinlich darin, dass die Untersuchung in Joensuu, in der Nähe der russischen Grenze, durchgeführt wurde. Durch die Nähe Russlands haben die Schüler Kontakte mit Russen und die Sprache kann auch außerhalb der Schule gehört und gesprochen werden. Bei den Russischlernenden war also das integrative Motiv deutlich zu sehen, was bei den Schwedischlernenden fast ganz gefehlt hat.

Alle Schüler haben das Sprachenlernen im Allgemeinen für wichtig gehalten. Das Reisen, die Arbeit und die Zukunft waren die wichtigsten Gründe für das Sprachenlernen. An dieser Stelle war das instrumentelle Motiv deutlich zu erkennen. Die Wichtigkeit der Zielsprache war bei den Englisch- und Russischlernenden deutlich festzustellen. Das Kommunikationsmotiv kam deutlich hervor, indem die meisten das Reisen und die Kommunikation genannt haben, wenn nach der Gebräuchlichkeit der Zielsprache gefragt wurde. Die Arbeit oder die Zukunft wurden zwar auch in jeder Gruppe genannt, aber nicht so häufig wie das Reisen und die Kommunikation. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler der fünften Klasse noch kein realistisches Bild von dem haben, wofür eine bestimmte Sprache gelernt werden sollte.

Bei dem idealen Sprach-Ich (s. 4.1.1.2) versuchte Julkunen herauszufinden, wie gut die Lernenden in der Zielsprache werden wollen. Das reale Sprach-Ich wurde nicht befragt,

weil die Schüler die Sprache erst eine relativ kurze Zeit gelernt hatten. Die Englisch- und Russischlernenden haben höhere Werte bekommen und das Sprach-Ich der Schwedischlernenden war ein wenig schlechter als bei den anderen. Zwischen den Deutsch- und Französischlernenden gab es keine deutlichen Unterschiede.

Aus den Ergebnissen ist zu ersehen, dass die Medien, vor allem das Fernsehen, eine große Rolle dabei spielen, wie viel Information die Schüler über Zielsprache und -land bekommen. Auch das kann die Sprachlernmotivation erhöhen, sowie die Kontakte zu Muttersprachlern.

Bei der Wahl der A2-Sprache hatten die Eltern einen großen Einfluss auf ihre Kinder. Abgesehen von der Französischgruppe spielten die Eltern bei allen Sprachgruppen die wichtigste Rolle bei der Wahl der Sprache. Bei den Französischlernenden hatten die Freunde am meisten die Sprachwahl beeinflusst. Womöglich ging es dabei um ein Gruppenphänomen.

Bei der Untersuchung zu den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen hat Julkunen festgestellt, dass die Mädchen besser motiviert waren und auch ein besseres Sprach-Ich hatten.

6 FORSCHUNGSFRAGEN

Im Unterschied zum Englischen, für das zahlreiche empirische Arbeiten über die Motivation vorliegen, sieht die aktuelle Forschungslage für Deutsch als Fremdsprache (DaF) recht bescheiden aus (Schlak et al. 2002, Kleppin 2001). In Finnland hat nur Julkunen die Motivation der Deutschlernenden untersucht und in seiner umfangreichen Studie war Deutsch nur eine Sprache unter anderen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, wie die finnischen Deutschlernenden zum Deutschlernen motiviert sind und ob der Motivationsstand davon abhängig ist, wie lange man Deutsch gelernt hat. Es wird auch untersucht, welche Faktoren die Motivation beeinflussen und in wie weit sie das tun. Dabei werden vor allem das Sprach-Ich, die Art der Motivation, die Einstellungen und die Kontakte zu

Zielland und –kultur berücksichtigt, sowie die Rolle des Lehrers und des Lernmaterials. Die Forschungsprobleme sind folgende:

1. Wie ist der Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden?
2. Gibt es Motivationsunterschiede zwischen den A- und B3-Lernenden und woran liegen die möglichen Unterschiede? Dabei werden vier Faktoren genauer untersucht:
 - a. das Geschlecht der Lernenden
 - b. der Lernerfolg
 - c. die Schule
 - d. die Gründe der Sprachwahl
3. Welche Rolle spielen Lehrer und Lehrmaterial bei der Motivation?

Durch die Frage eins wird herausgefunden, wie die Deutschlernenden motiviert sind und welche Faktoren dazu beitragen und in welchem Maßen. Dabei wird unter anderem auf die Rolle des Lehrers und des Lernmaterials (Forschungsfrage drei) bei der Lernmotivation geachtet. Es wurden insgesamt 13 verschiedene Summenvariablen untersucht, die unter 7.2 detailliert erläutert werden.

Anhand der Frage zwei soll untersucht werden, ob sich die Motivation in den verschiedenen Untersuchungsgruppen unterscheidet. Das Ziel der Arbeit ist vor allem, den Motivationsstand der Deutschlernenden und die möglichen Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen sowie deren statistische Bedeutung herauszufinden und zu beschreiben. Da es sich um eine beschreibende Studie handelt, wird keine feste Hypothese gebildet. Meine Vermutung ist jedoch, dass die Motivation der B3-Lernenden höher ist, da sie das Deutschlernen relativ spät angefangen haben und es sich beim Deutschen um eine fakultative Sprache handelt. Daher gehe ich davon aus, dass sie sich für die deutsche Sprache interessieren und sie wirklich lernen wollen. Dagegen nehme ich an, dass bei den A-Deutschlernenden der Einfluss der Eltern eine wesentlich größere Rolle bei der Sprachwahl gespielt hat als bei den B3-Deutschlernenden, da die A-Deutschlernenden die Sprache mit 8 bzw. mit 10 Jahren gewählt haben.

Ich nehme auch an, dass der Einfluss des Lehrers von Bedeutung für die Motivation der Schüler ist. Interessant wird es, zu sehen, für wie motiviert die Lehrer ihre Schüler halten. Dem Frage drei – die Rolle des Lehrers und Lernmaterials – wird kein eigenes Kapitel gewidmet, da sowohl *der Lehrer* als auch *das Lernmaterial* als eigenständige Variable betrachtet werden. Deshalb wird die Frage drei zusammen mit den Fragen eins und zwei beantwortet, wenn der Einfluss der verschiedenen Variablen untersucht wird.

7 METHODEN

7.1 Probanden

Die Studie wurde hauptsächlich im Mai 2003 an drei verschiedenen Schulen durchgeführt. Zwei von den untersuchten Schulen befinden sich in einer mittelgroßen finnischen Stadt in Mittelfinnland, die dritte dagegen liegt in einer kleinen nordfinnischen Stadt. An der Studie nahmen insgesamt 66 finnische Gymnasiasten teil, die alle im ersten Jahrgang der finnischen gymnasialen Oberstufe waren. Die Teilnehmer wurden je nach Schulen in Gruppen aufgeteilt, um die Unterschiede zwischen den Schulen untersuchen zu können.

Abgesehen von der Schule wurden die Teilnehmer in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt, je nach dem wie lange sie Deutsch gelernt hatten. Die erste Gruppe bildeten die A1- bzw. A2-Deutschlernenden und die zweite Gruppe die B3-Deutschlernenden. Sowohl die A- als auch die B3-Deutschlernenden stammten aus den genannten drei Schulen. In der Tabelle 1 ist die Verteilung der Probanden in die verschiedenen Gruppen veranschaulicht.

Tabelle 1: Zahl und Geschlecht der Probanden in den untersuchten Gruppen.

Gruppe		Mädchen	Jungen	N
A-Deutsch	A1	7	2	9
	A2	21	6	27
	A1 + A2	28	8	36
B3-Deutsch		22	8	30
Total		50	16	66

Die A1-Deutschlernenden hatten Deutsch seit der dritten Klasse gelernt, das heißt, dass sie schon fast acht Jahre Deutsch gelernt hatten. Die A2-Deutschlernenden hatten das Deutschlernen in der fünften Klasse begonnen. Das war also ihr sechstes Jahr im Deutschlernen. Diese beiden Gruppen wurden aus praktischen Gründen gewählt, denn ihre Lernziele sind am Ende des Gymnasiums gleich, auch wenn die A1-Lernenden zwei Jahre länger Deutsch lernen, und in den meisten Schulen sind die A1- und A2-Lernenden in derselben Unterrichtsgruppe. In dieser Gruppe waren insgesamt 36 Teilnehmer, von denen neun Deutsch seit der dritten Klasse und 27 seit der fünften Klasse gelernt hatten. 28 von ihnen waren Mädchen und 8 Jungen (s. Tabelle 1). Die A-Deutschlernenden stammten aus zwei verschiedenen Schulen, 27 Teilnehmer waren aus einer der Schulen der mittelgroßen Stadt und 9 Teilnehmer aus der Schule der Kleinstadt.

Die B3-Deutschlernenden hatten erst im Gymnasium das Deutschlernen angefangen. Das war also ihr erstes Jahr beim Deutschlernen. Insgesamt gab es 30 Teilnehmer in dieser Gruppe, die aus drei verschiedenen Schulen stammten. In der ersten Schule nahmen 10, in der zweiten 16 und in der dritten 4 Schüler an der Studie teil. Insgesamt waren in dieser Gruppe 22 Mädchen und 8 Jungen, wie in Tabelle 1 zu erkennen ist.

Die Untersuchung wurde - abgesehen von in einer der B3-Deutschgruppen - im Mai 2003 durchgeführt und ich war persönlich anwesend. Den Teilnehmern wurde das Ziel der Studie sowie das Ausfüllen des Fragebogens (s. Anhang 1) erklärt. Die Untersuchung fand am Anfang der Unterrichtsstunde statt, so konnten die Teilnehmer den Fragebogen in Ruhe ausfüllen. Durchschnittlich dauerte das Ausfüllen des Fragebogens eine Viertelstunde. In einer der B3-Gruppe waren die Lernenden etwas unruhig, wodurch die Situation nicht optimal war. Eine B3-Deutschgruppe wurde erst im September 2003 befragt, weil sie im Mai 2003 keinen Deutschkurs hatten. Anwesend war nur ihre Lehrerin, die ihnen erklärt hat, wie sie den Fragebogen ausfüllen sollten.

Die Lehrer der genannten Gruppen sowie 4 andere Lehrer erhielten einen Fragebogen (s. Anhang 2), in dem sie nach dem Motivationsstand ihrer Schüler befragt wurden. Berücksichtigt wurden auch ihre Methoden, die Schüler zu motivieren. Ihre Antworten

wurden im Mai 2003 erhoben. Die Lehrer haben ihren Fragebogen ohne meine Anwesenheit in aller Ruhe ausgefüllt.

7.2 Messinstrument

Zur Datenerhebung ist auf Basis der gegenwärtigen Motivationsforschung ein Motivationsfragebogen entwickelt worden. Ein großer Teil der Items sind von Julkunens (1998a) Fragebogen übernommen und einige neu geschrieben. Der Fragebogen ist vor der eigentlichen Datenerhebung mittels einer Pilotstudie getestet worden und es wurde festgestellt, dass keine Veränderungen nötig waren.

Der Fragebogen besteht insgesamt aus 74 Fragen. Die ersten sechs Fragen betreffen die Person und den sprachlichen Hintergrund des Teilnehmers. Die restlichen 68 Fragen sind auf einer 5-stufigen Likert-Skala zusammengefasst und ihre Aufgabe ist, den Motivationsstand der Teilnehmer herauszufinden sowie die verschiedenen Motive, die die Motivation beeinflussen. Die Fragen bzw. Behauptungen sind willkürlich geordnet. Die Antwortmöglichkeiten auf der Likert-Skala sind die Folgenden:

- 1 = trifft gar nicht zu
- 2 = trifft einigermaßen nicht zu
- 3 = weder trifft zu noch trifft nicht zu
- 4 = trifft einigermaßen zu
- 5 = trifft völlig zu

Von den 68 Fragen wurden 13 verschiedene Summenvariablen¹⁹ thematisiert, die 13 verschiedene Motivationsfaktore bezeichnen. Bei der Auswahl der Summenvariablen wurden abgesehen von den traditionellen Variablen, wie integrative und instrumentelle Motivation auch neuere Variablen in Betracht gezogen. Die Summenvariablen werden im Folgenden kurz beschrieben und durch ein Beispielitem veranschaulicht.

¹⁹ Aus praktischen Gründen wird "die Summenvariable" in der vorliegenden Arbeit als "Variable" abgekürzt.

1. Habituelle Motivation

Unter habitueller Motivation (s. 2.) wird das Interesse am Sprach- und Deutschlernen generell verstanden. Die habituelle Motivation wurde durch Items 8, 10, 15, 19 befragt. Als Beispiel das Item 8.

8. Pidän kielten opiskelusta yleensä. (Ich mag das Sprachlernen generell.).

2. Integrative Motivation

Mit integrativer Motivation (s. 3.2.) deutet man auf den Willen, sich an die Zielkultur anzupassen und sich für Land und Leute zu interessieren. Die integrative Motivation wurde durch Items 17, 22, 23, 52 und 63 befragt, von denen das letzte als Beispielitem gewählt wurde.

63. Haluaisin tutustua saksankielisiin ihmisiin. (Ich möchte deutschsprachige Menschen kennen lernen.).

3. Instrumentelle Motivation

Wenn ein Individuum instrumentell motiviert ist (s. 3.2), will es Deutsch aus pragmatischen Gründen lernen, wie z.B. um einen guten Arbeitsplatz zu bekommen. Die Instrumentelle Motivation wurde durch Items 12, 14, 26, 27 und 29 untersucht. Als Beispiel wird das Item 26 genommen.

26. Opiskelen saksaa, koska siitä voi olla minulle apua tulevassa ammatissani. (Ich lerne Deutsch, weil es mir bei meiner zukünftigen Arbeit vom Nutzen sein kann.).

4. Interesse (Gebrauch des Deutschen außerhalb des Unterrichts)

Durch Fragen über den Gebrauch des Deutschen außerhalb der Schule wurde das Interesse an der deutschen Sprache herausgefunden. Berücksichtigt wurde auch, ob die Probanden sich für deutsche Zeitschriften, Fernsehserien etc. interessieren. Das Interesse am Deutschlernen wurde durch Items 11, 30, 32, 49 und 66 befragt. Das Item 30 dient als Beispiel.

30. Käytän saksaa myös koulun ulkopuolella. (Ich benutze Deutsch auch außerhalb der Schule.).

5. Die Gestaltung des Unterrichts

Auch die Art wie der Lehrer den Unterricht gestaltet (s. Lernsituation 4.3.1.) und wie die Schüler es empfinden, muss bei der Lernmotivation berücksichtigt werden. Die Meinung der Schüler über die Unterrichtsgestaltung wurde durch Items 13, 25, 37, 40, 41, 44, 47, 54 befragt. Als Beispiel das Item 54.

54. Saksan tunneilla opimme paljon saksankielisistä maista ja niiden kulttuurista. (Im Deutschunterricht lernen wir viel über deutschsprachige Länder und deren Kulturen.).

6. Klassenatmosphäre

Es wird angenommen, dass eine gute Atmosphäre im Klassenraum (s. Lernumgebung 4.3.1.1.) und guter Gruppenzusammenhalt zur Motivation beitragen. Hierbei handelt es sich um soziale Motive (s.2.2.) Die Bedeutung der Klassenatmosphäre und des Gruppenzusammenhalts wurde anhand des Items 16, 20, 38, 43 und 73 untersucht. Als Beispiel das Item 73.

73. Saksan tunneilla kaikki auttavat toisiaan eikä väärää vastauksia tarvitse pelätä. (Im Deutschunterricht helfen sich alle gegenseitig und man braucht keine Angst vor falschen Antworten zu haben.).

7. Der Einfluss des Lehrers

Auch die Persönlichkeit und die Einstellungen des Lehrers (s. 4.2.), sowie die Einstellungen der Schüler dem Lehrer gegenüber können eine bedeutende Rolle bei der Motivation der Schüler spielen. Durch Items 21, 28, 31, 46, 48, 50, 51, 53, 67 und 71 wurde die Rolle des Lehrers auf die Lernmotivation seiner Schüler getestet. Als Beispiel das Item 67.

67. Pidän saksan opettajastani. (Ich mag meinen Deutschlehrer.).

8. Die Bedeutung des Lernmaterials

Auch die Bedeutung des Lernmaterials (s. 4.3.1.2.) sollte nicht unterschätzt werden, wenn es um die Sprachlernmotivation geht. Wenn die Schüler die Aufgaben der Lehrwerke langweilig oder nutzlos finden, kann das ihre Motivation vermindern. Die

Items 18, 33, 36, 39, 55, 57, 59 und 62 handeln sich um die Bedeutung des Lernmaterials zur Lernmotivation. Als Beispiel das Item 59.

59. Työkirjan tehtävissä ei ole mitään järkeä. (Die Aufgaben des Übungsbuches haben keinen Sinn.).

9. Kausalattributionen:

Die Art, wie der Lernende seinen Erfolg bzw. Misserfolg (s. 2.1.2.) erklärt, ist auch eng mit der Motivation verbunden und kann sie beeinflussen. Der Lernende kann den Erfolg durch innere, d.h. an ihm liegende Gründe wie Fleiß oder Faulheit, oder durch äußere Gründe wie Glück oder zu leichten Aufgaben erklären. Die Kausalattributionen wurden durch Items 60 und 61 untersucht.

60. Kun onnistun saksan opiskelussa, se mielestäni johtuu kovasta opiskelusta. (Mein Erfolg beim Deutschlernen beruht auf fleißigem Lernen.).

10. Die Einstellungen und Kontakte zum Zielland:

Die Einstellungen dem Zielland und den Sprechern gegenüber (s. 4.1.2.) können wichtig beim Motivationsprozess sein. Wenn der Lernende das Land und seine Sprecher für dumm hält, will er auch die Sprache nicht lernen. Die Fragen 42, 45, 64 und 65 wurden gestellt, um herauszufinden, wie die Schüler zur Zielkultur eingestellt sind und ob sie Kontakte zu den Zielsprachensprechern haben. Als Beispiel das Item 65.

65. Saksankieliset ihmiset ovat mielestäni ystävällisiä. (Die deutschsprachige Menschen sind meiner Meinung nach freundlich.).

11. Die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache

Neben den Einstellungen zur Zielkultur und den Zielsprachensprechern sind auch die Einstellungen zur Zielsprache (s. 4.1.2.) von Bedeutung für die FS-lernmotivation. Die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache wurden anhand der Fragen 24, 34 und 35 herausgefunden. Unten das Item 34 als Beispiel.

34. Saksa on mielestäni tyhmää ja turhaa. (Deutsch ist meiner Meinung nach blöd und unnötig.).

12. Das Sprach-Ich

Auch die Art, wie der Lernende sich selbst als Sprachlerner oder Deutschlerner sieht, wirkt auf die Motivation. Das *Sprach-Ich* (s. 4.1.1.2.) wurde durch Items 9, 56, 68, 69, 70, 72 befragt. Als Beispiel das Item 9, das deutlich für gute Motivation spricht.

9. Saksan opiskelijana olen mielestäni riittävästi hyvä. (Als Deutschlerner bin ich meiner Meinung nach gut genug.).

13. Die Leistungsmotivation

Als letzte Variable wurde die Leistungsmotivation (s. 2.1.2) getestet. Wenn ein Lernender leistungsorientiert ist, d.h. Erfolg haben möchte, ist er gut motiviert, weil er dann meistens versucht, den Misserfolg zu vermeiden und dadurch fleißig lernt. Ein leistungsorientiertes Individuum versucht auch, besser als die anderen zu sein. Die Items 58 und 74 testen die Leistungsorientierung. Als Beispiel das Item 58.

58. Luokassa kilpailemme, kuka saa parhaan numeron. (In der Klasse versucht jeder, die beste Note zu bekommen.).

8 ERGEBNISSE DER SCHÜLERBEFRAGUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Schülerbefragung vorgestellt. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Motivationsstand der Deutschlernenden anhand der 13 verschiedenen Variablen (s. 7.2) untersucht. Abgesehen vom allgemeinen Motivationsstand interessiere ich mich für die Motivationsunterschiede zwischen den A- und B3-Deutschlernenden und zwischen Mädchen und Jungen. Berücksichtigt werden auch die Bedeutung der Note für die Deutschlernmotivation, sowie der Grund zum Deutschlernen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Schülerbefragung beschrieben. Im Kapitel 8.1. soll die Reliabilität der Untersuchung Beachtung finden und anschließend wird die Präsentationsweise der Ergebnisse vorgestellt. Kapitel 8.2. dient der Darstellung des Motivationsstandes der Probanden. Zuerst wird der Motivationsstand der A-Deutschlernenden vorgestellt. Dabei finden die möglichen Unterschiede zwischen den A1- und A2-Deutschlernenden Berücksichtigung. Danach wird ein Blick auf die Motivation der B3-Lernenden geworfen. Zuletzt werden die Unterschiede in der Lernmotivation zwischen A- und B3-Deutschen diskutiert. Kapitel

8.3. zieht die Motivationsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Betracht. Unter 8.4. wird untersucht, ob die Motivation mit dem Lernerfolg zusammenhängt. Im darauf folgenden Kapitel 8.5. werden die Motivationsunterschiede zwischen den untersuchten Schulen in Betracht gezogen. Im Kapitel 8.6. wird schließlich der Frage nachgegangen, ob der Grund zur Wahl des Deutschen bei der Lernmotivation eine bedeutende Rolle spielt.

8.1 Reliabilität und Präsentation der Untersuchung

Die 74 Items des benutzten Fragebogens sind zum größten Teil aus früheren Messinstrumenten (Julkunen 1998, Laine 1978) gesammelt worden, die sich in vorherigen Untersuchungen als reliabel und zuverlässig erwiesen haben. Das Messinstrument kann daher als qualifiziert betrachtet werden.

Die Reliabilität der verschiedenen Variablen wurde anhand der Cronbach's Alpha²⁰ gemessen. Die verschiedenen Variablen haben die folgenden Reliabilitätswerte bekommen.

1. Die habituelle Motivation	.83
2. Die integrative Motivation	.75
3. Die instrumentelle Motivation	.73
4. Das Interesse (Gebrauch des Deutschen)	.61
5. Der Einfluss der Gestaltung des Unterrichts	.63
6. Der Einfluss der Klassenatmosphäre	.62
7. Der Einfluss des Lehrers	.88
8. Der Einfluss des Lernmaterials	.81
9. Die Kausalattributionen	.49
10. Die Einstellungen und Kontakte zum Zielland	.86
11. Die Einstellungen zur deutschen Sprache	.65
12. Das Sprach-Ich	.82
13. Die Leistungsmotivation	.40

²⁰ Die Reliabilität ist hoch, wenn das Cronbach's Alpha > 0.7. Es müsste mindestens > 0.5 sein, um die Variable als reliabel zu betrachten. Wenn Cronbach's Alpha < 0.5, muss die Reliabilität der Variablen mit Vorbehalt betrachtet werden.

Abgesehen von der *Leistungsmotivation* (0.40) und den *Kausalattributionen* (0.49) sind die Reliabilitätswerte hoch oder zumindest relevant. Bei der *Leistungsmotivation* gab es nur zwei Items, was zur ermittelten Reliabilität beitragen kann. Bei den *Kausalattributionen* sollte man die Resultate ebenfalls mit Vorbehalt betrachten. Das liegt zum Teil daran, dass die benutzte Errechnungsweise nicht für *die Kausalattributionen* geeignet war. Die Daten wurden nochmals bearbeitet, um zuverlässigere Werte zu erhalten. Von jeder Kausalattribution wurde der Durchschnittswert und die Standardabweichung²¹ errechnet und diese Werte werden in der Beschreibung der Ergebnisse benutzt. Von diesen Werten ist der Cronbach's Alpha nicht errechnet worden. Abgesehen von diesen zwei Variablen hat das Messinstrument in dieser Untersuchung gut funktioniert.

Die Daten wurden mit Hilfe des Programms SPSS statistisch ausgewertet. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt als Durchschnittswerte, wobei auch die Standardabweichung genannt wird. Da in den Fragen die Likert-Skala verwendet wurde, sind die Antworten Zahlen von eins bis fünf, von denen die Durchschnittswerte direkt erhalten worden sind, d.h. dass der Durchschnittswert zwischen 1,00 und 5,00 liegen kann. Mit Hilfe des t-Tests und Anova Tests konnte die statistische Signifikanz errechnet werden. Der Signifikanzwert ist von Bedeutung, wenn man zwei (t-Test) oder mehrere Gruppen (Anova Test) miteinander vergleicht (z.B. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in 8.3.1 oder zwischen den Schulen in 8.5). Wichtig für die Signifikanz ist der t-Wert²² beim t-Test bzw. der f-Wert²³ bei Anova, der die statistische Signifikanz (p) anzeigt. Diese Werte werden in den Ergebnissen berücksichtigt. Die statistische Signifikanz ist größer, je höher der t-Wert bzw. f-Wert ist. Wenn der t-Wert bzw. f-Wert positiv ist, hat die erste Vergleichsgruppe den besseren Durchschnittswert. Wenn er dagegen negativ ist, hat die zweite Gruppe höhere Durchschnittswerte. Die Signifikanz ist statistisch bedeutend, wenn $p < .05$, d.h. es gibt bedeutende Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. Wenn $p > .05$, gibt es keine statistisch bedeutenden Unterschiede.

²¹ Standardabweichung ist der Wert, der anzeigt, wie sehr die Antworten von dem Mittelpunkt (Durchschnitt) abweichen.

²² t-Wert = Das Ergebnis des t-Tests. Der Wert des Ergebnisses wird durch den t-Wert angezeigt.

²³ f-Wert = Ergebnis des Anova Tests. Equivalent zum t-Wert des t-Tests.

8.2 Motivationsstand der Befragten

Die Untersuchung hat nachgewiesen, dass der allgemeine Motivationsstand der Deutschlernenden wesentlich höher ist als angenommen wurde, denn der Durchschnittswert (\bar{X}) der *habituellen Motivation* unter allen Probanden liegt bei 3,99. In diesem Kapitel wird der allgemeine Motivationsstand der Deutschlernenden beschrieben. Zuerst wird die Motivation der A-Deutschlernenden behandelt, danach die der B3-Deutschlernenden und als letztes wird auf die Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen eingegangen.

8.2.1 Motivation bei den A-Deutschlernenden

In Tabelle 2 (s. S. 48) sind die Durchschnittswerte und Standardabweichung der verschiedenen Motivationsvariablen der A1- und A2- Deutschgruppen, sowie allen A-Deutschlernenden (A1+A2) aufgelistet worden, sowie die statistische Signifikanz (t- und p-Wert) zwischen den A1- und A2-Deutschgruppen. Die A1- und A2-Deutschgruppen sind getrennt behandelt worden, um die möglichen Unterschiede herauszufinden. Im diesen Kapitel wird jedoch zuerst der Motivationsstand der ganzen A-Deutschgruppe (A1+A2) beschrieben und am Ende des Kapitels werden die Unterschiede zwischen den A1- und A2-Gruppen in Betracht gezogen.

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, ist *die habituelle Motivation* bei den A-Deutschlernenden relativ gut, da der Durchschnitt bei 3,83 liegt. Interessant war festzustellen, dass die alte Behauptung von Gardner und Lambert (1972, s. 5.1.), dass *die integrative Motivation* wichtig sei, in dieser Untersuchung nicht bestätigt wurde. Dagegen unterstützen die Ergebnisse die Studien von Dörnyei (1990) und von Schlak et al. (2002), die herausgefunden haben, dass die integrative und instrumentelle Motivation sich nicht ausschließen müssen, sondern parallel verlaufen (s. 5.1. und 5.2.). Unter den A-Deutschlernenden waren die *integrative* und *instrumentelle Motivation* nämlich fast gleich hoch: der Durchschnitt der integrativen Motivation lag bei 3,90 und der der *instrumentellen Motivation* bei 3,71, wie in Tabelle 2 zu erkennen ist. Daraus kann man folgern, dass diese beiden Motivationsarten parallel verlaufen, sich untereinander verstärken und positiv auf *die habituelle Motivation* wirken.

Tabelle 2: Die Durchschnittswerte (\bar{X}) und Standardabweichung (s.d.) der 13 Variablen bei den A1-Deutschlernenden (N=9), bei den A2-Deutschlernenden (N=27) und bei allen A-Deutschlernenden (A1+A2, N= 36), so wie die statistische Signifikanz (t-Wert, p-Wert) zwischen den A1- und A2-Deutschruppen. Der p-Wert wird fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Gruppe	N	\bar{X}	s.d.	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	A1	9	3,52	1,03	-1,253	0,219
	A2	27	3,93	0,75		
	A1+A2	36	3,83	0,83		
Integrative Motivation	A1	9	3,67	0,97	-1,186	0,31
	A2	27	3,98	0,56		
	A1+A2	36	3,9	0,69		
Instrumentelle Motivation	A1	9	3,49	0,96	-1,008	0,321
	A2	27	3,79	0,69		
	A1+A2	36	3,71	0,76		
Interesse (Gebrauch des Deutschen)	A1	9	2,36	0,62	-0,744	0,462
	A2	27	2,56	0,72		
	A1+A2	36	2,51	0,69		
Gestaltung des Unterrichts	A1	9	3,28	0,59	0,247	0,807
	A2	27	3,23	0,45		
	A1+A2	36	3,24	0,48		
Klassenatmosphäre	A1	9	4,33	0,61	0,342	0,735
	A2	27	4,26	0,55		
	A1+A2	36	4,28	0,56		
Einfluss des Lehrers	A1	9	3,43	0,64	-0,519	0,607
	A2	27	3,55	0,58		
	A1+A2	36	3,52	0,59		
Einfluss des Lernmaterials	A1	9	3,25	0,55	0,277	0,783
	A2	27	3,2	0,5		
	A1+A2	36	3,21	0,51		
Kausalattributionen	A1	9	3,34	0,37	-0,139	0,89
	A2	27	3,37	0,46		
	A1+A2	36	3,36	0,43		
Einstellungen und Kontakte	A1	9	3,55	0,71	-0,396	0,694
	A2	27	3,63	0,52		
	A1+A2	36	3,61	0,56		
Einstellungen zur Sprache	A1	9	3,52	0,88	-0,788	0,436
	A2	27	3,78	0,85		
	A1+A2	36	3,71	0,85		
Sprach-Ich	A1	9	2,89	1,02	-2,43	0,021
	A2	27	3,59	0,65		
	A1+A2	36	3,42	0,8		
Leistungsmotivation	A1	9	1,56	0,77	-1,338	0,19
	A2	27	1,94	0,75		
	A1+A2	36	1,85	0,76		

Die Untersuchung zeigt, wie in Tabelle 2 zu sehen ist, dass *die Gestaltung der Unterrichtsstunde* ($\bar{X} = 3,24$), *das Lernmaterial* ($\bar{X} = 3,21$) sowie *die Bedeutung des Lehrers* ($\bar{X} = 3,52$) im Vergleich zum *Einfluss der Klassenatmosphäre* ($\bar{X} = 4,27$) nicht von solch großer Bedeutung sind. Somit kommt das gesellschaftliche und soziale Motiv (s. 2.3.) deutlich zum Vorschein. Daher ist es wichtig, dass der Lehrer sich bemüht, eine lockere und angstfreie Klassenatmosphäre zu schaffen (s. 4.3.1.1.). Es scheint dagegen gar nicht so wichtig zu sein, wie der Unterricht gestaltet ist und woraus das Unterrichtsmaterial besteht (s. 4.3.1.2.). Dabei ist jedoch zu beachten, dass *der Lehrer* und *das Lernmaterial* die *Klassenatmosphäre* beeinflussen, woraus zu schließen ist, dass die gute Planung des Unterrichts und vielseitiges Material nicht ganz unwichtig sind, da alle diese Faktoren zusammen hängen. Jedoch hat der Lehrer oder das Lernmaterial bei den A-Deutschlernenden anscheinend keinen besonderen direkten Einfluss auf die Lernmotivation.

Bei den *Kausalattributionen* war zu bemerken, dass die Teilnehmer ihren Erfolg generell mit inneren Gründen, z.B. guten Sprachkenntnissen erklärten. In Abbildung 1 sind die Durchschnittswerte der Erfolgsattributionen der A-Deutschlernenden dargestellt. In Abbildung 2 sieht man die Attributionen durch die sie den Misserfolg erklären.

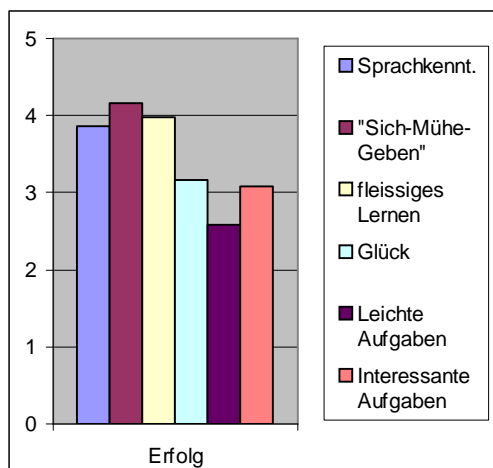


Abbildung 1: Erfolgsattributionen der A-Deutschlernenden. Durch welche Gründe sie ihren Erfolg erklären.

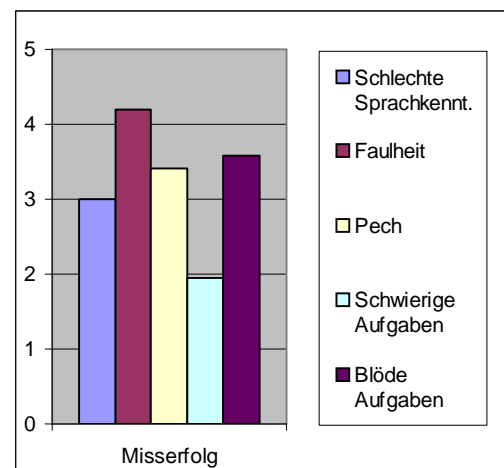


Abbildung 2: Misserfolgsattributionen der A-Deutschlernenden. Durch welche Gründe sie ihren Misserfolg erklären.

In Abbildung 1 sieht man, wie die Durchschnittswerte bei der Erfolgserklärung bei inneren Gründen, wie guten Sprachkenntnissen ($\bar{X} = 3,87$), „Sich-Mühe-Geben“ ($\bar{X} =$

4,17) oder fleißigem Lernen ($\emptyset = 3,97$) deutlich höher liegen, als die Durchschnittswerte der äußeren Attributionen, d.h. Glück ($\emptyset = 3,17$), leichte Aufgaben ($\emptyset = 2,58$) und interessante Aufgaben ($\emptyset = 3,08$). Hierbei können die Attributionstheorien (s. 2.1.2.) bestätigt werden, denn laut diesen Theorien wird der Erfolg oft durch innere Faktoren, wie durch die Fähigkeit und „Sich-Mühe-Geben“, erklärt.

Im Gegensatz zum Erfolg, liegen die Gründe zum Misserfolg laut den Attributionstheorien an äußeren Faktoren wie z.B. beim Lehrstil oder bei zu schwierigen Aufgaben. Diese Untersuchung kann diese Vermutung jedoch nicht durchgehend bestätigen, da die Probanden auch den Misserfolg häufig durch innere Gründe, vor allem durch Faulheit ($\emptyset = 4,19$) begründen, wie aus Abbildung 2 (s. S. 48) zu sehen ist. Jedoch werden Pech ($\emptyset = 3,42$) und blöde Aufgaben ($\emptyset = 3,58$) auch oft als Gründe für den Misserfolg genannt. Dies spricht für die Gültigkeit der Attributionstheorien, auch wenn die Unterschiede nicht sehr klar sind. Bemerkenswert ist, dass der Misserfolg meistens durch Faulheit begründet wird und der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben keine bedeutende Rolle bei den Attributionen spielt.

Laut Peltonen und Ruohotie (1992, 73-77, s. 2.1.2.) spielen das Selbstvertrauen und das Selbstgefühl eine große Rolle bei den Kausalattributionen. Die Individuen mit einem guten Selbstgefühl erklären ihren Erfolg mit internen Faktoren und verstärken so ihr Selbstvertrauen. Ihren Misserfolg erklären sie dagegen mit den externen Faktoren. Das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl dagegen spiegeln sich im *Sprach-Ich* des Individuums wider. Das erklärt das relativ schwache *Sprach-Ich* (Var 12) der A-Deutschlernenden ($\emptyset = 3,41$). Sie erklären ihren Misserfolg oft durch innere Gründe, was zeigt, dass sie ihren Fähigkeiten nicht vertrauen. Das wiederum führt zu einem schwachen *Sprach-Ich*.

Die Einstellungen haben einen großen Einfluss darauf, wie gut bzw. schlecht das Individuum motiviert ist (s. 4.1.2). Diese Behauptung kann in der vorliegenden Studie bestätigt werden, denn der Durchschnitt der Variable 10 *Einstellungen und Kontakte zum Zielland* lag bei 3,61 und bei *Einstellungen der deutschen Sprache gegenüber* (Var 11) bei 3,71 (s. Tabelle 2 auf S. 48). Die Durchschnittswerte sind also ähnlich wie bei der *habituellen Motivation*.

Die Leistungsmotivation scheint keine bedeutende Rolle bei der Motivation der A-Deutschlernenden zu spielen, denn der Durchschnitt beträgt nur 1,85. Dieser Wert spricht dafür, dass die untersuchten Klassen nicht sehr leistungsorientiert sind. Laut Atkinson ist mit der Leistungsmotivation die relativ dauerhafte Neigung, Erfolg zu haben, gemeint (s. 2.1.2.). Da *die Leistungsmotivation* sehr gering ist, kann man laut Atkinsons Theorie vermuten, dass der fehlende Ehrgeiz, Erfolg zu haben, *die habituelle Motivation* abschwächt. Es wäre interessant zu sehen, ob *die habituelle Motivation* bei einer leistungsorientierteren Klasse höher wäre.

Die beiden A-Deutschgruppen (A1 und A2) werden zusammen behandelt, da es bei diesen zwei Gruppen kaum bedeutende Unterschiede beim Motivationsstand gab. Die einzige Variable, bei der es einen deutlichen Unterschied gibt, ist *das Sprach-Ich*. In Tabelle 2 (s. S. 48) geht hervor, dass der Durchschnittswert bei dieser Variable bei den A1-Lernenden bei 2,89 liegt, während er bei den A2-Lernenden bei 3,6 liegt. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant, da $p = .021$. *Das Sprach-Ich* kann mit der *habituellen Motivation* zusammenhängen, da sie bei den A2-Lernenden ($\bar{X} = 3,93$) etwas besser ist als bei den A1-Lernenden ($\bar{X} = 3,53$). Die A2-Gruppe ist auch integrativer motivierter als die A1-Gruppe. Es kann angenommen werden, dass sie sich wirklich für Deutsch interessieren und die Sprache lernen wollen. Dadurch haben sie auch genauere Lernziele, was sie erreichen möchten, und deshalb auch ein besseres Bild über ihre eigenen Fähigkeiten, d.h. ein besseres *Sprach-Ich*.

8.2.2 Motivation bei den B3-Deutschlernenden

Bei den B3-Deutschlernenden, die Deutsch erst in der gymnasialen Oberstufe begonnen haben, ist der Motivationsstand relativ hoch, wie in Tabelle 3 zu erkennen ist. In Tabelle 3 sind die Durchschnittswerte (\bar{X}) und Standardabweichung (s.d.) der 13 Variablen der B3-Deutschlernenden dargestellt.

Tabelle 3: Die Durchschnittswerte (\bar{X}) und Standardabweichung (s.d.) der 13 Variablen bei den B3-Deutschlernenden (N= 30).

Variable	\bar{X}	s.d.
Habituelle Motivation	4,18	0,76
Integrative Motivation	3,79	0,58
Instrumentelle Motivation	3,78	0,65
Gebrauch des Deutschen	2,66	0,72
Gestaltung des Unterrichts	3,48	0,47
Klassenatmosphäre	4,4	0,45
Einfluss des Lehrers	4,24	0,61
Bedeutung des Lernmaterials	3,64	0,63
Kausalattributionen	3,37	0,43
Einstellungen und Kontakte	3,53	0,65
Einstellungen zur Sprache	4,31	0,53
Sprach-Ich	3,7	0,66
Leistungsmotivation	2,15	0,91

In Tabelle 3 ist zu sehen, dass der Durchschnittswert der *habituellen Motivation* der B3-Deutschlernenden bei 4.18 liegt, was relativ hoch ist. Auch in dieser Gruppe sind die *integrative* ($\bar{X} = 3,79$) und *instrumentelle Motivation* ($\bar{X} = 3,78$) gleich hoch. Die hohe *instrumentelle Motivation* könnte darauf beruhen, dass die Befragten im Gymnasium sind und sich langsam Gedanken über ihre Zukunft machen. Dabei ist ihnen aufgefallen, dass gute Deutschkenntnisse in vielen Arbeitsstellen gefragt sind. In diesem Fall kann die *instrumentelle Motivation* die *integrative* und *habituelle Motivation* verstärken.

Bei dieser Gruppe spielt der Lehrer eine große Rolle für die Deutschlernmotivation. Der Durchschnittswert der Variablen zum *Einfluss des Lehrers* beträgt 4,24. Auch die *Klassenatmosphäre* ($\bar{X} = 4,4$) war sehr wichtig für die Motivation. Die *Gestaltung des Unterrichts* ($\bar{X} = 3,48$) und *das Lernmaterial* ($\bar{X} = 3,64$) dagegen haben eine geringere Rolle gespielt, aber es ist nicht zu vergessen, dass alle diese Faktoren auf gewisse Weise voneinander abhängen. Man kann jedoch feststellen, dass das gesellschaftliche und das soziale (s. 2.3.) Motiv von großer Bedeutung bei der FS-lernmotivation sind. Wenn die Schüler den Lehrer mögen und die Klassenatmosphäre gut ist, sind sie besser motiviert und die Bedeutung des Lernmaterials und der Gestaltung des Unterrichts treten in den Hintergrund.

Bei den *Kausalattributionen* ist zu sehen, dass auch diese Gruppe den Erfolg durch innere Gründe erklärt. Abbildung 3 zeigt die Erfolgsattributionen bei den B3-Deutschlernenden. In Abbildung 4 sind die Attributionen des Misserfolgs beschrieben.

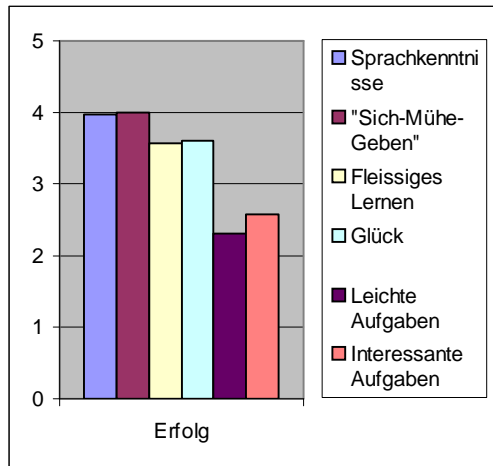


Abbildung 3: Erfolgsattributionen der B3-Deutschlernenden. Durch welche Gründe sie ihren Erfolg erklären.

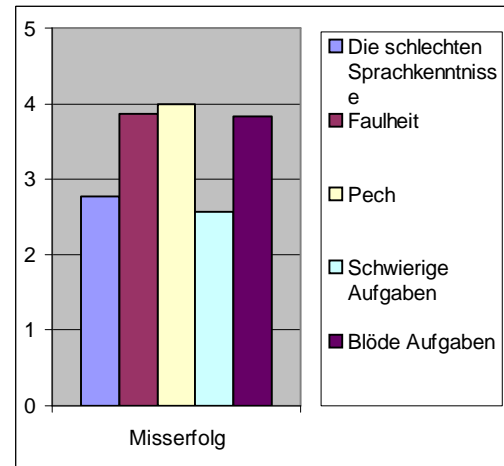


Abbildung 4: Misserfolgsattributionen der B3-Deutschlernenden. Durch welche Gründe sie Ihren Misserfolg erklären.

In Abbildung 3 ist zu sehen, dass der Durchschnitt bei den inneren Gründen wie bei guten Sprachkenntnissen ($\bar{X} = 3,97$), „Sich-Mühe-Geben“ ($\bar{X} = 4,00$) und fleißigem Lernen ($\bar{X} = 3,57$) deutlich höher ist als bei den äußeren Gründen, so wie bei leichten Aufgaben ($\bar{X} = 2,30$) oder bei interessanten Aufgaben ($\bar{X} = 2,57$). Interessant war jedoch, dass der Erfolg sehr oft durch Glück ($\bar{X} = 3,6$) erklärt wurde. Das weist auf das schlechte Selbstvertrauen hin (s.2.1.2.), denn anscheinend vertrauen sie ihren Fähigkeiten nicht. Das kann aber auch damit zusammenhängen, dass die Probanden Anfänger im Deutschen sind und deshalb ihren eigenen Fähigkeiten noch nicht sehr vertrauen oder sich selbst noch nicht einschätzen können.

Die B3-Deutschlernenden erklären den Misserfolg sehr häufig durch äußere Gründe. Abbildung 4 zeigt deutlich, dass der Misserfolg sehr oft durch Pech ($\bar{X} = 4,00$) oder durch blöde Aufgaben ($\bar{X} = 3,83$) erklärt wird. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben dagegen scheint bei den Attributionen nicht von großer Bedeutung zu sein. Jedoch auch die B3-Gruppe erklärt ihren Misserfolg oft durch Faulheit. Die Ergebnisse dieser Gruppe bestätigen die allgemeine Vermutung der Attributionstheorien (s. 2.1.2.), dass der Misserfolg oft durch externe Gründe erklärt wird, damit das Selbstvertrauen des Individuums nicht unter dem Misserfolg leidet.

8.2.3 Unterschiede zwischen den A- und B3-Lernenden

In Abbildung 5 sind die Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen den A- und B3-Deutschlernenden zu sehen. Die Säulen zeigen den Durchschnittswert der Antworten bei den verschiedenen Variablen (Var). Auf der x-Achse sind die verschiedenen Variablen, die unter 7.2. und 8.1. erläutert wurden, dargestellt. Die A1- und A2-Gruppen werden als eine Gruppe betrachtet, da die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen nicht von Bedeutung sind.

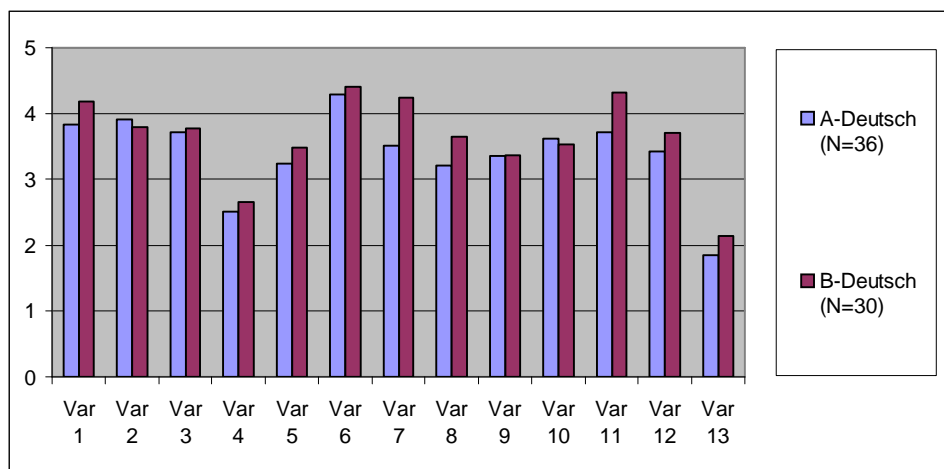


Abbildung 5: Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen den A- und B3-Deutschlernenden

In Abbildung 5 ist zu sehen, dass es bei den meisten Variablen keine großen Unterschiede zwischen A- und B3-Deutschen gibt, aber es lässt sich feststellen, dass die *habituelle Motivation* (Var 1) der B3-Deutschlernenden ($\bar{X} = 4,18$) etwas höher ist als die der A-Deutschlernenden ($\bar{X} = 3,82$). Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t = -1,807$, $p = 0,73$).

In Tabelle 4 sind die Durchschnittswerte der verschiedenen Variablen bei den A- und B3-Deutschlernenden sowie die statistische Signifikanz (t-Wert, p-Wert) zwischen den zwei Gruppen beschrieben.

Tabelle 4: Die Durchschnittswerte der Variablen in A- und B3-Deutsch und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen zwischen den A- und B3-Deutschgruppen. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	A-Deutsch	B3-Deutsch	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,83	4,18	-1,807	0,075
Integrative Motivation	3,9	3,79	0,714	0,478
Instrumentelle Motivation	3,71	3,78	-0,391	0,697
Interesse	2,51	2,66	-0,893	0,375
Gestaltung des Unterrichts	3,24	3,48	-2,009	0,049
Klassenatmosphäre	4,28	4,4	-0,932	0,355
Einfluss des Lehrers	3,52	4,24	-4,809	0
Einfluss des Lernmaterials	3,21	3,64	-3,059	0,003
Attributionen	3,36	3,37	-0,052	0,959
Einstellungen und Kontakte	3,61	3,53	0,555	0,581
Einstellungen zur Sprache	3,71	4,31	-3,343	0,001
Sprach-Ich	3,42	3,7	-1,544	0,128
Leistungsmotivation	1,85	2,15	-1,469	0,147

Unterschiede gibt es dabei, wie *die Gestaltung des Unterrichts* (Var 5), *der Lehrer* (Var 7) und das *Lernmaterial* (Var 8) auf die Lernmotivation wirken. Der Einfluss *der Gestaltung des Unterrichts* war in der B3-Gruppe ($\bar{X} = 3,48$) größer als bei der A-Gruppe ($\bar{X} = 3,24$). Auch wenn der durchschnittliche Unterschied nicht sehr groß zu sein scheint, kann der Unterschied statistisch signifikant betrachtet werden, denn $p = .049$ ($t = -2,009$), wie in Tabelle 4 zu erkennen ist. *Die Rolle des Lehrers* spielt eine bedeutende Rolle (s. 4.2) bei den B3-Deutschlernenden, da der Durchschnitt bei 4,24 liegt. Bei der A-Gruppe hingegen liegt er nur bei 3,52. Dieser Unterschied ist auch statistisch hoch signifikant ($t = -4,809$, $p = .000$). Das kann darauf beruhen, dass die B3-Lernenden Deutsch erst seit kurzem lernen und am Anfang ist die Rolle des Lehrers vielleicht wichtiger, da die Schüler gerade am Anfang ihre Einstellungen der Zielsprache und -kultur gegenüber bilden, die der Lehrer entscheidend beeinflusst. Auch *das Lernmaterial* scheint für die B3-Gruppe ($\bar{X} = 3,64$) wichtiger für die Lernmotivation zu sein als für die A-Gruppe ($\bar{X} = 3,21$). Dieser Unterschied ist laut t-Tests ebenfalls signifikant ($t = -3,059$, $p = .003$).

Aus Abbildung 5 (s. S. 54) geht deutlich hervor, dass auch *die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* (Var 11) wesentlich positiver bei der B3-Gruppe ($\bar{X} = 4,31$) sind als bei der A-Gruppe ($\bar{X} = 3,71$). Statistisch gesehen ist dieser Unterschied hoch signifikant, da $p = .001$ ($t = -3,343$). Hier könnte man denken, dass der Reiz des Neuen bei den B3-Deutschlernenden noch auf die Einstellungen und dadurch auf die

Motivation eine positive Wirkung hat. Sie haben vor kurzem freiwillig eine neue Fremdsprache angefangen und sind daher von der Zielsprache- und kultur noch fasziniert. Die A-Deutschlernenden dagegen haben Deutsch schon Jahre lang gelernt, haben mehr von den Deutschen und der deutschen Kultur erfahren und sind daher der deutschen Sprache gegenüber vielleicht etwas reservierter eingestellt. Diese Ergebnisse bestätigen die Untersuchungen von Oller, Baca und Vigil (s. 4.1.2), die herausgefunden haben, dass die Einstellungen negativer sind, je besser man die Zielsprache beherrscht.

Das Sprach-Ich ist bei den B3-Lernenden ($\bar{X} = 3,70$) etwas höher als bei den A-Lernenden ($\bar{X} = 3,42$), jedoch statistisch gesehen nicht signifikant ($t = -1,544$, $p = .128$). Das könnte ebenfalls an der Neuheit der Sprache liegen, da das Sprachlernen am Anfang normalerweise keine Schwierigkeiten bereitet. Daher haben die Lernenden Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht und das beeinflusst auch *das Sprach-Ich* (s. 4.1.1.2) der Lernenden. Bei den A-Deutschlernenden dagegen kann die Schwierigkeit der deutschen Sprache und ihre Grammatik *das Sprach-Ich* etwas abschwächen, da sie schon ziemlich weit mit dem Deutschlernen sind.

Die Leistungsmotivation ist bei beiden Gruppen sehr schwach, wobei jedoch festzustellen ist, dass die B3-Deutschlernenden ($\bar{X} = 2,15$) etwas leistungsorientierter als die A-Deutschlernenden ($\bar{X} = 1,85$) sind. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant, da $p = .147$ ($t = -1,469$). Da *die habituelle Motivation* der B3-Gruppe auch ein wenig höher als bei den A-Deutschlernenden ist, kann man vermuten, dass die Leistungsorientiertheit mit der habituellen Motivation korreliert. Jedoch darf die Leistungsorientiertheit auch nicht zu groß sein, da sie in dem Fall *die habituelle Motivation* abschwächen kann. In dieser Studie war die Leistungsmotivation nicht von Bedeutung, so wie in der Untersuchung von Schlak et al. (s. 5.2.), die festgestellt haben, dass die Leistungsmotivation bei den Erasmusstudenten sehr wichtig bei der Motivation war.

8.3 Der Einfluss des Geschlechts auf die Deutschlernmotivation

In der vorliegenden Studie wurden ebenfalls die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen untersucht. Die Ergebnisse sind zuverlässig, auch wenn nur 16 Jungen an der

Untersuchung teilnahmen, die einer Gruppe von 50 Mädchen gegenüberstehen (N = 66). In der A-Deutschgruppe (N = 36) gab es 8 Jungen und 28 Mädchen und in der B3-Deutschgruppe (N = 30) 8 Jungen und 22 Mädchen. Im Folgenden werden im Kapitel 8.3.1 die Unterschiede hinsichtlich der Deutschlernmotivation zwischen den Mädchen (M) und Jungen (J) generell unter allen Probanden (N = 66) dargestellt. Danach werden im Kapitel 8.3.2. die Motivationsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen unter den A-Deutschlernenden vorgestellt und unter 8.3.3. die der B3-Deutschlernenden. Im Kapitel 8.3.4. werden die Unterschiede zwischen den Mädchen und unter 8.3.5. zwischen den Jungen in den zwei untersuchten Gruppen (A- und B3-Deutsch) beschrieben.

8.3.1 Motivationsunterschiede nach Geschlecht unter allen Probanden

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Mädchen ein wenig motivierter sind als die Jungen. In dieser Hinsicht bestätigen die Ergebnisse die Untersuchung von Julkunen (1998a; 1998b). Er hat festgestellt, dass Mädchen motivierter sind als Jungen (s. 5.3.3.).

Der Durchschnitt liegt bei allen Variablen, abgesehen von der *Leistungsmotivation* (Var 13), bei den Mädchen höher als bei den Jungen, wie aus Abbildung 6 deutlich hervor geht. Bei einigen Variablen sind die Unterschiede auch statistisch gesehen signifikant. In Abbildung 6 werden die Unterschiede in den verschiedenen Variablen zwischen Mädchen und Jungen unter allen Probanden (N = 66) beschrieben.

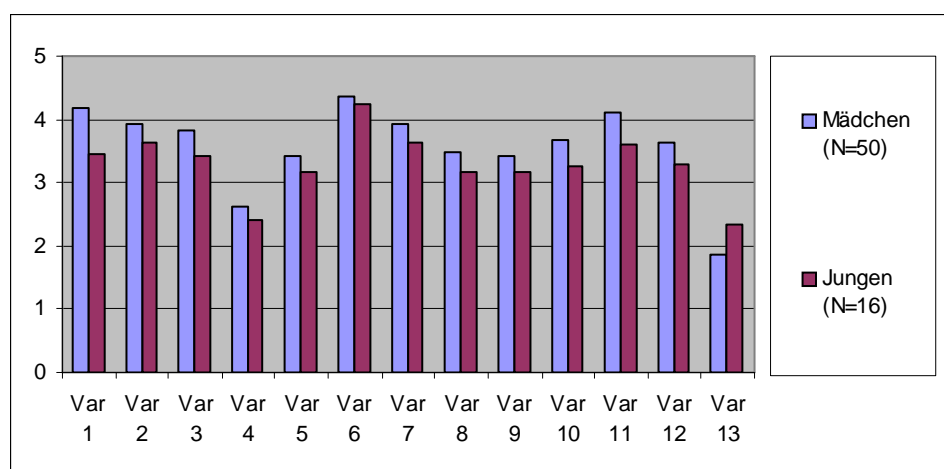


Abbildung 6: Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen Mädchen und Jungen unter allen Probanden (N = 66).

In Abbildung 6 sieht man, dass *die habituelle Motivation* bei den Mädchen ($\bar{X} = 4,17$) deutlich höher ist als bei den Jungen ($\bar{X} = 3,44$). Bei den Mädchen sind auch sowohl die *integrative* ($\bar{X} = 3,92$) als auch *die instrumentelle Motivation* ($\bar{X} = 3,84$) etwas höher als bei den Jungen (*integrative* $\bar{X} = 3,63$; *instrumentelle* $\bar{X} = 3,43$).

In Tabelle 5 sind die Durchschnittswerte der verschiedenen Variablen bei den Mädchen und Jungen, sowie deren statistischer Signifikanz aufgezeichnet. In Tabelle 5 lässt sich erkennen, dass der deutliche Unterschied bei der *habituellen Motivation* auch statistisch hoch signifikant ist, denn $p = .001$ ($t = 3,343$). Auch bei der instrumentellen Motivation kann der Unterschied statistisch signifikant betrachtet werden, da $p = .038$ ($t = 2,113$).

Tabelle 5: Die Durchschnittswerte der Variablen bei den Mädchen (Mädchen \bar{X}) und Jungen (Jungen \bar{X}) unter allen Probanden ($N=66$) und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen zwischen Mädchen und Jungen. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Mädchen \bar{X}	Jungen \bar{X}	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	4,17	3,44	3,343	0,001
Integrative Motivation	3,92	3,63	1,627	0,109
Instrumentelle Motivation	3,84	3,43	2,113	0,038
Interesse	2,64	2,39	1,214	0,229
Gestaltung des Unterrichts	3,41	3,17	1,686	0,097
Klassenatmosphäre	4,36	4,24	0,815	0,418
Einfluss des Lehrers	3,92	3,63	1,483	0,143
Einfluss des Lernmaterials	3,48	3,17	1,831	0,072
Attributionen	3,43	3,15	2,337	0,023
Einstellungen und Kontakte	3,67	3,26	2,504	0,015
Einstellungen zur Sprache	4,1	3,61	2,254	0,028
Sprach-Ich	3,63	3,29	1,572	0,121
Leistungsmotivation	1,87	2,34	-2,006	0,049

Bei der *Gestaltung des Unterrichts*, der *Klassenatmosphäre*, dem *Einfluss des Lehrers* und *Lernmaterials* gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ($p > .05$), wie in Tabelle 5 zu sehen ist. Daraus kann man schließen, dass die Bedeutung des *Lehrers* und des *Lernmaterials* nicht so sehr vom Geschlecht abhängig ist wie von der Lernzeit, d.h. wie lange man die Sprache gelernt hat (s. 8.2.3.), auch wenn die Durchschnittswerte bei allen diesen Variablen bei den Mädchen etwas höher liegen als bei den Jungen.

Bei den Einstellungen gibt es signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Bei den *Einstellungen und Kontakte zum Zielland* (Var 10) liegt der Durchschnittswert der Mädchen bei 3,67 und der Jungen bei 3,26. Statistisch ist dieser Unterschied von Bedeutung, denn $p = .015$ ($t = 2,504$). Das gleiche kann man bei *den Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* feststellen, denn $p = .028$ ($t = 2,254$) und der Durchschnitt bei den Mädchen ($\bar{X} = 4,10$) ist deutlich höher als bei den Jungen ($\bar{X} = 3,61$). Das heißt, dass die Mädchen ebenfalls der deutschen Sprache gegenüber deutlich positiver eingestellt sind. Das hängt womöglich mit der habituellen Motivation zusammen, da sie auch bei den Mädchen höher war.

Bei der *Leistungsmotivation* ist interessant zu sehen, dass die Jungen ($\bar{X} = 2,34$) wesentlich leistungsorientierter sind als die Mädchen ($\bar{X} = 1,87$). Die statistische Signifikanz ist jedoch gering, da $p = .049$ ($t = -2,006$). Dieses Ergebnis ist nicht sehr überraschend, denn im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass Jungen leistungsorientierter sind und mehr mit anderen konkurrieren als Mädchen. Dies lässt sich auch im Klassenzimmer sehen. Hier scheint *die Leistungsmotivation* aber nicht mit der *habituellen Motivation* zu korrelieren, da die *habituelle Motivation* bei den Mädchen deutlich höher liegt.

8.3.2 Motivationsunterschiede nach Geschlecht im A-Deutsch

Bei den A-Deutschlernenden ($N = 36$) sind die gleichen Tendenzen zwischen den Geschlechtern zu sehen, wie unter allen Probanden ($N = 66$). Hierbei ist jedoch festzustellen, dass die Jungen bei den A-Deutschlernenden höhere Durchschnittswerte bei mehreren Variablen haben, und nicht nur bei der *Leistungsmotivation* (s. Abbildung 7) wie unter allen Probanden. Bei den Jungen ist *der Einfluss der Unterrichtsgestaltung* (Var 5), *der Klassenatmosphäre* (Var 6), *des Lernmaterials* (Var 8) und *der Leistungsmotivation* (Var 13) ein wenig größer als bei den Mädchen. In Abbildung 7 werden die Unterschiede der verschiedenen Variablen zwischen Mädchen und Jungen in der A-Deutschgruppe geschildert.

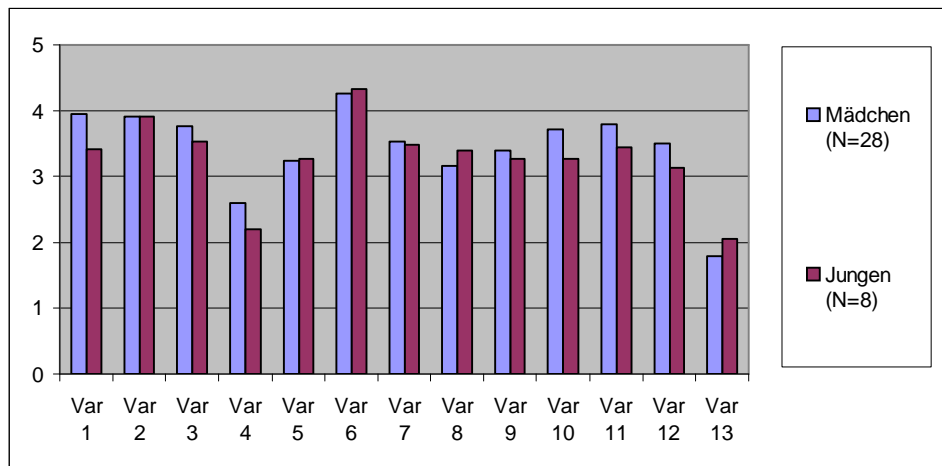


Abbildung 7: Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen Mädchen und Jungen im A-Deutschen (N = 36).

In Abbildung 7 ist deutlich zu sehen, dass *die habituelle Motivation* bei den Mädchen ($\bar{X} = 3,95$) höher ist als bei den Jungen ($\bar{X} = 3,40$), aber statistisch ist dieser Unterschied nicht signifikant, denn $p = .106$ (s. Tabelle 6 auf S. 61). Interessant ist zu sehen, dass *die integrative Motivation* bei den Jungen ($\bar{X} = 3,9$) relativ hoch ist. Die instrumentelle Motivation ist bei den Jungen ($\bar{X} = 3,53$) deutlich niedriger als die integrative Motivation. Das kann damit zusammenhängen, dass die Jungen die Sprache aus Interesse gewählt haben und daher eher integrativ als instrumentell motiviert sind. Bei den Mädchen dagegen liegen die Durchschnittswerte der integrativen ($\bar{X} = 3,90$) und der instrumentellen Motivation ($\bar{X} = 3,76$) fast gleich hoch.

In Tabelle 6 sind die Durchschnittswerte und die statistische Signifikanz zwischen Mädchen und Jungen im A-Deutschen beschrieben. Aus Tabelle 6 ist zu erkennen, dass die statistische Signifikanz sich nur bei den *Einstellungen und Kontakte zum Zielland* (Var 10) sehen lässt, da $p = .046$ ($t = 2,067$). Diese geringe statistische Signifikanz lässt folgen, dass Mädchen ($\bar{X} = 3,71$) der deutschen Kultur gegenüber positiver eingestellt sind als Jungen ($\bar{X} = 3,26$).

Tabelle 6: Die Durchschnittswerte der Variablen bei den Mädchen (Mädchen \emptyset) und Jungen (Jungen \emptyset) im A-Deutschen und die statistische Signifikanz (der t-Wert und p-Wert) der Variablen zwischen Mädchen und Jungen. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Mädchen A-Deutsch \emptyset	Jungen A-Deutsch \emptyset	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,95	3,41	1,66	0,106
Integrative Motivation	3,9	3,9	0	1
Instrumentelle Motivation	3,76	3,53	0,777	0,443
Interesse	2,59	2,2	1,434	0,161
Gestaltung des Unterrichts	3,24	3,27	-0,148	0,883
Klassenatmosphäre	4,26	4,33	-269	0,79
Einfluss des Lehrers	3,53	3,49	0,189	0,851
Einfluss des Lernmaterials	3,16	3,39	-1,127	0,268
Attributionen	3,39	3,26	0,732	0,469
Einstellungen und Kontakte	3,71	3,26	2,067	0,046
Einstellungen zur Sprache	3,79	3,44	1,04	0,306
Sprach-Ich	3,5	3,13	1,171	0,25
Leistungsmotivation	1,79	2,06	-0,902	0,374

Bei den Attributionen lässt sich feststellen, dass die Behauptungen der diversen Attributionstheorien (s. 2.1.2.) bestätigt werden, da sowohl Mädchen als auch Jungen den Erfolg mit inneren Gründen erklären, so wie aus den Abbildungen 8 und 9 zu erkennen ist. Der Misserfolg dagegen wird weitgehend durch äußere Gründe erklärt. In Abbildung 8 und 9 sind *die Kausalattributionen* bei den Mädchen und Jungen im A-Deutschen dargestellt.

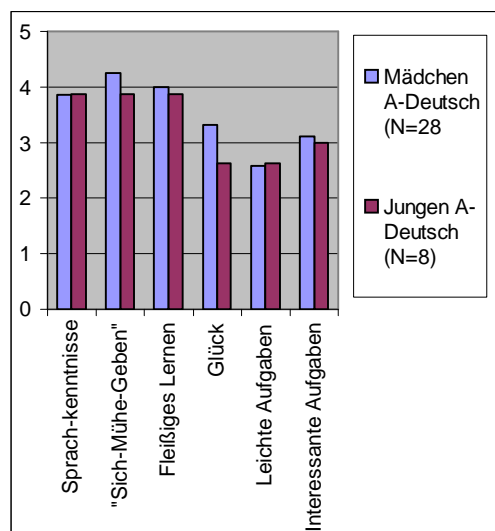


Abbildung 8: Erfolgsattributionen bei Mädchen und Jungen in der A-Deutschgruppe.

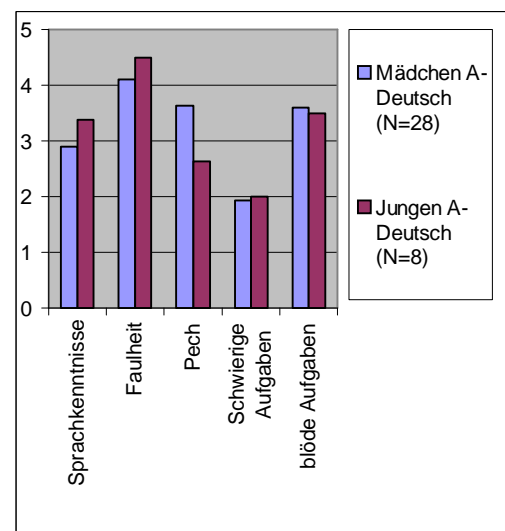


Abbildung 9: Misserfolgsattributionen bei Mädchen und Jungen in der A-Deutschgruppe.

Wie aus den Abbildungen 8 und 9 hervorgeht, erklären die Mädchen ihren Erfolg viel häufiger durch Glück ($\bar{X} = 3,32$) und den Misserfolg durch Pech ($\bar{X} = 3,64$) als die Jungen (Glück $\bar{X} = 2,63$; Pech $\bar{X} = 2,63$). Das kann etwas mit Selbstvertrauen zu tun haben. Der Misserfolg wird durch Pech erklärt, damit es das Selbstvertrauen nicht schwächt. Ansonsten gibt es keine großen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei den Attributionen, wie die Abbildungen 8 und 9 zeigen.

8.3.3 Motivationsunterschiede nach Geschlecht im B3-Deutsch

Bei der B3-Gruppe (N = 30) haben die Mädchen außer der *Leistungsmotivation* in allen Variablen bessere Durchschnittswerte, wie in Abbildung 10 deutlich zu sehen ist. Dieses Ergebnis ist gleich wie unter allen Probanden (s. 8.3.1). Bemerkenswert ist auch, dass bei vielen Variablen die Unterschiede auch statistisch signifikant sind. Somit ist festzustellen, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei dieser Gruppe deutlich bedeutender sind als bei den A-Deutschlernenden (s.8.3.2.), wo es kaum bedeutende Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab. In der Abbildung 10 sind die Unterschiede der verschiedenen Motivationsvariablen zwischen Mädchen und Jungen in der B3-Deutschgruppe dargestellt.

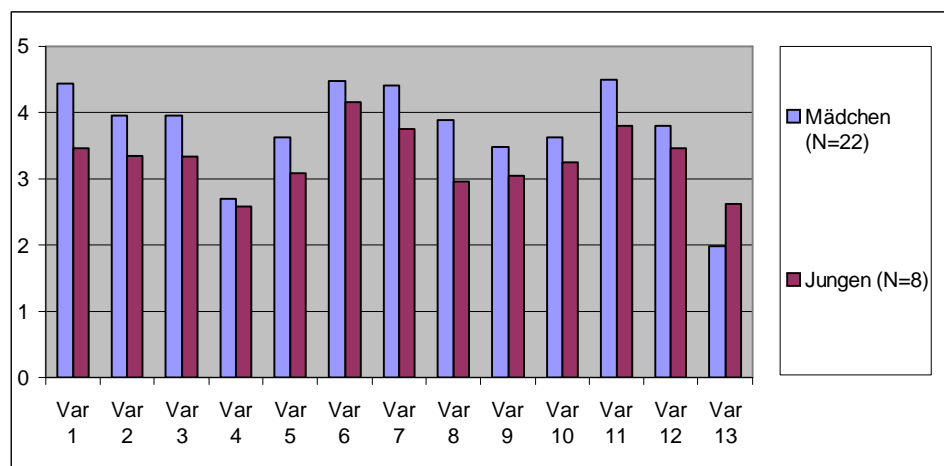


Abbildung 10: Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen Mädchen und Jungen im B3-Deutschen (N = 30).

Bei den verschiedenen Motivationsarten haben die Mädchen deutlich höhere Durchschnittswerte als die Jungen, da der Durchschnitt der *habituellen Motivation* bei den Mädchen bei 4,44 liegt, während er bei den Jungen nur 3,47 beträgt. Bei den

Mädchen liegt auch der Durchschnitt der *integrativen Motivation* ($M \bar{X} = 3,95$; $J \bar{X} = 3,35$) sowie der *instrumentellen Motivation* ($M \bar{X} = 3,95$; $J \bar{X} = 3,33$) höher als bei den Jungen. Der t-Test hat nachgewiesen, dass diese Unterschiede auch statistisch hoch signifikant sind, da $p < .05$ (*habituelle Motivation* $p = .001$; $t = 3,739$, *integrative Motivation* $p = .011$; $t = 2,727$, *instrumentelle Motivation* $p = .017$; $t = 2,534$), wie aus Tabelle 7 hervorgeht. Man kann annehmen, dass die Mädchen sich intrinsisch für das Deutschlernen interessieren, aber auch die Wichtigkeit des Deutschen im späteren Arbeitsleben verstehen. Deshalb ist sowohl die integrative als auch die instrumentelle Motivation bei den Mädchen sehr hoch. In Tabelle 7 sind die Durchschnittswerte und die statistische Signifikanz der Variablen zwischen Mädchen und Jungen in der B3-Gruppe aufgelistet.

Tabelle 7: Die Durchschnittswerte der Variablen bei den Mädchen (Mädchen B3-Deutsch \bar{X}) und Jungen (Jungen B3-Deutsch \bar{X}) im B3-Deutschen und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen zwischen Mädchen und Jungen. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Mädchen B3-Deutsch \bar{X}	Jungen B3-Deutsch \bar{X}	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	4,44	3,47	3,739	0,003
Integrative Motivation	3,95	3,35	2,727	0,011
Instrumentelle Motivation	3,95	3,33	2,534	0,017
Interesse	2,69	2,58	0,361	0,72
Gestaltung des Unterrichts	3,63	3,08	3,176	0,004
Klassenatmosphäre	4,48	4,16	1,841	0,076
Einfluss des Lehrers	4,41	3,76	2,863	0,008
Einfluss des Lernmaterials	3,89	2,95	4,763	0
Attributionen	3,48	3,05	2,76	0,01
Einstellungen und Kontakte	3,63	3,25	1,425	0,165
Einstellungen zur Sprache	4,5	3,79	3,957	0
Sprach-Ich	3,79	3,46	1,217	0,234
Leistungsmotivation	1,98	2,63	-1,786	0,085

Auch beim Einfluss *der Gestaltung des Unterrichts* (Var 5), *des Lehrers* (Var 7) und *des Lernmaterials* (Var 8) gab es laut den t-Tests statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Wie aus Tabelle 7 zu erkennen ist, war bei allen diesen Variablen $p < .05$. Im Gegenteil zu den A-Deutschlernenden spielt *der Lehrer und das Lernmaterial* in der B3-Gruppe eine wesentlich größere Rolle bei den Mädchen als bei den Jungen.

Bedeutende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen unter den B3-Deutschlernenden gab es ebenfalls bei den Attributionen, wie Tabelle 7 ebenfalls zeigt. Die Mädchen erklären ihren Erfolg weitgehend durch innere Gründe wie gute Sprachkenntnisse, „Sich-Mühe-Geben“ oder durch fleißiges Lernen, wie in Abbildungen 11 und 12 zu sehen ist. Interessant ist, dass auch Glück oft bei den Mädchen als Grund für den Erfolg gesehen wird, wohingegen die anderen externen Gründe, wie leichte Aufgaben, meistens keine Rolle spielen.

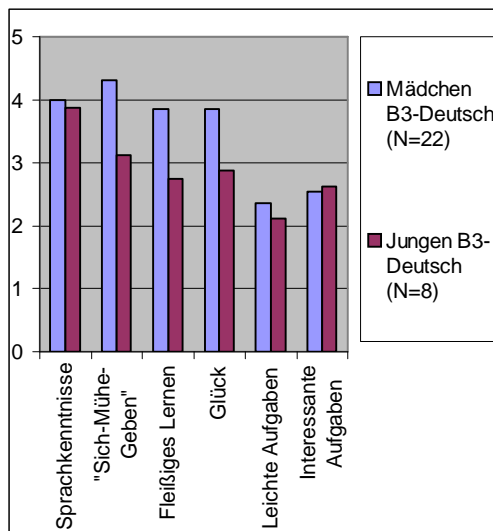


Abbildung 11: Erfolgsattributionen bei Mädchen und Jungen in der B3-Deutschgruppe.

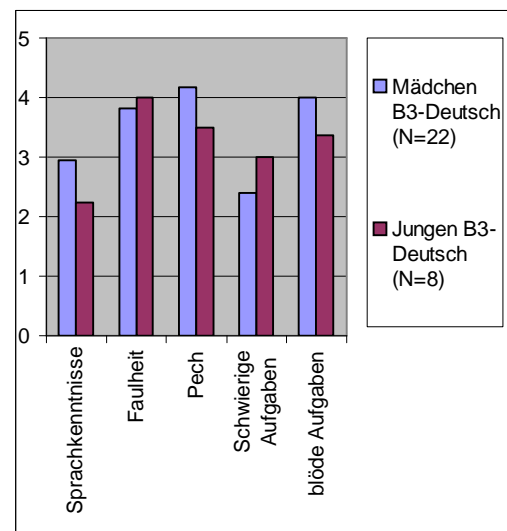


Abbildung 12: Misserfolgsattributionen bei Mädchen und Jungen in der B3-Deutschgruppe.

Die Jungen erklären den Erfolg meist auch durch gute Sprachkenntnisse oder „Sich-Mühe-Geben“, aber weit weniger häufig als die Mädchen. Bei den externen Gründen, abgesehen vom „Glück- Faktor“ sind die Unterschiede nicht sehr groß zwischen den Geschlechtern.

Bei den *Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* (Var 11) sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern ebenfalls statistisch signifikant ($t = 3,957$; $p = .000$), wie in Tabelle 7 (s. S. 63) zu sehen ist. Die Mädchen haben deutlich positivere Einstellungen gegenüber der Sprache ($\bar{X} = 4,50$) als die Jungen ($\bar{X} = 3,80$). Wenn man bedenkt, dass die Mädchen in dieser Gruppe wesentlich integrativer orientiert waren, ist dieses Ergebnis nicht sehr überraschend.

Das *Sprach-Ich* der Mädchen und Jungen unterscheidet sich nicht deutlich voneinander, wie aus Abbildung 10 (s. S. 62) deutlich wird. Bei der *Leistungsmotivation* ist zu

merken, dass die Jungen auch in dieser Gruppe einen deutlich höheren Durchschnitt ($\bar{x} = 2,63$) haben als die Mädchen ($\bar{x} = 1,98$). Statistisch ist dieser Unterschied jedoch nicht von großer Bedeutung, da $p = .085$ ($t = -1,786$), wie aus Tabelle 7 (s. S. 63) hervorgeht.

8.3.4 Unterschiede zwischen Mädchen in den A- und B-Deutschgruppen

Es gab nicht nur Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch zwischen Mädchen bzw. Jungen in den A- und B3-Deutschgruppen. In Abbildung 13 sind die Durchschnittswerte der verschiedenen Variablen bei den Mädchen der A-Deutschgruppe und der B3-Deutschgruppe dargestellt.

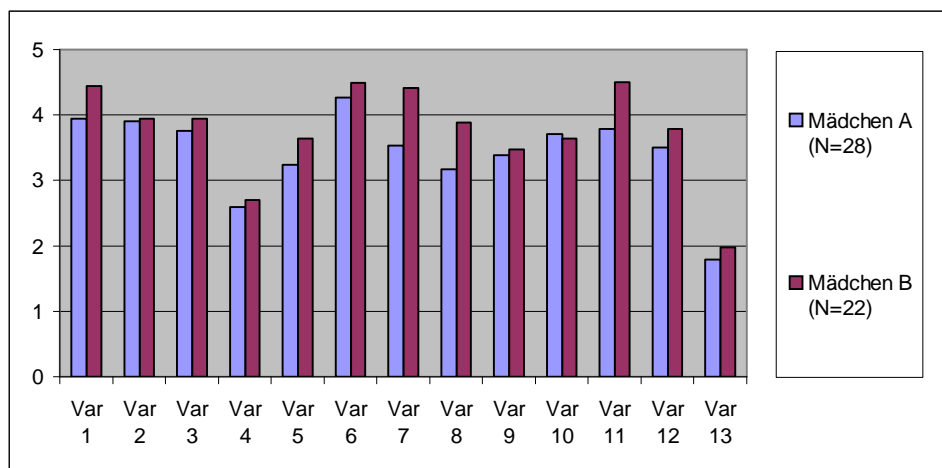


Abbildung 13: Unterschiede in den verschiedenen Motivationsvariablen zwischen den Mädchen in der A- und B3-Deutschgruppen.

In Abbildung 13 lässt sich klar erkennen, dass die Mädchen in der B3-Gruppe motivierter sind. Sie haben fast bei allen Variablen bessere Durchschnittswerte bekommen als die Mädchen der A-Deutschgruppe. Bemerkenswert ist der Unterschied bei der *habituellen Motivation* (Var 1). In der B3-Gruppe ist der Durchschnitt 4,44, wohingegen er in der A-Gruppe bei 3,95 liegt. Wie aus Abbildung 13 deutlich wird, sind die Unterschiede beim *Einfluss des Lehrers* (Var 7) und *des Lernmaterials* (Var 8) sehr groß. Diese zwei Faktoren scheinen bei den B3-Lernenden (Lehrer $\bar{x} = 4,41$; Lernmaterial $\bar{x} = 3,89$) viel größere Bedeutung zu haben als bei den A-Deutschlernenden (Lehrer $\bar{x} = 3,53$; Lernmaterial $\bar{x} = 3,16$). Die Mädchen in der B3-

Deutschgruppe ($\bar{X} = 4,5$) sind auch der deutschen Sprache gegenüber (Var 11) wesentlich positiver eingestellt als die Mädchen der A-Deutschgruppe ($\bar{X} = 3,79$).

Die Unterschiede bei diesen genannten Variablen (Var 1, 7, 8, 11) sind auch statistisch gesehen signifikant. In Tabelle 8 sind die Durchschnittswerte und die statistischen Signifikanzen (t-Wert und p-Wert) zwischen Mädchen in den A- und B3-Deutschgruppen beschrieben.

Tabelle 8: Die Durchschnittswerte der Variablen bei den Mädchen im A- und B3-Deutschen und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Mädchen A-Deutsch \bar{X}	Mädchen B3-Deutsch \bar{X}	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,95	4,44	-2,367	0,022
Integrative Motivation	3,9	3,95	-0,259	0,797
Instrumentelle Motivation	3,76	3,95	-0,926	0,359
Interesse	2,59	2,69	-0,499	0,62
Gestaltung des Unterrichts	3,24	3,63	-3,125	0,003
Klassenatmosphäre	4,26	4,48	-1,539	0,13
Einfluss des Lehrers	3,53	4,41	-5,45	0
Einfluss des Lernmaterials	3,16	3,89	-5,404	0
Attributionen	3,39	3,48	-0,838	0,406
Einstellungen und Kontakte	3,71	3,63	0,48	0,634
Einstellungen zur Sprache	3,79	4,5	-3,781	0
Sprach-Ich	3,5	3,79	-1,363	0,179
Leistungsmotivation	1,79	1,98	-1,07	0,29

In Tabelle 8 ist deutlich zu sehen, dass der Unterschied der *habituellen Motivation* statistisch signifikant ist, da $p = .022$ ($t = -2,367$). Das kann zum Teil daran liegen, dass die B3-Gruppe das Deutschlernen vor kurzem begonnen hat und deshalb noch sehr gut motiviert ist, da der Reiz des Neuen noch groß ist. *Der Einfluss des Lehrers* (Var 7) und des *Lernmaterials* (Var 8) ist wesentlich höher bei den Mädchen der B3-Deutschgruppe. Diese Unterschiede sind statistisch hoch signifikant, da bei beiden Variablen $p = 0$ ($t = -5,45$ bei Var 7 und $t = -5,404$ bei Var 8). Hier wird wieder bestätigt, dass der Lehrer und das Lernmaterial vor allem beim Anfängerunterricht eine bedeutende Rolle spielen. Auch bei den *Einstellungen der deutschen Sprache gegenüber* (Var 11) ist $p = 0$ ($t = -3,781$), was dafür spricht, dass die B3-Mädchen wesentlich positiver zur deutschen Sprache eingestellt sind als die A-Mädchen. Das kann daran liegen, dass die A-Deutschlernenden schon jahrelang Deutsch gelernt haben und daher negativer

eingestellt sind (s. 4.1.2.). Bei anderen Variablen sind die Unterschiede nicht statistisch signifikant, denn $p > .05$.

8.3.5 Unterschiede zwischen Jungen in den A- und B-Deutschgruppen

Zwischen den Jungen in den zwei Gruppen waren die Motivationsunterschiede nicht so deutlich wie bei den Mädchen. Bei einigen Variablen waren die Jungen in der A-Deutschgruppe ein wenig besser motiviert, bei den anderen dagegen die Jungen der B-Deutschgruppe. In Abbildung 14 sind die Motivationsunterschiede hinsichtlich der verschiedenen Variablen bei den Jungen in den zwei Gruppen aufgezeichnet.

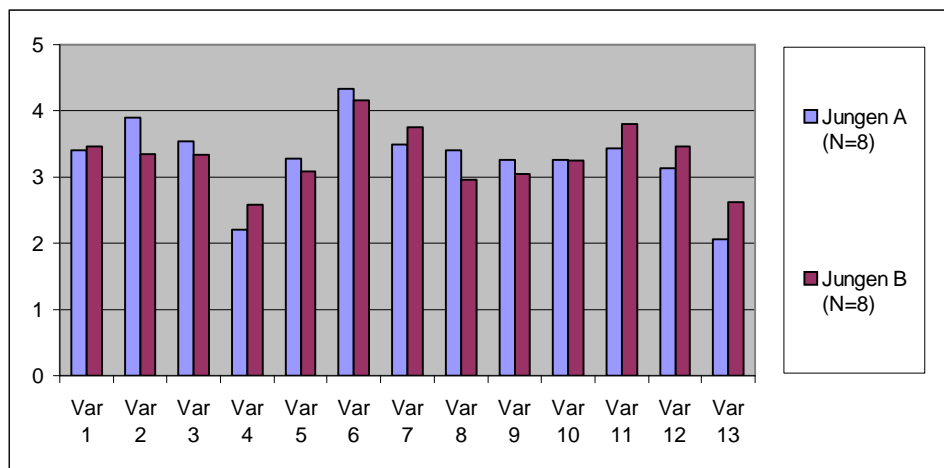


Abbildung 14: Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Motivationsvariablen zwischen den Jungen in der A- und B3-Deutschgruppen

Es ist deutlich zu sehen, dass es keine bemerkenswerten Unterschiede gibt, sondern dass die Durchschnittswerte bei allen Variablen in den zwei Gruppen ziemlich ähnlich sind. Es lässt sich auch nicht deutlich sagen, dass eine Gruppe besser als die andere motiviert sei, so wie es bei den Mädchen der Fall war.

Bei keiner der Variablen sind die Unterschiede statistisch signifikant, da $p > .05$, wie Tabelle 9 zeigt. In Tabelle 9 sind die Durchschnittswerte der Variablen bei den Jungen im A- und B3-Deutschen, so wie die statistische Signifikanz zwischen den Jungen dieser beiden Gruppen aufgelistet.

Tabelle 9: Die Durchschnittswerte der Variablen bei den Jungen in A- und B3-Deutsch und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen.

Variable	Jungen A- Deutsch Ø	Jungen B3- Deutsch Ø	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,41	3,47	-0,172	0,866
Integrative Motivation	3,9	3,35	1,672	0,117
Instrumentelle Motivation	3,53	3,33	0,555	0,588
Interesse	2,2	2,58	-0,998	0,335
Gestaltung des Unterrichts	3,27	3,08	0,708	0,491
Klassenatmosphäre	4,33	4,16	0,622	0,544
Einfluss des Lehrers	3,49	3,76	-0,892	0,388
Einfluss des Lernmaterials	3,39	2,95	1,58	0,136
Attributionen	3,26	3,05	0,901	0,383
Einstellungen und Kontakte	3,26	3,25	0,052	0,959
Einstellungen zur Sprache	3,44	3,79	-0,882	0,393
Sprach-Ich	3,13	3,46	-0,919	0,373
Leistungsmotivation	2,06	2,63	-0,886	0,391

Der größte Unterschied ist bei der *integrativen Motivation* zu sehen. Die Jungen der A-Deutschgruppe sind wesentlich integrativer orientiert ($\bar{X} = 3,90$) als die Jungen in der B3-Gruppe ($\bar{X} = 3,35$), wie aus Abbildung 14 hervorgeht. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($t = 1,672$, $p = .117$), wie Tabelle 9 zeigt. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass die A-Deutschlernenden die Sprache schon vor Jahren gewählt haben, weil sie sich dafür interessiert haben. Auch wenn die habituelle Motivation bei ihnen nicht sehr groß ist, sind sie jedoch eher integrativ als instrumentell orientiert. Die B3-Lernenden hingegen haben Deutsch erst in der gymnasialen Oberstufe gewählt. Dann denkt man schon über die Zukunft nach und macht sich Gedanken, welche Fächer im Arbeitsleben oder im Studium gefragt sind. Daher kann die Motivation eher instrumentell als integrativ sein.

Der Einfluss des Lehrers scheint bei den B3-Jungen ($\bar{X} = 3,76$), sowie bei den B3-Mädchen, von größerer Bedeutung zu sein als bei den A-Jungen ($\bar{X} = 3,49$). Bei den Jungen ist dieser Unterschied jedoch bei weitem nicht so groß wie bei den Mädchen und auch nicht statistisch signifikant ($t = -0,892$, $p = .388$), wie Tabelle 9 zeigt. Daraus könnte man schließen, dass die Lehrerrolle im Anfängerunterricht wichtiger ist als bei den Fortgeschrittenen. Das ist auch logisch, denn vor allem im Anfängerunterricht muss der Lehrer die Schüler von der Nützlichkeit und Bedeutung der Fremdsprache überzeugen und die positiven Einstellungen erwecken (s. 4.1.2).

Die B3-Jungen hatten bessere *Einstellungen der deutschen Sprache gegenüber* (Var 11) als die A-Jungen. Die B3-Gruppe hatte den Durchschnittswert 3,79, während er bei der A-Gruppe bei 3,44 lag. Statistisch war auch dieser Unterschied nicht signifikant, da $p = .393$ ($t = -0,882$), wie aus Tabelle 9 zu erkennen ist. Da auch die B3-Mädchen der deutschen Sprache gegenüber besser eingestellt waren, als die A-Mädchen, kann man vermuten, dass man im Anfängerunterricht positiver eingestellt ist, da der Reiz des Neuen noch sehr groß ist. Je mehr man über die Zielsprache und –kultur erfährt, desto negativer sind die Einstellungen zur Sprache. Dies haben auch einige Forscher festgestellt (u.a. Oller et.al. 1977 und Svanes 1988, s. 4.1.2.).

Wie bei den B3-Mädchen, ist *das Sprach-Ich* bei den B3-Jungen ($\bar{X} = 3,46$) höher als bei den A-Jungen ($\bar{X} = 3,13$), obwohl der Unterschied bei den Jungen statistisch geringer war ($t = -0,919$; $p = .373$), wie aus Tabellen 8 (s. S. 66) und 9 (s. S. 68) zu sehen ist. Das könnte sich damit erklären, dass am Anfang das Sprachlernen noch nicht sehr schwierig ist und die Lernenden an ihre eigenen Fähigkeiten glauben. Da mit der Zeit immer mehr Grammatik und, im Fall des Deutschen, Ausnahmen zu lernen sind, wird von den Lernenden mehr verlangt und sie machen logischerweise mehr Fehler. Dann vertrauen sie auch nicht so sehr ihren Fähigkeiten, was negativ auf *das Sprach-Ich* wirken kann (s. 4.1.1.2).

Bemerkenswert bei den Jungen war, dass *die Leistungsmotivation* (Var 13) bei den B3-Jungen ($\bar{X} = 2,63$) deutlich höher war als bei den A-Jungen ($\bar{X} = 2,06$), wie aus Abbildung 14 hervorgeht. Der Unterschied ist jedoch nicht von statistischer Bedeutung ($t = -0,886$; $p = .391$), wie in Tabelle 9 zu erkennen ist. Das kann damit zu tun haben, dass die B3-Deutschlernenden generell leistungsorientierter waren als die A-Deutschlernenden.

8.4 Die Wirkung des Lernerfolgs auf die Deutschlernmotivation

Die Probanden wurden je nach ihrer Deutschnote in zwei Gruppen eingeteilt, um untersuchen zu können, ob der Lernerfolg die Deutschlernmotivation beeinflusst. Eine Gruppe bilden die Probanden, deren Note im Deutschen von 6 bis 8 ist, und die zweite

Gruppe die Probanden, deren Note 9 oder 10 ist²⁴. Eine 4 oder 5 hatte keiner der Probanden. Im Kapitel 8.4.1 wird zuerst die Wirkung des Lernerfolgs unter allen Probanden beschrieben. Unter 8.4.2 wird die Wirkung des Lernerfolgs unter den A-Deutschlernenden und im Kapitel 8.4.3 unter den B3-Deutschlernenden erläutert.

8.4.1 Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation unter allen Probanden

Insgesamt nahmen 66 Probanden an der Untersuchung teil. Von diesen Probanden gehören 31 zu der Gruppe mit einer schlechteren Note (6-8) im Deutschen und 33 Probanden haben entweder eine 9 oder eine 10 im Deutschen. Zwei Probanden haben ihre Deutschnote nicht angegeben.

In Abbildung 15 sind die Durchschnittswerte bei den verschiedenen Motivationsvariablen dieser zwei Gruppen beschrieben.

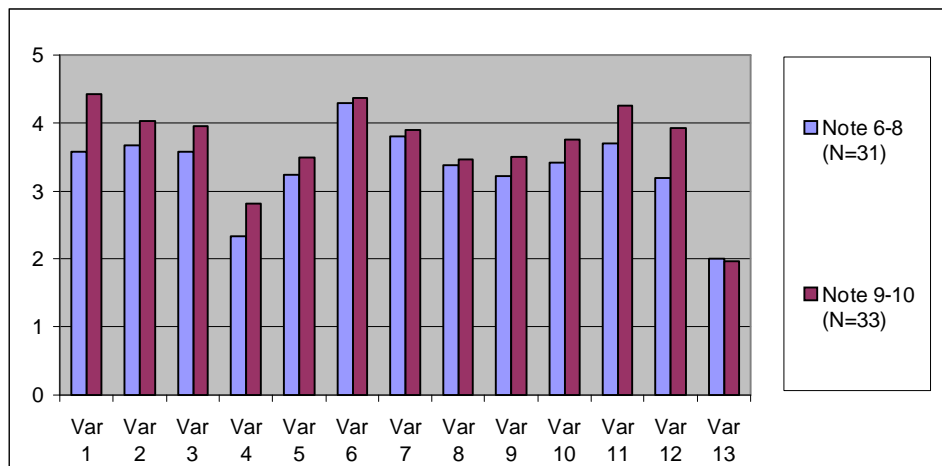


Abbildung 15: Die Motivationsunterschiede nach dem Lernerfolg unter allen Probanden (N = 66)

Wie in Abbildung 15 zu erkennen ist, sind die *habituelle*, *integrative* und *instrumentelle Motivation* (Var 1-3) der erfolgreicherer Deutschlerner deutlich besser als die der weniger erfolgreichen Lernenden. Die Probanden, die eine gute Note im Deutschen haben, d.h. eine 9 oder 10, sind wesentlich motivierter als die, die nicht so erfolgreich im Deutschlernen sind, d.h. deren Deutschnote zwischen 6 und 8 liegt.

²⁴ In Finnland werden die Schulnoten in der Skala 4-10 gegeben. 10 ist die beste und 4 die schlechteste Note. Die Noten 9 und 10 werden in Finnland als ‚sehr gut‘ betrachtet, die Noten 7 und 8 als ‚befriedigend‘ und die Note 6 als ‚ausreichend‘.

Diese Unterschiede sind auch statistisch gesehen signifikant. In Tabelle 10 sind die Durchschnittswerte der 13 Variablen bei den erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schüler zu sehen, sowie die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert).

Tabelle 10: Die Durchschnittswerte der Variablen nach dem Lernerfolg und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen unter allen Probanden (N=66). Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Note 6-8 Ø	Note 9-10 Ø	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,57	4,42	-4,813	0
Integrative Motivation	3,67	4,03	-2,295	0,025
Instrumentelle Motivation	3,57	3,96	-2,266	0,027
Interesse	2,33	2,81	-2,838	0,006
Gestaltung des Unterrichts	3,24	3,49	-2,102	0,04
Klassenatmosphäre	4,29	4,36	-0,606	0,547
Einfluss des Lehrers	3,8	3,89	-0,534	0,595
Einfluss des Lernmaterials	3,37	3,46	-0,597	0,553
Attributionen	3,22	3,49	-2,612	0,011
Einstellungen und Kontakte	3,42	3,76	-2,39	0,02
Einstellungen zur Sprache	3,7	4,25	-2,978	0,004
Sprach-Ich	3,19	3,93	-4,637	0
Leistungsmotivation	2	1,97	0,144	0,886

Wie aus Tabelle 10 hervor geht, haben die erfolgreicherer Deutschlernenden den Durchschnitt 4,42 bei der habituellen Motivation, während der Durchschnitt bei den weniger erfolgreichen Lernenden nur bei 3,57 liegt. Der t-Test hat nachgewiesen, dass dieser Unterschied statistisch hoch signifikant ist, denn $p = .000$. Auch die Unterschiede bei der integrativen ($p = .025$) und der instrumentellen Motivation ($p = .027$) sind statistisch signifikant.

Bei dem *Interesse* bzw. *dem Gebrauch des Deutschen außerhalb der Schule* (Var 4) ist festzustellen, dass die erfolgreicherer Lernenden ($\bar{X} = 2,81$) das Deutsche außerhalb der Schule wesentlich häufiger benutzen als diejenigen, die eine schlechtere Note ($\bar{X} = 2,33$) in Deutsch haben, wie in Abbildung 15 (s. S. 70) zu sehen ist. Laut t-Test ist dieser Unterschied auch statistisch signifikant, da $p = .006$. Daraus lässt sich schließen, dass es die Motivation positiv beeinflusst, wenn man die Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers benutzen kann. Auf diese Weise lernt man die Nützlichkeit des Deutschen im normalen Leben kennen und man ist motivierter zum Lernen.

In Abbildung 15 kann man sehen, dass es beim *Einfluss der Unterrichtsgestaltung, der Klassenatmosphäre, des Lehrers, des Lernmaterials* und bei der *Leistungsmotivation* (Var 5-8 und 13) nur geringe Unterschiede gibt, die statistisch gesehen nicht signifikant sind, da $p > .05$, wie auch von Tabelle 10 zu erkennen ist.

Bei den *Einstellungen* und dem *Sprach-Ich* dagegen gibt es deutliche Unterschiede bei den Durchschnittswerten, wie auch aus Abbildung 15 (s. S. 70) klar hervorgeht. Die erfolgreicheren Lernenden haben mehr Kontakte zu Deutschen und sind gegenüber den Deutschen (Var 10, $\bar{X} = 3,76$) und der deutschen Sprache (Var 11, $\bar{X} = 4,25$) positiver eingestellt als die weniger erfolgreichen Schüler (Var 10 $\bar{X} = 3,42$ und Var 11 $\bar{X} = 3,7$). Bei dem *Sprach-Ich* liegt der Durchschnitt bei erfolgreicheren Schülern bei 3,93, während er bei den weniger erfolgreichen bei 3,19 liegt. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant, wie in Tabelle 10 zu sehen ist. Bei den *Einstellungen und Kontakten zum Zielland* (Var 10) ist $p = .02$ ($t = -2,39$). Bei den *Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* (Var 11) und beim *Sprach-Ich* (Var 12) ist der Unterschied statistisch hoch signifikant, da $p = .004$ ($t = -2,978$) bei der Variable 11 und $p = .000$ ($t = -4,637$) bei der Variable 12. Bei den weniger erfolgreichen Schülern kann die niedrige habituelle Motivation und der Mangel an Lernerfolg zu den negativeren Einstellungen beitragen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der gute Lernerfolg mit den positiven Einstellungen, mit dem guten Sprach-Ich, sowie mit der guten Motivation parallel verlaufen. Es ist schwer zu sagen, ob der Lernerfolg zur guten Motivation, positiven Einstellungen und Sprach-Ich führt oder umgekehrt, denn es kann auch sein, dass der gute Lernerfolg die Folge der guten Motivation ist. Ich gehe davon aus, dass es sich hierbei um eine Wechselwirkung handelt, d.h. dass sowohl der Lernerfolg die Motivation beeinflusst als auch umgekehrt.

Wenn es dem Lehrer gelingt, seine Schüler von ihren eigenen Fähigkeiten zu überzeugen, ihnen positive Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache und -kultur zu vermitteln und ihr Interesse an der deutschen Sprache zu erwecken, besteht die Möglichkeit, dass die Schüler auch im Deutschlernen erfolgreich sind.

8.4.2 Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation im A-Deutsch

Bei den A-Deutschlernenden (N = 36) waren die gleichen Tendenzen zu sehen, wie bei allen Probanden (N = 66). Die größten und auch statistisch signifikantesten Unterschiede sind bei der *habituellen Motivation*, beim *Interesse (Gebrauch des Deutsch außerhalb der Schule)*, bei *die Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* und beim *Sprach-Ich*. In Abbildung 16 sind die Motivationsunterschiede nach dem Lernerfolg in der A-Deutschgruppe geschildert.

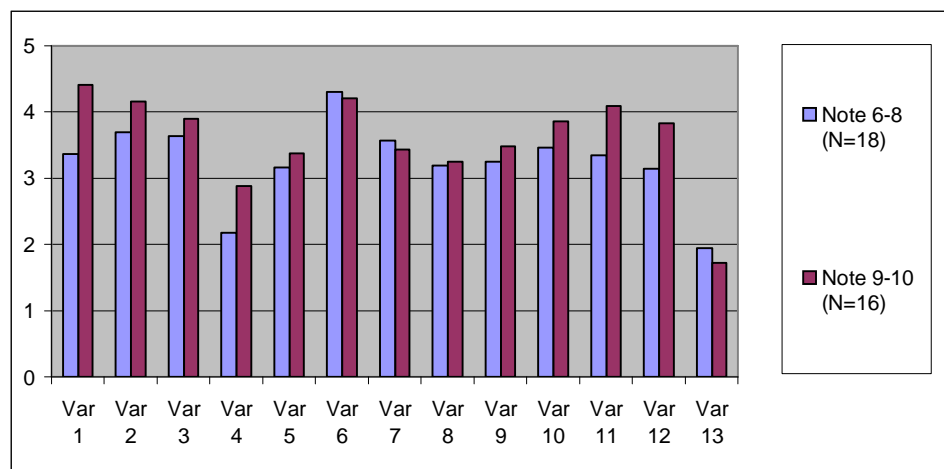


Abbildung 16: Die Motivationsunterschiede nach dem Lernerfolg bei den A-Deutschlernenden (N = 36)

Die erfolgreicheren Schüler haben bei der *habituellen Motivation* einen deutlich höheren Durchschnittswert ($\bar{X} = 4,41$) als die weniger erfolgreichen Schüler ($\bar{X} = 3,36$). Der t-Test hat diesen Unterschied als hoch signifikant nachgewiesen, denn $p = .000$ ($t = -4,556$), wie aus Tabelle 11 hervorgeht. In ihr sind die Durchschnittswerte der Variablen nach dem Lernerfolg und die statistische Signifikanz beschrieben.

Tabelle 11: Die Durchschnittswerte der Variablen nach dem Lernerfolg und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen bei der A-Deutschgruppe. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist.

Variable	Note 6-8 Ø A-Deutsch	Note 9-10 Ø A-Deutsch	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,36	4,41	-4,556	0
Integrative Motivation	3,7	4,16	-2,01	0,053
Instrumentelle Motivation	3,64	3,9	-0,99	0,329
Interesse	2,17	2,89	-3,39	0,002
Gestaltung des Unterrichts	3,16	3,38	-1,378	0,178
Klassenatmosphäre	4,31	4,21	0,502	0,619
Einfluss des Lehrers	3,57	3,44	0,613	0,544
Einfluss des Lernmaterials	3,19	3,24	-0,301	0,765
Attributionen	3,24	3,48	-1,649	0,109
Einstellungen und Kontakte	3,47	3,86	-2,252	0,031
Einstellungen zur Sprache	3,35	4,08	-2,667	0,012
Sprach-Ich	3,14	3,82	-2,812	0,008
Leistungsmotivation	1,94	1,72	0,878	0,387

Die Probanden, die entweder eine 9 oder 10 im Deutschen haben, benutzen das Deutsche auch viel mehr außerhalb der Schule (Var 4 *das Interesse*, $\bar{X} = 2,89$) als diejenigen, die eine schlechtere Note haben ($\bar{X} = 2,17$). Auch dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t = -3,39$; $p = .002$), wie in Tabelle 11 zu erkennen ist.

Aus Abbildung 16 (s. S. 73) wird deutlich, dass bei den A-Deutschlernenden *die Klassenatmosphäre* (Var 6) und *der Einfluss des Lehrers* (Var 7) bei den schlechteren Schülern ein wenig wichtiger ist. Dieser Unterschied ist jedoch sehr gering und auch statistisch nicht signifikant, wie Tabelle 11 zeigt, denn $p = ,619$ ($t = ,502$) bei der Variable 6 und bei der Variable 7 $p = ,544$ ($t = ,613$). Da sie nicht sehr gut im Deutschen sind, sind sie vielleicht mehr vom Lehrer abhängig. Die sozialen Motive (s.2.3) sind für sie von großer Bedeutung.

Wie bei allen Probanden, sind auch in der A-Deutschgruppe die erfolgreicheren Schüler deutlich positiver gegenüber den Deutschen und der deutschen Sprache eingestellt. Aus Abbildung 16 geht klar hervor, dass die Durchschnittswerte bei den *Einstellungen und Kontakte zum Zielland* (Var 10) und *Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* (Var 11) deutlich höher bei den erfolgreicheren Schülern (Var10 $\bar{X} = 3,86$; Var 11 $\bar{X} = 4,08$) sind als bei den weniger erfolgreichen (Var 10 $\bar{X} = 3,47$; Var 11 $\bar{X} = 3,35$). Bei diesen Variablen ist die statistische Signifikanz hoch, denn $p = .031$ ($t = -2,252$) bei der

Variable 10 und bei der Variable 11 $p = .012$ ($t = -2,667$), wie in Tabelle 11 zu sehen ist. Hier kann angenommen werden, dass *die Einstellungen* mit der niedrigen *habituellen Motivation* zusammenhängen.

Das *Sprach-Ich* (Var 12) ist bei den erfolgreicherer Lernenden ($\bar{X} = 3,82$) auch wesentlich stärker als bei den weniger erfolgreichen Lernenden ($\bar{X} = 3,14$). Wie Tabelle 11 zeigt, ist dieser Unterschied statistisch hoch signifikant, da $p = .008$ ($t = -2,812$). Es ist deutlich zu sehen, dass das gute *Sprach-Ich* mit der guten Motivation und dem Lernerfolg korreliert. Wenn das Individuum an seine eigenen Fähigkeiten glaubt und ein gutes Bild von sich selbst hat, ist es gut motiviert, was wiederum zu gutem Lernerfolg führt (s. 4.1.1.2).

8.4.3 Der Einfluss des Lernerfolgs auf die Motivation im B3-Deutsch

Bei der B3-Deutschgruppe lässt sich feststellen, dass die Unterschiede zwischen den erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schüler nicht so deutlich sind, wie aus Abbildung 17 zu sehen ist. In Abbildung 17 sind die Motivationsunterschiede in den verschiedenen Variablen nach dem Lernerfolg aufgezeichnet.

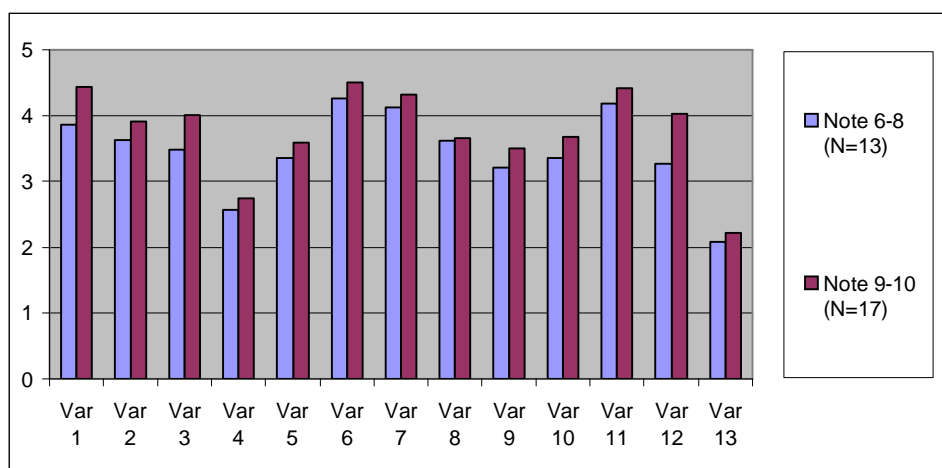


Abbildung 17: Die Motivationsunterschiede nach dem Lernerfolg bei den B3-Deutschlernenden ($N = 30$)

Die Schüler, die eine gute Note in Deutsch haben, haben bei allen Variablen ein wenig bessere Durchschnittswerte bekommen. Bei den meisten Variablen sind diese Unterschiede aber nicht von großer Bedeutung.

Statistisch signifikant ($p < .05$) sind die Unterschiede nur bei der *habituellen* (Var 1) und *instrumentellen Motivation* (Var 3) und beim *Sprach-Ich* (Var 12). Die statistische Signifikanz lässt sich in Tabelle 12 sehen, wo die Durchschnittswerte der Variablen nach dem Lernerfolg und deren statistische Signifikanz aufgelistet sind.

Tabelle 12: Die Durchschnittswerte der Variablen nach dem Lernerfolg und die statistische Signifikanz (t-Wert und p-Wert) der Variablen in der B3-Deutschgruppe.

Variable	Note 6-8 Ø B3-Deutsch	Note 9-10 Ø B3-Deutsch	t-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	3,87	4,43	-2,131	0,042
Integrative Motivation	3,63	3,91	-1,292	0,207
Instrumentelle Motivation	3,48	4,01	-2,429	0,022
Interesse	2,56	2,74	-0,682	0,501
Gestaltung des Unterrichts	3,35	3,58	-1,377	0,18
Klassenatmosphäre	4,25	4,51	-1,599	0,121
Einfluss des Lehrers	4,12	4,32	-0,887	0,383
Einfluss des Lernmaterials	3,62	3,66	-0,196	0,846
Attributionen	3,2	3,5	-2,02	0,053
Einstellungen und Kontakte	3,35	3,67	-1,344	0,19
Einstellungen zur Sprache	4,18	4,41	-1,194	0,243
Sprach-Ich	3,27	4,03	-3,76	0,001
Leistungsmotivation	2,08	2,21	-0,378	0,708

Aus Tabelle 12 geht hervor, dass die statistische Signifikanz bei der *habituellen Motivation* sehr gering ist, denn $p = .042$ ($t = -2,131$). Bei der *instrumentellen Motivation* ist die Signifikanz höher ($t = -2,429$, $p = .022$) und bei dem *Sprach-Ich* ist sie sehr hoch, denn $p = .001$ ($t = -3,76$). Man kann annehmen, dass *die habituelle Motivation* und *das Sprach-Ich* vom Lernerfolg abhängen, obwohl der Sachverhalt auch umgekehrt sein kann. Die erfolgreichereren Lernenden haben mehr Erfolgserlebnisse, die ihr Selbstvertrauen und dadurch auch *das Sprach-Ich* verstärken. Interessant ist zu sehen, dass der Lernerfolg bei den B3-Lernenden im Gegensatz zu den A-Deutschlernenden keinen großen Einfluss auf die Einstellungen hat. Das kann daran liegen, dass die B3-Lernenden so wenig Deutsch gelernt haben, dass sie noch keine festen Einstellungen gebildet haben.

8.5 Die Motivationsunterschiede zwischen den Schulen

In der vorliegenden Studie wurden auch die Unterschiede in der Deutschlernmotivation zwischen den drei untersuchten Schulen berücksichtigt, um zu sehen, ob es Motivationsunterschiede zwischen Nord- und Mittelfinnland bzw. zwischen einer kleinen und einer mittelgroßen Stadt gibt. Hierbei wurden die A- und B-Deutschstufen zusammen behandelt. In Abbildung 18 sind die Durchschnittswerte der verschiedenen Variablen aufgezeigt.

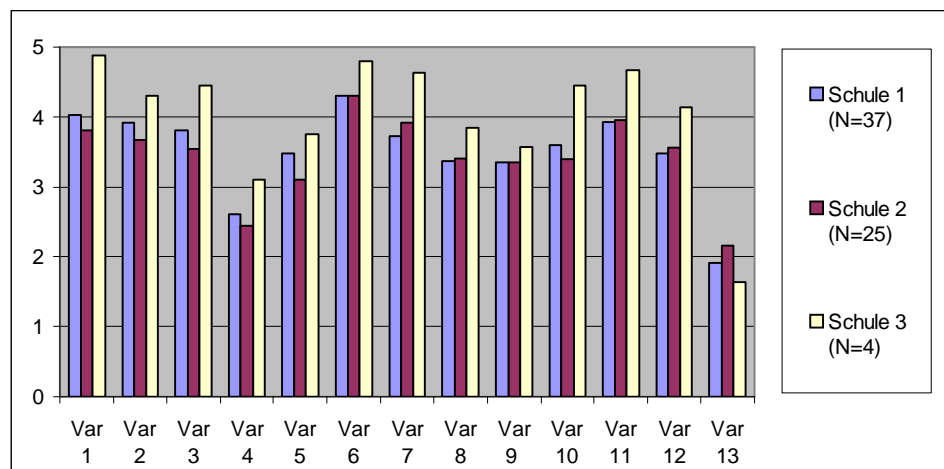


Abbildung 18: Die Motivationsunterschiede zwischen den verschiedenen Schulen

In Abbildung 18 lässt sich feststellen, dass es zwischen den Schulen 1 und 2 kaum bedeutende Unterschiede gibt. Die Deutschlernenden der Schule 3 dagegen sind deutlich motivierter als die der anderen zwei Schulen. Die Deutschlernenden der Schule 3 haben abgesehen von der Leistungsmotivation bei allen Variablen deutlich höhere Durchschnittswerte. Vor allem *der Lehrer* (Var 7, $\bar{X} = 4,63$), *die Gestaltung des Unterrichts* (Var 5, $\bar{X} = 3,75$) und *die Klassenatmosphäre* (Var 6, $\bar{X} = 4,8$) haben einen großen Einfluss auf die Lernmotivation in Schule 3.

Hierbei ist zu nennen, dass in Schule 3 nur vier Probanden an der Untersuchung teilnahmen. Diese Probanden nahmen an der Pilotstudie teil, aber ihre Antworten wurden mit in die eigentliche Untersuchung einbezogen, da das Messinstrument nicht verändert wurde. In der Schule 1 gab es 37 Probanden und in der Schule 2 insgesamt 25 Probanden. Daher sind die Resultate nicht ganz reliabel. Es ist aber auch zu berücksichtigen, dass es sich bei der Schule 3 um eine Schule handelt, in der Lehrer

ausgebildet werden. Um an der Schule angenommen zu werden, muss man einen hohen Numerus Clausus erreichen. Deshalb ist zu vermuten, dass die Schüler generell erfolgreich in der Schule sind und dadurch vielleicht auch motivierter. Es ist möglich, aber unwahrscheinlich, dass diese vier Probanden der Schule 3 die Ergebnisse beeinflussen.

In Tabelle 13 (s. S. 79) sind die Durchschnittswerte der Variablen nach Schulen und die statistische Signifikanzen aufgelistet. Da es sich hier um drei verschiedenen Gruppen handelt, ist die statistische Signifikanz anhand des Anova Tests ausgerechnet worden. Dieser zeigt, ob es bedeutende Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Um herauszufinden, zwischen welche Schulen die Unterschiede liegen, ist der Post-hoc Scheffé Test benutzt worden. Die p-Werte in Tabelle 13 sind anhand dieses Tests erhalten worden.

Wie aus Abbildung 18 (s. S. 77) und aus Tabelle 13 zu erkennen ist, gibt es zwischen den Schulen 1 und 2 kaum Unterschiede bei der Motivation. Die habituelle Motivation ist etwas höher in Schule 1 ($\bar{X} = 4,02$) als in Schule 2 ($\bar{X} = 3,8$). Wie in Tabelle 13 deutlich erkennbar, ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant, denn $p = ,559$. Der einzige statistisch signifikante Unterschied zwischen diesen Schulen liegt bei der *Gestaltung des Unterrichts* (Var 5), bei der $p = ,013$. Festzustellen ist, dass die *Leistungsmotivation* in Schule 2 ($\bar{X} = 2,16$) etwas höhere Werte bekommt als in Schule 1 ($\bar{X} = 1,91$). Statistisch ist der Unterschied jedoch nicht von Bedeutung, denn $p = ,508$. Die höhere Konkurrenz in der Klasse scheint mit der etwas niedrigeren habituellen Motivation zu korrelieren. Das ist interessant, denn die vorherigen Ergebnisse (s. z.B. 8.2.1) haben das Gegenteil bewiesen. Daraus lässt sich vermuten, dass zu hohe Leistungsmotivation mit der niedrigen habituellen Motivation korreliert.

Tabelle 13: Die Durchschnittswerte der Variablen in den untersuchten Schulen. N= Zahl der Probanden in der Schule, Ø = Durchschnittswert, s.d. = Standardabweichung, f-Wert = Ergebnis des Anova Tests, p-Wert = statistische Signifikanz nach Post-hoc Scheffé Test, Vergleich = welche Schulen miteinander verglichen wurden, p-Wert = statistische Signifikanz zwischen den verglichenen Schulen. Die statistisch signifikanten Werte sind fettgedruckt, um das Lesen und Verstehen der Tabelle zu erleichtern.

Variable	Schule	N	Ø	s.d.	f-Wert	p-Wert	Vergleich	p-Wert
Habituelle Motivation	S1	37	4,02	0,81	3,299	0,043	S1-S2	0,559
	S2	25	3,8	0,79			S1-S3	0,126
	S3	4	4,88	0,25			S2-S3	0,046
Integrative Motivation	S1	37	3,92	0,66	2,259	0,113	S1-S2	0,321
	S2	25	3,67	0,61			S1-S3	0,517
	S3	4	4,3	0,26			S2-S3	0,186
Instrumentelle Motivation	S1	37	3,81	0,66	3,444	0,038	S1-S2	0,32
	S2	25	3,54	0,75			S1-S3	0,209
	S3	4	4,45	0,3			S2-S3	0,053
Gebrauch des Deutschen	S1	37	2,61	0,61	1,574	0,215	S1-S2	0,683
	S2	25	2,45	0,77			S1-S3	0,413
	S3	4	3,1	1,04			S2-S3	0,232
Gestaltung des Unterrichts	S1	37	3,47	0,51	6,31	0,003	S1-S2	0,013
	S2	25	3,11	0,39			S1-S3	0,505
	S3	4	3,75	0,1			S2-S3	0,039
Klassenatmosphäre	S1	37	4,3	0,57	1,86	0,164	S1-S2	0,998
	S2	25	4,3	0,41			S1-S3	0,18
	S3	4	4,8	0,28			S2-S3	0,184
Einfluss des Lehrers	S1	37	3,72	0,8	3,483	0,037	S1-S2	0,544
	S2	25	3,91	0,43			S1-S3	0,044
	S3	4	4,63	0,49			S2-S3	0,15
Bedeutung des Lernmaterials	S1	37	3,37	0,52	1,133	0,328	S1-S2	0,986
	S2	25	3,4	0,72			S1-S3	0,331
	S3	4	3,84	0,49			S2-S3	0,388
Kausalattributionen	S1	37	3,35	0,43	0,481	0,621	S1-S2	0,999
	S2	25	3,35	0,43			S1-S3	0,629
	S3	4	3,57	0,45			S2-S3	0,652
Einstellungen und Kontakte	S1	37	3,6	0,54	6,288	0,003	S1-S2	0,358
	S2	25	3,39	0,59			S1-S3	0,02
	S3	4	4,45	0,48			S2-S3	0,004
Einstellungen zur Sprache	S1	37	3,93	0,78	1,673	0,196	S1-S2	0,995
	S2	25	3,95	0,79			S1-S3	0,202
	S3	4	4,67	0,38			S2-S3	0,236
Sprach-Ich	S1	37	3,47	0,78	1,387	0,257	S1-S2	0,904
	S2	25	3,56	0,69			S1-S3	0,259
	S3	4	4,13	0,79			S2-S3	0,377
Leistungsmotivation	S1	37	1,91	0,68	1,076	0,347	S1-S2	0,508
	S2	25	2,16	1,06			S1-S3	0,818
	S3	4	1,63	0,63			S2-S3	0,501

Die Schule 3 hingegen unterscheidet sich von den anderen zwei Schulen und bei einigen Variablen sind die Unterschiede auch statistisch signifikant. Aus Tabelle 13 geht hervor, dass im Vergleich zur Schule 2 der Unterschied bei der *Gestaltung des Unterrichts* (Var 5) statistisch signifikant ist, da $p = .039$. Beim *Einfluss des Lehrers* (Var 7) dagegen ist der Unterschied im Vergleich zur Schule 1 statistisch signifikant ($p = .033$). Hier kommen die sozialen Motive (s.2.3) zum Vorschein, da *die Leistungsmotivation* eine geringe Rolle bei der Motivation der Lernenden der Schule 3 ($\bar{X} = 1,63$) spielt und dagegen *die Klassenatmosphäre* ($\bar{X} = 4,8$) sehr wichtig zu sein scheint, wie Tabelle 13 zeigt. Hier scheint die niedrige Leistungsmotivation mit der hohen habituellen Motivation zu korrelieren. *Die Einstellungen zum Zielland* sind in der Schule 3 ebenfalls deutlich positiver als in den Schulen 1 und 2, und die Unterschiede sind auch statistisch gesehen hoch signifikant, denn bei der Variable 10 ist $p = .02$ im Vergleich zur Schule 1 und $p = .004$ im Vergleich zur Schule 2. Bei den Einstellungen können die Kontakte der Schule 3 zu deutschsprachigen Schulen eine bedeutende Rolle spielen. In diese Schule kommen regelmäßig Besucher aus Deutschland und auch viele Schüler dieser Schule haben eine Schulreise zu Partnerschulen in Deutschland gemacht. Daraus kann man schließen, dass die Kontakte sehr wichtig für die Lernmotivation sind, da die Schüler dadurch die Wichtigkeit und Nützlichkeit der Zielsprache sehen (s. 4.3.1.2).

8.6 Der Einfluss der Gründe zum Deutschlernen

Die Probanden wurden gefragt, warum sie gerade Deutsch ausgewählt haben als sie eine fakultative Fremdsprache gewählt haben. Dies wurde anhand der Fragen 4 und 5 (s. Anhang 1) befragt. Bei der Frage 4 handelt es sich um eine offene Frage und bei der Frage 5 wurde gefragt, in welchem Maße die Familie, die Verwandten, die Freunde, die Medien und das Interesse an der Sprache bei der Sprachwahl mitgewirkt haben. Die Teilnehmer wurden in vier Gruppen eingeteilt, je nach den Gründen die sie zum Deutschlernen angegeben haben. Diese Gruppen sind 1) das Interesse an der deutschen Sprache (N= 37), 2) der Einfluss der Eltern oder Geschwister (N = 3), 3) Nützlichkeit des Deutschen in der Zukunft (N = 15) und 4) das Angebot der Schule N = 7). Es wurde untersucht, ob der Grund zur Wahl des Deutschen die Motivation beeinflusst. Statistisch gesehen gab es kaum signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (s. Tabelle 15 auf S. 83), aber bei den Durchschnittswerten waren einige Differenzen zu beobachten.

Die Durchschnittswerte und Standardabweichung der Variablen in den verschiedenen Gruppen sind in Tabelle 14 zu sehen.

Tabelle 14: Durchschnittswerte (\bar{X}) und Standardabweichung (s.d.) der Variablen unter allen Probanden (N = 66) je nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

Variable	G1 Interesse		G2 Familie		G3 Nützlichkeit		G4 Angebot	
	\bar{X}	s.d.	\bar{X}	s.d.	\bar{X}	s.d.	\bar{X}	s.d.
Habituelle Motivation	4,14	0,68	3,67	1,66	4,12	0,74	3,6	1,02
Integrative Motivation	3,96	0,55	3,8	1,91	3,79	0,6	3,63	0,56
Instrumentelle Motivation	3,75	0,63	4	1,22	4,13	0,53	3,03	0,84
Gebrauch des Deutschen	2,68	0,7	2,8	0,8	2,71	0,62	2,06	0,75
Gestaltung des Unterrichts	3,43	0,48	3,29	1,01	3,32	0,4	3,13	0,4
Klassenatmosphäre	4,38	0,51	4,27	0,42	4,27	0,58	4,2	0,54
Einfluss des Lehrers	3,9	0,71	3,6	0,44	3,79	0,88	3,67	0,3
Bedeutung des Lernmaterials	3,49	0,64	3,3	0,44	3,35	0,51	3,14	0,64
Kausalattributionen	3,36	0,46	3,09	0,24	3,31	0,42	3,53	0,32
Einstellungen und Kontakte	3,58	0,66	3,86	0,43	3,71	0,44	3,39	0,55
Einstellungen zur Sprache	4,28	0,54	3,44	1,58	3,84	0,64	3,21	1,22
Sprach-Ich	3,56	0,63	3	1,74	3,81	0,75	3,43	0,61
Leistungsmotivation	1,92	0,72	1,67	0,76	2,2	1,16	1,86	0,69

Aus Tabelle 14 geht hervor, dass es bei der *habituellen Motivation* Unterschiede zwischen den vier Gruppen (G1-G4) gab. Diese Unterschiede werden in Abbildung 19 veranschaulicht.

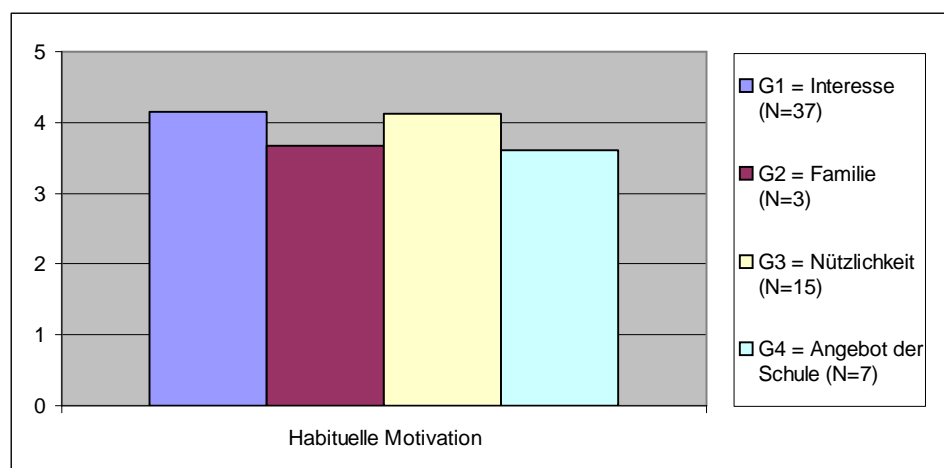


Abbildung 19: Die habituelle Motivation unter allen Probanden (N=66) nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

Beim Blick auf Abbildung 19 lässt sich feststellen, dass die Deutschlernenden, die Deutsch aus Interesse an der Sprache ($\bar{X} = 4,14$, integrativ motiviert) oder aus Nützlichkeitsgründen ($\bar{X} = 4,12$, instrumentell motiviert) gewählt haben, eine bessere

habituelle Motivation zum Deutschlernen haben als diejenigen, die Deutsch aus externen Gründen, wie durch Einfluss der Familie ($\bar{X} = 3,67$) oder das Angebot der Schule ($\bar{X} = 3,61$), gewählt haben. Hier wird deutlich, dass sich die Vermutung von Gardner und Lambert (s.5.1), dass die integrative Motivation besser als die instrumentelle wäre, nicht bestätigen lässt. Daraus kann man schließen, dass die Lernenden besser motiviert sind, wenn sie freiwillig lernen.

Bei der integrativen Motivation gab es keine bedeutenden Unterschiede zwischen den vier Gruppen (\bar{X} : G1) 3,96 G2) 3,8 G3) 3,77 G4) 3,63) wie in Tabelle 15 (s. S. 83) zu erkennen ist. Bei der instrumentellen Motivation dagegen gab es große Unterschiede, die in Abbildung 20 aufgezeigt sind.

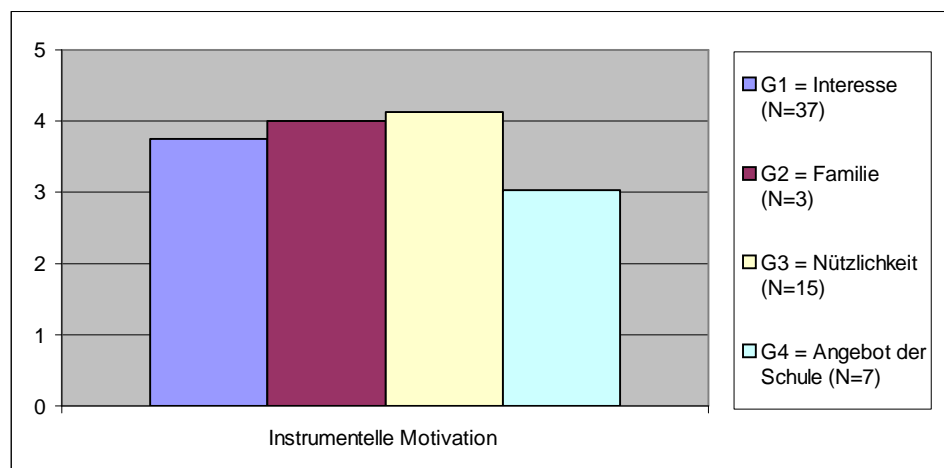


Abbildung 20: Die instrumentelle Motivation unter allen Probanden ($N=66$) nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

In Abbildung 20 ist zu bemerken, dass die Gruppen 2 ($\bar{X} = 4,00$) und 3 ($\bar{X} = 4,13$) hohe Werte bei dieser Variable haben. Das ist nicht überraschend, da die Gruppe 3 Deutsch aus Nützlichkeitsgründen - d.h. aus instrumentellen Gründen - gewählt hat. Bei Gruppe 2 handelt es sich dagegen um den Druck der Eltern, die bei der Sprachwahl mitentschieden haben. Die Motivation ist instrumentell, da die Lernenden dadurch vielleicht die Anerkennung der Eltern erreichen wollen. Bei Gruppe 4 hingegen ist die instrumentelle Motivation sehr niedrig ($\bar{X} = 3,03$) und verglichen mit Gruppe 3 ist dieser Unterschied statistisch signifikant ($p = .007$), wie Tabelle 15 zeigt. In Tabelle 15 ist die statistische Signifikanz zwischen den verschiedenen Gruppen dargestellt. Auch hier ist der Anova Test verwendet worden, um festzustellen, ob es bedeutende Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen gibt.

Tabelle 15: Die Variablen unter allen Probanden (N=66) je nach dem Grund zum Deutschlernen. Vergleich der verschiedenen Gründen (G1-G4), f-Wert = Ergebnis des Anova Tests. p-Wert = statistische Signifikanz zwischen den Gruppen nach Post-hoc Scheffé Test. Der p-Wert ist fettgedruckt, wenn er statistisch signifikant ist. (Die Durchschnittswerte der Variablen sind in Tabelle 14 auf S. 81 aufgezeigt, um zu sehen, welche Gruppe besseren Durchschnitt erhalten hat.)

Variable	f-Wert	p-Wert	Vergleich	G2	G3	G4
				p-Wert	p-Wert	p-Wert
Habituelle Motivation	1,175	0,327	G1	0,799	1	0,446
			G2	-	0,846	1
			G3	0,846	-	0,578
Integrative Motivation	0,651	0,585	G1	0,982	0,858	0,678
			G2	-	1	0,986
			G3	1	-	0,964
Instrumentelle Motivation	4,584	0,006	G1	0,938	0,31	0,086
			G2	-	0,992	0,221
			G3	0,992	-	0,007
Gebrauch des Deutschen	1,82	0,154	G1	0,994	0,999	0,194
			G2	-	0,998	0,488
			G3	0,998	-	0,241
Gestaltung des Unterrichts	0,861	0,467	G1	0,973	0,906	0,511
			G2	-	1	0,969
			G3	1	-	0,856
Klassenatmosphäre	0,319	0,811	G1	0,989	0,93	0,881
			G2	-	1	0,998
			G3	1	-	0,994
Einfluss des Lehrers	0,361	0,781	G1	0,92	0,963	0,893
			G2	-	0,982	0,999
			G3	0,982	-	0,989
Bedeutung des Lernmaterials	0,753	0,525	G1	0,966	0,902	0,587
			G2	-	1	0,985
			G3	1	-	0,905
Kausalattributionen	0,822	0,487	G1	0,79	0,988	0,807
			G2	-	0,887	0,538
			G3	0,887	-	0,736
Einstellungen und Kontakte	0,679	0,569	G1	0,898	0,915	0,886
			G2	-	0,986	0,727
			G3	0,986	-	0,696
Einstellungen zur Sprache	5,086	0,003	G1	0,334	0,348	0,011
			G2	-	0,855	0,975
			G3	0,855	-	0,309
Sprach-Ich	1,255	0,298	G1	0,652	0,732	0,979
			G2	-	0,382	0,866
			G3	0,382	-	0,724
Leistungsmotivation	0,582	0,629	G1	0,97	0,76	0,999
			G2	-	0,804	0,991
			G3	0,804	-	0,854

Die Variable, die entweder mit dem Unterricht oder dem Lehrer zusammenhängen (Var 4-9), waren bei allen Gruppen sehr ähnlich. Deutlichere Unterschiede gab es bei den *Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache*. In Abbildung 21 sind die Durchschnittswerte der Variable *Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache* beschrieben.

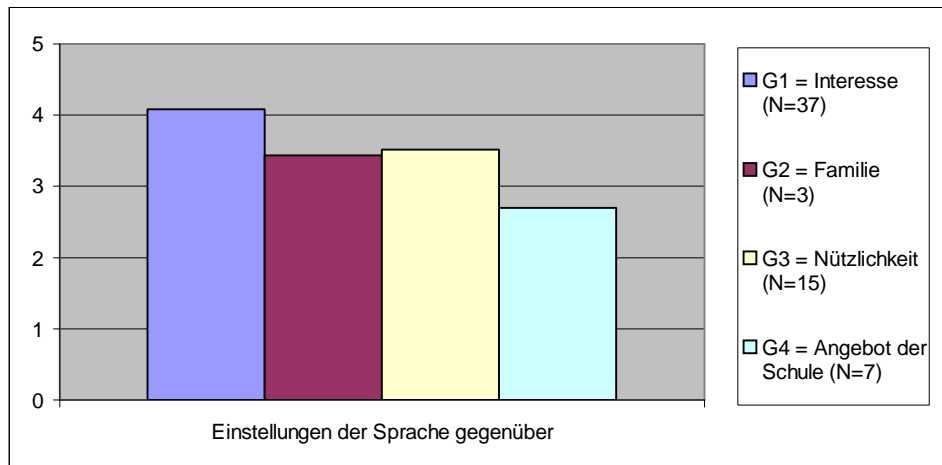


Abbildung 21: Die Einstellungen zur deutschen Sprache unter allen Probanden (N=66) nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

In Abbildung 21 ist deutlich zu sehen, dass die Gruppe 1 ($\bar{X} = 4,25$), die Deutsch aus Interesse gewählt hat, gegenüber der deutschen Sprache wesentlich positiver eingestellt ist, als die anderen Gruppen. Die Gruppe 3 hatte auch einen relativ hohen Durchschnittswert ($\bar{X} = 3,84$), aber wie man erwarten konnte, haben die Gruppen 2 ($\bar{X} = 3,44$) und 4 ($\bar{X} = 3,21$), die aus externen Gründen Deutsch gewählt haben, negativere Einstellungen zur deutschen Sprache. Zwischen den Gruppen 1 und 4 ist dieser Unterschied auch statistisch signifikant, denn $p = .011$, wie Tabelle 15 zeigt.

Aus Tabelle 14 (s. S.81) wird deutlich, dass die Gruppe 3 im Vergleich zu den anderen Gruppen (G1 $\bar{X} = 3,56$; G2 $\bar{X} = 3,00$; G4 = 3,43) relativ hohe Durchschnittswerte beim *Sprach-Ich* ($\bar{X} = 3,81$) hat. In Abbildung 22 sind die Durchschnittswerte der verschiedenen Gruppen beim *Sprach-Ich* veranschaulicht.

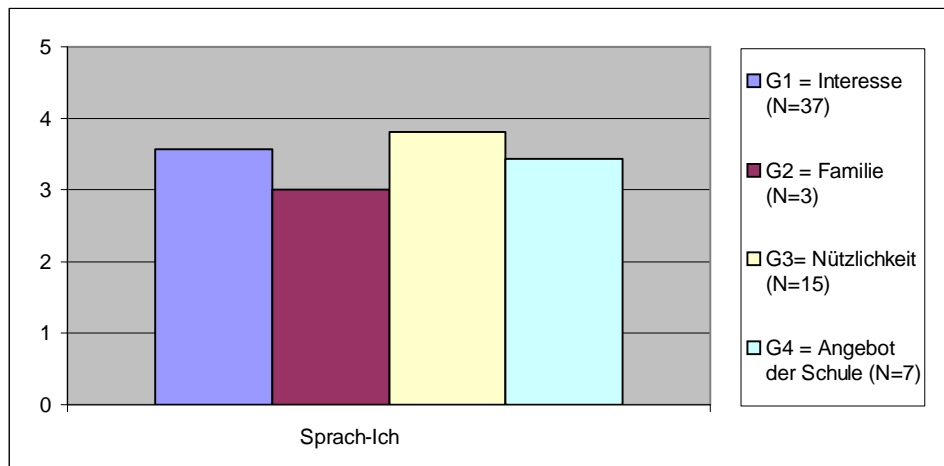


Abbildung 22: Die Durchschnittswerte der Variable *Sprach-Ich* unter allen Probanden (N=66) nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

Es ist festzustellen, dass die Gruppen 1 und 3, die Deutsch aus eigenem Interesse gewählt haben, auch beim *Sprach-Ich* höhere Durchschnittswerte bekommen. Aus Tabelle 15 (s. S. 83) geht jedoch hervor, dass diese Unterschiede aus statistischen Sinne nicht relevant sind.

Bei der Leistungsmotivation hat die Gruppe 3 den höchsten Durchschnitt ($\bar{x} = 2,2$), da er bei den anderen Gruppen bei 1,92 (G1), 1,67 (G2) und bei 1,86 (G4) liegt. In Abbildung 23 sind die Durchschnittswerte bei der Leistungsmotivation aufgezeichnet.

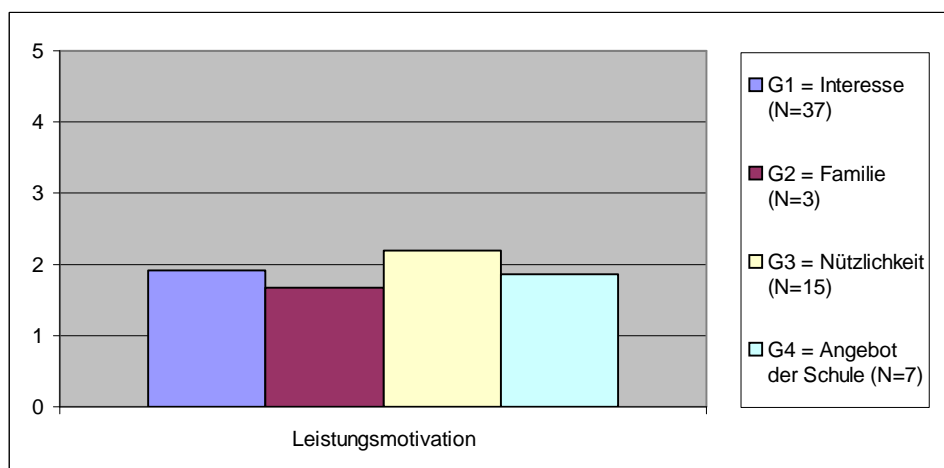


Abbildung 23: Die Durchschnittswerte der Variable *Leistungsmotivation* unter allen Probanden (N=66) nach dem Grund zur Wahl des Deutschen als eine fakultative Fremdsprache.

Die Durchschnittswerte der Variablen *Sprach-Ich* und *Leistungsmotivation* lassen annehmen, dass es eine Korrelation zwischen der *Leistungsmotivation* und dem *Sprach-Ich* gibt. Die Lernenden, die sehr leistungsorientiert sind, haben auch ein besseres *Sprach-Ich*.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Freiwilligkeit beim Lernen eine große Rolle spielt. Wenn man selbst entscheiden kann, was man lernt, ist man besser motiviert, als wenn der Druck von außen kommt. Die Deutschlernenden, die Deutsch freiwillig, d.h. aus Interesse, gewählt hatten, waren etwas besser motivierter als die Lernenden, bei denen z.B. die Eltern bei der Wahl des Deutschen mitentschieden haben. Auch wenn die Unterschiede keine statistische Signifikanz hatten, sollten die Schulen sowie die Eltern diesen Aspekt berücksichtigen und den Schülern bzw. ihren Kindern mehr Möglichkeiten bei der Fachwahl zur Verfügung stellen.

8.6.1 Die Gründe zur Wahl des Deutschen bei den A-Deutschlernenden

Bei den A-Deutschlernenden sind die gleichen Tendenzen zu beobachten wie bei allen Probanden. Die Gruppen 1 und 3, die Deutsch aus Interesse oder aus Nützlichkeitsgründen gewählt haben, sind motivierter als die Gruppen 2 und 4, die Deutsch aus externen Gründen gewählt hatten. Bei den A-Deutschlernenden ist die statistische Signifikanz zwischen den Gruppen nicht errechnet worden, da einige der Gruppen (G2 und G4) zu klein waren, so dass die Reliabilität der Errechnungen nicht zuverlässig gewesen wäre. Deshalb werden von den A-Deutschlernenden nur die Durchschnittswerte und Standardabweichungen, die in Tabelle 16 aufgelistet sind, vorgestellt.

Tabelle 16: Durchschnittswerte (\emptyset) und Standardabweichung (s.d.) der verschiedenen Variablen in den verschiedenen Gruppen im A-Deutschen nach dem Grund zum Deutschlernen als eine fakultative Fremdsprache.

Variable		G1=Interesse (N=20)	G2 = Familie (N=3)	G3= Nützlichkeit (N=7)	G4 = Angebot (N=5)
Habituelle Motivation	\emptyset	4,04	3,67	3,86	3,2
	s.d.	0,68	1,66	0,72	0,87
Integrative Motivation	\emptyset	4,01	3,8	4	3,48
	s.d.	0,47	1,91	0,58	0,61
Instrumentelle Motivation	\emptyset	3,72	4	4,31	2,8
	s.d.	0,61	1,22	0,23	0,81
Gebrauch des Deutschen	\emptyset	2,58	2,8	2,77	1,72
	s.d.	0,68	0,8	,f55	0,46
Gestaltung des Unterrichts	\emptyset	3,3	3,29	3,27	2,95
	s.d.	0,46	1,01	0,44	0,3
Klassenatmosphäre	\emptyset	4,34	4,27	4,17	4,2
	s.d.	0,57	0,42	0,64	0,65
Einfluss des Lehrers	\emptyset	3,57	3,6	3,26	3,56
	s.d.	0,62	0,44	0,75	0,29
Einfluss des Lernmaterials	\emptyset	3,24	3,3	3,18	2,93
	s.d.	0,55	0,44	0,29	0,56
Kausalattributionen	\emptyset	3,36	3,09	3,19	3,69
	s.d.	0,48	0,24	0,37	0,21
Einstellungen und Kontakte	\emptyset	3,62	3,86	3,87	3,33
	s.d.	0,55	0,43	0,3	0,63
Einstellungen zur Sprache	\emptyset	4,08	3,44	3,52	2,7
	s.d.	0,55	1,58	0,6	1,03
Sprach-Ich	\emptyset	3,53	3	3,55	3,33
	s.d.	0,65	1,74	0,8	0,54
Leistungsmotivation	\emptyset	1,93	1,67	1,5	1,9
	s.d.	0,83	0,76	0,41	0,82

Aus Tabelle 16 geht hervor, dass der Durchschnitt bei der habituellen Motivation der Gruppe 1 bei 4,04 liegt, während er bei Gruppe 4 nur bei 3,2 liegt. Die Durchschnittswerte der Gruppen 2 ($\emptyset = 3,67$) und 3 ($\emptyset = 3,86$) liegen dazwischen, wie aus Abbildung 24 deutlich wird. Bei der instrumentellen Motivation haben die Gruppen 2 ($\emptyset = 4,00$) und 3 ($\emptyset = 4,31$) erwartungsgemäß die höchsten Durchschnittswerte erhalten. Auch die Gruppe 1 hat eine relativ hohe instrumentelle Motivation ($\emptyset = 3,72$), aber sehr niedrig ist diese Variable bei der Gruppe 4, da der Durchschnitt nur bei 2,8 liegt. In Abbildung 24 sind die Durchschnittswerte bei den Motivationsarten veranschaulicht.

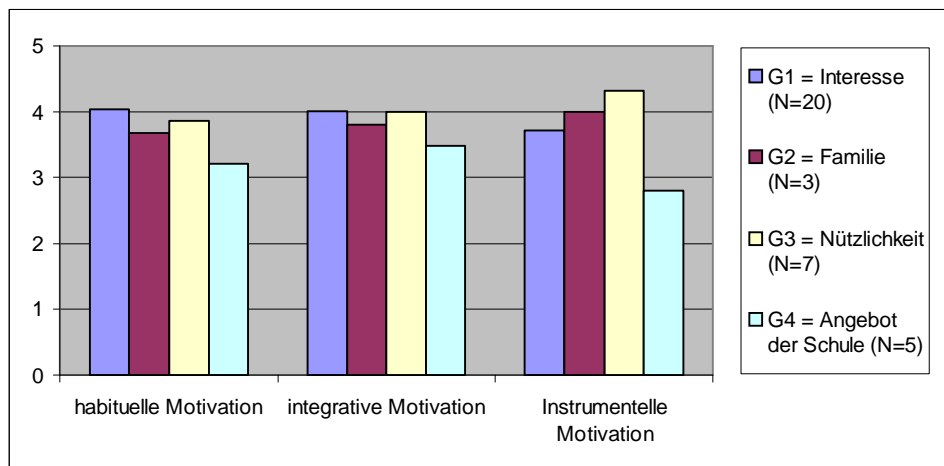


Abbildung 24: Durchschnittswerte der Motivationsarten bei den vier Gruppen im A-Deutsch nach dem Grund zum Deutschlernen als eine fakultative Fremdsprache.

Auch bei den A-Deutschlernenden war die Gruppe 1 deutlich positiver zur deutschen Sprache eingestellt als die anderen Gruppen, wie in Abbildung 25 zu erkennen ist. Der Durchschnitt bei dieser Gruppe lag bei 4,08, während er bei den anderen Gruppen nur 3,44 (G2), 3,52 (G3) und 2,7 (G4) betrug. Bei der Gruppe 4 lässt sich deutlich sehen, dass die negativen Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache direkt mit der Deutschlernermotivation korrelieren.

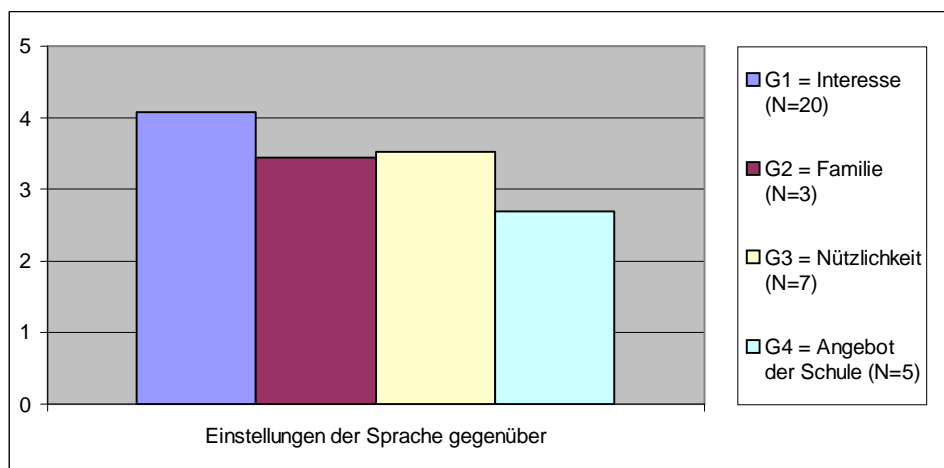


Abbildung 25: Durchschnittswerte der Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache bei den vier Gruppen im A-Deutsch nach dem Grund zum Deutschlernen als eine fakultative Fremdsprache.

Beim *Sprach-Ich* und der *Leistungsmotivation* gibt es keine bedeutenden Unterschiede bei den A-Deutschlernenden. Zu erwähnen ist jedoch, dass die Gruppe 1 bei den beiden Variablen einen etwas höheren Durchschnitt als die anderen Gruppen hat, wie Tabelle 16 (s. S. 87) zeigt.

8.6.2 Die Gründe zur Wahl des Deutschen bei den B3-Deutschlernenden

Bei den B3-Deutschlernenden ist festzustellen, dass die Gruppe 2 gar nicht existiert. Das heißt, dass die Familie bei niemandem bei der Sprachwahl mitbestimmt hat. Das ist nicht überraschend, wenn man berücksichtigt, dass die B3-Lernenden Deutsch erst in der gymnasialen Oberstufe, d.h. mit 16 Jahren, gewählt haben. In Tabelle 17 sind die Durchschnittswerte und Standardabweichung der Variablen bei den verschiedenen Gruppen zu sehen.

Tabelle 17: Durchschnittswerte (\bar{X}) und Standardabweichung (s.d.) der verschiedenen Variablen in den verschiedenen Gruppen im B3-Deutschen nach dem Grund zum Deutschlernen als eine fakultative Fremdsprache.

Variable		G1 = Interesse (N=17)	G3 = Nützlichkeit (N=8)	G4 = Angebot der Schule (N=2)
Habituelle Motivation	\bar{X}	4,26	4,34	4,63
	s.d.	0,68	0,72	0,53
Integrative Motivation	\bar{X}	3,91	3,6	4
	s.d.	0,63	0,56	0
Instrumentelle Motivation	\bar{X}	3,78	3,98	3,6
	s.d.	0,67	0,67	0,85
Gebrauch des Deutschen	\bar{X}	2,8	2,66	2,9
	s.d.	0,71	0,7	0,7
Gestaltung des Unterrichts	\bar{X}	3,58	3,36	3,56
	s.d.	0,47	0,39	0,27
Klassenatmosphäre	\bar{X}	4,42	4,36	4,2
	s.d.	0,45	0,56	0,28
Einfluss des Lehrers	\bar{X}	4,3	4,25	3,95
	s.d.	0,61	0,74	0,07
Einfluss des Lernmaterials	\bar{X}	3,78	3,5	3,69
	s.d.	0,62	0,63	0,62
Kausalattributionen	\bar{X}	3,35	3,4	3,14
	s.d.	0,45	0,46	0,64
Einstellungen und Kontakte	\bar{X}	3,54	3,58	3,54
	s.d.	0,78	0,51	0,35
Einstellungen zur Sprache	\bar{X}	4,45	4,12	4,5
	s.d.	0,46	0,56	0,24
Sprach-Ich	\bar{X}	3,58	4,04	3,67
	s.d.	0,64	0,65	0,94
Leistungsmotivation	\bar{X}	1,91	2,81	1,75
	s.d.	0,59	1,28	0,35

Bei den B3-Deutschlernenden gab es keine bemerkenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen 1, 3 und 4. Auch wenn Deutsch aus externen Gründen gewählt wurde, hatte es keinen negativen Einfluss auf die Lernmotivation. Wie in Tabelle 17 zu erkennen ist, gibt es deutliche Unterschiede nur bei den Variablen 12 und 13, d.h. beim *Sprach-Ich* und der *Leistungsmotivation*. Die Durchschnittswerte dieser zwei Variablen werden in den Abbildungen 26 und 27 veranschaulicht.

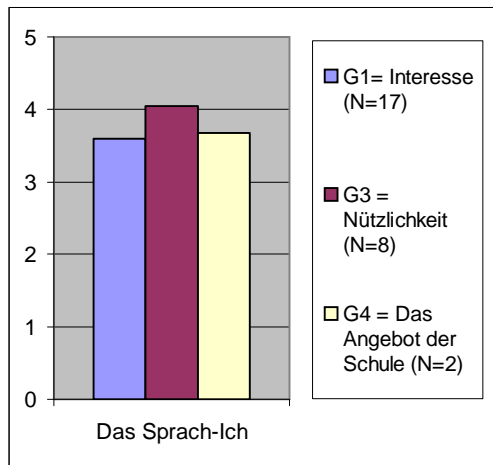


Abbildung 26: Der Einfluss des Sprachwahl-Grundes auf das Sprach-Ich der B3-Deutschlernenden.

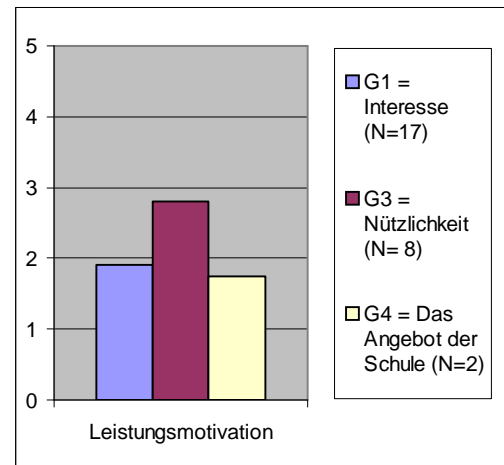


Abbildung 27: Der Einfluss des Sprachwahlgrundes auf die Leistungsmotivation der B3-Deutschlernenden.

Die Gruppe 3, die Deutsch aus instrumentellen Gründen gewählt hat, hat deutlich höhere *Leistungsmotivation* und auch den höchsten Durchschnitt ($\bar{X} = 4,04$) beim *Sprach-Ich*. Man kann annehmen, dass diese beiden Variablen positiv korrelieren.

9 ERGEBNISSE DER LEHRERBEFRAGUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrerbefragung beschrieben. Das Ziel der Lehrerbefragung war herauszufinden, wie motiviert die Lehrerinnen ihre Deutschschüler sehen und wie sie versuchen, ihre Schüler zu motivieren. Interessant ist zu sehen, ob die Ergebnisse der Schülerbefragung und Lehrerbefragung in Hinblick auf die Motivation der Deutschlernenden übereinstimmen.

9.1 Befragten Lehrerinnen

Insgesamt sieben Lehrerinnen²⁵ nahmen an dieser Untersuchung teil. Zusätzlich zu den Lehrerinnen der untersuchten Gruppen haben drei andere Lehrerinnen den Fragebogen ausgefüllt. Alle Lehrerinnen arbeiten entweder in der mittelgroßen Stadt in Mittelfinnland oder in der Kleinstadt in Nordfinland. Sie haben einen dreiseitigen Fragebogen (s. Anhang 2) mit offenen Fragen beantwortet. Zur Hintergrundinformation wurden die Lehrerinnen befragt, wie lange sie unterrichten haben und welche Fächer. Die Arbeitserfahrung der Lehrerinnen beträgt zwischen 2 und 28 Jahren. Zwei Lehrerinnen unterrichten ausschließlich Deutsch. Drei Lehrerinnen unterrichten außer Deutsch auch Schwedisch, eine Lehrerin Spanisch und eine Französisch. Die Arbeitserfahrung und die Fächer der Lehrerinnen sind in Tabelle 18 aufgelistet.

Tabelle 18: Die Arbeitserfahrung und Fächer, die die Lehrerinnen unterrichten.

Lehrerin	Arbeitserfahrung (Jahre)	Sprachen
A	28	Deutsch
B	15	Deutsch
C	11	Deutsch und Schwedisch
D	20	Deutsch und Schwedisch
E	2	Deutsch und Schwedisch
F	3	Deutsch und Spanisch
G	13	Deutsch und Französisch

9.2 Messinstrument

Den Lehrerinnen wurden insgesamt 16²⁶ Fragen gestellt, die in fünf Teile eingeteilt werden können. Der erste Teil (Kapitel 9.3.) besteht aus Fragen, durch die herausgefunden wurde, wie motiviert die Lehrerinnen ihre Schüler sehen. Sie wurden befragt, ob es ihrer Meinung nach Unterschiede in der Motivation zwischen den A- und B3-Deutschlernenden gibt und ob die Deutschlernenden besser oder schlechter motiviert sind als die Lernenden anderer Fremdsprachen, die sie unterrichten. Da meine Vermutung war, dass die B3-Deutschlernenden motivierter sind als A-Deutschlernende,

²⁵ Die Form "Lehrerinnen" wird benutzt, wenn sie auf die befragten Lehrerinnen bezieht, da nur Lehrerinnen an der Untersuchung teilnahmen. Wenn über Lehrer generell gesprochen wird, wird das Maskulinum bzw. die Pluralform benutzt.

²⁶ Auf dem Fragebogen ist die Nummer 14 aus Versehen weggelassen worden. Das heißt, dass der Frage 13 direkt die Frage 15 folgt, weshalb die letzte Frage Nummer 17 ist.

wollte ich anhand der Fragen 2 bis 4 herausfinden, ob die Lehrerinnen meine Meinung teilen. Als Beispiel die Frage 2.

2. „Millaiseksi arvioit saksan lukijoiden motivaatiotason yleensä?“ (Wie schätzt du generell die Lernmotivation der Deutschlernenden ein.).

Den zweiten Teil (Kapitel 9.4.) der Fragen bilden die Fragen 5, 6 und 7 (s. Anhang 2). Deren Ziel war herauszufinden, ob sich die Lehrerinnen ihrer Motivierungsmöglichkeiten und der verschiedenen Motivierungsstrategien bewusst sind und ob sie glauben, dass sie die Motivation ihrer Schüler verbessern können. Als Beispielfrage die Nummer 5.

5. „Minkä verran uskot opettajan pystyvän vaikuttamaan oppilaidensa motivaatioon?“ (In welchem Maße können deiner Meinung nach die Lehrer die Motivation ihrer Schüler beeinflussen?).

Den dritten Teil bilden die Fragen 8, 9 und 10, die die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffen (Kapitel 9.5.). Getestet wurde, ob die Lehrerinnen darauf achten, dass eine gute, offene Beziehung mit ihren Schülern die Lernmotivation positiv beeinflussen kann. Als Beispiel die Frage 9.

9. ”Keskusteletko oppilaiden kanssa tuntien ulkopuolella?“ (Unterhältst du dich mit deinen Schülern auch außerhalb des Unterrichts?).

Die Fragen 11, 12 und 13 behandeln Landeskunde und Zielsprachenkultur und bilden den vierten Teil (Kapitel 9.6.) der Befragung. Die Lehrerinnen wurden befragt, ob sie anderes Material als die Lehrbücher im Unterricht benutzen. Vor allem wurde berücksichtigt, in welchem Maße authentisches Material benutzt wird und wie viel die Lehrer ihren Schülern über die Zielkultur erzählen. Diese Fragen wollen die Wichtigkeit der Landeskunde betonen. Je mehr die Schüler über das Zielland erfahren, desto motivierter sind sie (s. 4.3.1.2.). Als Beispiel die Frage 13.

13. „Käytätkö oppikirjan lisäksi autenttista materiaalia oppitunneillasi (esim. video, kirjeet, musiikki jne.? Missä määrin?“ (Benutzt du im Unterricht authentisches Material (z.B. Video, Briefe, Musik etc.) neben dem Lehrbuch? Wie viel?).

Den fünften Teil bilden die letzten drei Fragen (15, 16 und 17), die die Lehrbücher betreffen (Kapitel 9.7.). Die Lehrerinnen wurden befragt, ob sie die Lehrbücher gut und

abwechslungsreich finden und ob sie ihrer Meinung nach motivierend sind. Falls sie mit den Lehrbüchern nicht zufrieden waren, konnten sie Verbesserungsvorschläge machen. Als Beispiel die Frage 17.

17. „Muuttaisitko jotakin oppimateriaalien suhteen? Jos, niin mitä?“ (Würdest du etwas in dem Lernmaterial verändern? Wenn ja, was?).

9.3 Lehrermeinungen über den Motivationsstand ihrer Schüler

Im Allgemeinen sehen die Lehrer ihre Deutschschüler relativ gut motiviert, was mit den Schülerbefragung übereinstimmt (s. 8.2.). Auf Frage zwei „wie schätzt du generell die Lernmotivation der Deutschlernenden ein?“ sind Antworten wie „Hyvä“ (Gut, Lehrerin D) oder „yleensä varsin hyvä“ (im Allgemeinen recht gut, Lehrerin G) erhalten worden. Im Vergleich zu anderen Fremdsprachen sehen die Lehrerinnen die Deutschlernenden deutlich motivierter als z.B. die Schwedischlernenden. Auf die Frage 4 „Sind die Deutschlernenden deiner Meinung nach besser oder schlechter motiviert als die Schüler der anderen Fremdsprachen, die du unterrichtest?“ haben die Lehrerinnen folgendermaßen beantwortet: „englantiin verrattuna motivoituneempia, ruotsiin verrattuna huomattavasti motivoituneempia“ (Verglichen mit dem Englischen motivierter, im Vergleich zum Schwedischen deutlich motivierter, Lehrerin A) und „verrattaessa ruotsiin paremmin motivoituneempia“ (verglichen mit dem Schwedischen besser motiviert, Lehrerin D). Das hat möglicherweise damit zu tun, dass Schwedischlernen in Finnland obligatorisch ist und viele Schüler es nicht mögen, weil sie dazu gezwungen werden. Die Ergebnisse der Schülerbefragung haben gezeigt, dass die Freiwilligkeit sehr wichtig für die Motivation ist (s. 8.6.). Die Lehrerin F, die neben dem Deutschen auch Spanisch unterrichtet, ist der Meinung, dass die Spanischlernenden besser motiviert sind als die Deutschlernenden. Das könnte sich damit erklären, dass das Spanische in den letzten Jahren in Finnland in Mode gekommen ist und Spanien ein beliebter Urlaubsort ist. Dadurch wollen viele Jugendliche auch Spanisch sprechen können. Die Lehrerin G, die Französisch unterrichtet, sieht keine bedeutenden Motivationsunterschiede zwischen den Deutsch und Französischlernenden, was vielleicht darauf beruht, dass es sich bei den beiden Sprachen um eine fakultative Fremdsprache handelt.

Die Lehrerinnen wurden befragt, ob es Unterschiede in der Lernmotivation der A- und B3-Deutschlernenden gibt und an was, ihrer Meinung nach, die Unterschiede liegen (Frage 3, s. Anhang 2). Eine Lehrerin (E) hat diese Frage nicht beantwortet, weil sie A-Deutsch nicht unterrichtet hat. Vier (Lehrerinnen A, B, F und G) der sieben Lehrerinnen haben meine Vermutung bestätigt, dass die B3-Deutschlernenden motivierter als die A-Deutschlernenden sind. Sie glauben, dass die Unterschiede zum Teil daran liegen, dass die B3-Lernende die Sprache freiwillig gewählt haben. Bei den A-Deutschlernenden haben die Eltern oft bei der Sprachwahl mitgewirkt. Die Lehrerin A ist der Meinung, dass „B-saksaa lukevat ovat motivoituneita, koska he ovat yleensä itse tehneet valintansa. A-saksalaisten valinta on usein peräisin vanhemmilta” (Die B-Deutschlernenden sind motiviert, weil sie meistens die Sprache freiwillig gewählt haben. Bei den A-Deutschlernenden wird die Entscheidung über die Sprachwahl oft durch die Eltern getroffen). Auch Lehrerin G ist dieser Ansicht, da sie meint, dass „...A1-kielen kohdalla usein vanhemmat ovat kielen valinneet...” (Bei den A1-Deutschlernenden haben die Eltern oft die Sprache gewählt). Das bestätigt die Untersuchung von Julkunen (s. 5.3.3.), der festgestellt hat, dass die Eltern bei der Sprachwahl der A2-Lernenden mitentschieden haben. Die Lehrerin G fügt noch hinzu, dass die B3-Deutschlernenden oft sehr begeistert vom Sprachlernen sind, da der Reiz des Neuen noch groß ist und die Texte der Lehrbücher näher an ihrem Alltag sind. Auch die Schülerantworten haben nachgewiesen, dass der Reiz des Neuen die Motivation beeinflusst (s. 8.2.3.). Lehrerin B ist der Ansicht, dass die Motivationsunterschiede am Lernmaterial liegen können. Sie sagt, „B3-kielen opiskelijat ovat yleensä erittäin motivoituneita ja ottavat kielen opiskelun harrastuksena. Materiaalit myös paremmat ja mielenkiintoisemmat, jotenkin elämäläheisempiä” (Die B3-Deutschlernenden sind meistens sehr motiviert und das Sprachlernen ist für sie ein Hobby. Auch die Lernmaterialien sind besser und interessanter, irgendwie dem Leben näher). Die Lehrerinnen glauben, dass die A-Deutschlernende teilweise auch wegen der Schwierigkeit der deutschen Sprache schlechter motiviert sind. Die Lehrerin B schreibt, dass „...motivaatio laskee yleensäkin kielen vaikeuden ja haasteellisuuden vuoksi, teetättää paljon töitä.” (Die Motivation sinkt normalerweise wegen der Schwierigkeit und Herausforderung, verlangt viel Arbeit).

Zwei Lehrerinnen (C und D) sind der Meinung dass, die A-Deutschlernenden besser motiviert sind als die B3-Deutschlernenden. Die Lehrerin C antwortet auf Frage zwei (s.

Anhang 2) folgendermaßen: „A-saksassa motivaatio yleensä hyvä, B3-kielessä vaihtelee“ (Im A-Deutschen ist die Motivation normalerweise gut, in der B3-Sprache wechselnd). Sie ist der Meinung, dass die Unterschiede darin liegen, dass die A-Deutschlernenden schon Jahre lang Deutsch gelernt haben und sich der Nützlichkeit der Sprache in der Zukunft bewusst sind. Da sie so lange Deutsch gelernt haben, möchten sie ihr Deutschstudium mit Erfolg beenden. Die Lehrerin D antwortet auf Frage 3 (s. Anhang 2) „A2-lukijat ovat yleensä hyvin motivoituneita ja opiskelevat tavoitteellisesti...Tulevaisuudessa saatava mahdollinen hyöty nähdään ja oma edistyminen myös. B3-lla motivaatiotaso vaihtelee kovasti...“ (Die A2-Lernenden sind normalerweise gut motiviert und lernen zielorientiert... Die möglichen Vorteile für die Zukunft werden verstanden so wie auch die eigene Entwicklung).

9.4 Motivierungstechniken der Lehrerinnen

Die Lehrerinnen sind sich bewusst, dass sie die Motivation ihrer Schüler beeinflussen können. Antworten auf die Frage 5 „In welchem Maßen können deiner Meinung nach die Lehrer die Lernmotivation ihrer Schüler beeinflussen“ waren u.a. folgende: „melko paljon, (ziemlich viel, Lehrerin A), „opettajan rooli on hyvin tärkeä“ (Die Rolle des Lehrers ist sehr wichtig, Lehrerin B) und „uskon, että todella paljon! Opettajan persoonakin varmasti vaikuttaa“ (ich glaube, sehr viel! Auch die Persönlichkeit des Lehrers wirkt sicherlich mit.). Die Lehrerin E ist jedoch der Ansicht, dass die intrinsische Motivation des Schülers das Wichtigste ist, da sie schreibt „Kyllä uskon, että jonkun verran opekin vaikuttaa. Mutta se oppilaan oma, sisäinen motivaatio ja halu oppia on tärkeintä.“ (Ja, ich glaube, dass auch die Lehrerin mitwirkt. Die eigene, intrinsische Motivation des Schülers und der Wille zum Lernen sind aber am Wichtigsten.). Sie scheint nicht darauf zu achten, dass sie durch bestimmte Motivationsstrategien auch die intrinsische Motivation ihrer Schüler beeinflussen kann (s. 4.2.1).

Im Allgemeinen sind die Lehrerinnen der Meinung, dass sie die Lernmotivation ihrer Schüler durch abwechselnde Lehrmethoden, interessante Aufgaben oder positives Feedback verbessern können. Somit bestätigen sie, dass die Motivierungstechniken (s. 4.3.) auch in der Praxis gelten. Auch die Landeskunde und die Zielkultur werden als wichtige

Faktoren im Motivierungsprozess betrachtet. Die Lehrerin A meint, dass der Lehrer die Schüler durch Anerkennung, Ermunterung und wechselnde Lehrmethoden motivieren kann. Sie sieht auch die Wichtigkeit der guten Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie schreibt „...jos opettaja antaa tunnustusta ja kannustaa sekä käyttää vaihtelevia op.menetelmiä. ‚Kemioiden‘ myös oltava samalla tasolla“ (...wenn der Lehrer die Schüler ermuntert und ihnen Anerkennung gibt und wechselnde Lehrmethoden benutzt. Auch die ‚Chemie‘ muss stimmen). Auch die Lehrerinnen B, E und G betonen die Rolle der wechselnden Lehrmethoden und interessanter Aufgaben. Die Lehrerinnen C und F betonen die Vermittlung der Landeskunde bei der Motivierung. Die Lehrerin C sagt, dass sie ihre Schüler motiviert, indem sie ihnen möglichst viel Landeskunde beibringt. Sie antwortet auf die Frage 6 „versuchst du die Lernmotivation deiner Schüler zu beeinflussen, wenn ja, wie?“ folgendermaßen: „...opettamalla myös Landeskundeä tms. kulttuuriin liittyviä asioita“ (...Bringe Landeskunde oder andere kulturgebundene Sachen bei.). Die Lehrerin F schreibt auf die gleiche Frage „Pyrin oppitunneilla tuomaan esille mahd. Paljon ajankohtaista tietoa ko. maasta; esim. TV-uutiset ja –ohjelmat, musiikki; myös vierailijat ko.maista ovat tärkeitä“ (Versuche möglichst viel aktuelle Information aus dem Zielland, wie Fernsehnachrichten und –Programme, Musik im Unterricht zu benutzen. Auch Besucher aus dem Zielland sind wichtig.). Sie bestätigt die Meinungen von Dörnyei und Apelt (s. 4.3.1.2.) über die Bedeutung des authentischen Materials, wie z.B. Zeitschriften, Fernsehprogramme etc. und Kontakte zum Zielland. Die Lehrerin D versucht ihre Schüler zu motivieren, indem sie ihnen über die Wichtigkeit der deutschen Sprache erzählt, die Zielorientiertheit betont.

Die Lehrermeinungen stimmen mit der Ansicht der B3-Deutschlernenden überein, da bei dieser Gruppe der Lehrer und das Lernmaterial einen großen Einfluss auf die Lernmotivation hatten. Bei den A-Deutschlernenden dagegen spielte die Klassenatmosphäre eine wesentlich wichtigerer Rolle bei der Lernmotivation als der Lehrer oder das Lernmaterial. Es ist jedoch sehr wichtig, dass sich die Lehrer ihrer Motivierungsmöglichkeiten bewusst sind.

9.5 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Lehrerinnen wurden befragt, wie sie versuchen, ihre Schüler zu ermuntern (Frage 8) und ob sie sich mit ihnen auch außerhalb des Unterrichts unterhalten (Frage 9), um herauszufinden, ob sie für eine gute Klassenatmosphäre sorgen. Gefragt wurde auch, ob die Schüler im Unterricht Fragen stellen (Frage 10), wenn ihnen etwas unklar ist. Damit wurde untersucht, ob die Lehrerinnen den Unterricht so gestalten, dass die Schüler die Klassenatmosphäre als angstfrei und angenehm empfinden (s. 4.3.). Die Lehrerinnen sind sich einig darüber, dass man die Schüler durch positives Feed-back, Anerkennungen und durch gute Hinweise zu besseren Leistungen ermuntern soll. Die Lehrerin D hat auf die Frage 8 Folgendes geantwortet: „Opiskeluun uusia ohjeita, vinkkejä, neuvomalla jne.“ (Neue Hinweise und Tipps zum Lernen und ihnen Ratschläge geben.). Sie teilt die Meinung vieler Forscher, wie z.B. Park (1997) und Wilczynski (1999), (s. 4.3.1.3) beim Motivierungsprozess, indem sie die richtigen Lernstrategien für wichtig hält. Die Lehrerin F betont auch die Rolle der Selbstevaluation und des positiven Feed-backs. Sie schreibt „Itsearviointi on hyvä keino, antamalla siihen kannustavaa palautetta...“ (Die Selbstevaluation ist eine gute Art, wenn man dazu positives Feed-back gibt.).

Alle Lehrerinnen schreiben, dass sie auch außerhalb des Klassenzimmers mit den Schülern sprechen, was sehr wichtig für die Motivierung ist. Auf diese Weise zeigen sie den Schülern, dass sie sich wirklich für sie interessieren (s. 4.2.1.). Sechs von sieben Lehrerinnen sind der Meinung, dass die Schüler normalerweise fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Viele sagen jedoch, dass einige so schüchtern sind, dass sie sich nicht trauen zu fragen. Dabei spielt die angstfreie Klassenatmosphäre (s. 4.3.1.1.) eine große Rolle. Wenn die Klassenatmosphäre gut und angenehm ist, haben die Schüler keine Hemmungen oder Angst zum Fragen, und alle verstehen, was die Lehrerin erklärt hat.

9.6 Verwendung authentischen Materials

Authentisches Material ist sehr wichtig beim Fremdsprachenunterricht, da es Zielsprachenland und –kultur den Schülern näher bringt (s. 4.3.1.2.). Die befragten

Lehrerinnen sind sich dessen bewusst, da fast jede berichtete, dass sie den Schülern über ihre eigenen Erfahrungen und Konflikte mit der Zielkultur erzählen. Die Frage 11 „Erzählst du deinen Schülern vieles über Deutschland und andere deutschsprachige Länder? Wenn ja, was?“ wurde mit folgenden Sätzen beantwortet: „Kyllä. Esim. omia kokemuksia kulttuurieroista. Hauskoja juttuja, joita tapahtunut, omiakin mokia...“ (Ja, z.B. eigene Erfahrungen über die kulturellen Unterschiede. Lustige Geschichten, die passiert sind, auch eigene Irrtümer, Lehrerin D), „Kyllä, kulttuuriin ja maantuntemukseen liittyviä asioita ja omakohtaisia kokemuksia...“ (Ja, mit der Kultur und Landeskunde verbundene Sachverhalte und eigene Erfahrungen, Lehrerin G) und „Tietysti kerron kulttuurista... Lähinnä kerron omia kokemuksia...“ (Natürlich erzähle ich über die Kultur... Meistens erzähle ich über eigene Erfahrungen, Lehrerin E).

Alle Lehrerinnen sagen auch, dass sie Spiele und authentisches Material, z.B. Videos, Musik, Zeitungen etc., im Unterricht benutzen. Aus den Antworten geht jedoch klar hervor, dass sie gern mehr Zeit für authentisches Material hätten, aber wegen der Abiturprüfungen sind sie gezwungen, dem Lehrbuch zu folgen. Auf die Frage 12 und 13, die das Benutzen des authentischen Materials betreffen (s. Anhang 2) haben die Lehrerinnen beantwortet, dass „Nauhoitan kaikki mahdolliset saksankieliset opetusohjelmat... Enemmän saisi olla aikaa niiden käyttöön“ (Ich nehme alle möglichen deutschsprachigen Lehrprogramme auf... Man müsste mehr Zeit zur Verfügung haben, um sie benutzen zu können, Lehrerin A). Die Lehrerin G schreibt „Kyllä käytän jonkin verran. Enemmän olisi kiva käyttää, mutta ikuinen aikapula estää...“ (Ja, benutze [authentisches Material] einigermaßen. Würde gerne mehr benutzen, aber der ewige Zeitmangel lässt es nicht zu...).

9.7 Lehrbücher

Die Lehrerinnen sind zum größten Teil mit den Lehrbüchern von B-Deutsch zufrieden und finden sie abwechselnd und motivierend, aber die Lehrbücher zum A-Deutsch halten sie für viel zu schwierig und langweilig, teilweise auch veraltet. Auf die Frage zu den Lehrbücher antworten sie Folgendes: „Uutta on tarjolla aivan liian harvoin“ (Neue Bücher gibt es viel zu selten, Lehrerin D), „Monipuoliset ja erittäin toimivat sarjat (Vielseitige und gut funktionierende Lehrbücher, Lehrerin F über die Lehrbücher zum

B-Deutschen) und „itse käyttämiini sarjoihin olen tyytyväinen“ (Ich bin zufrieden mit den Lehrbüchern, die ich benutze, Lehrerin C). Alle diese Antworten beziehen sich auf die Lehrbücher des B-Deutschen. Über die Lehrbücher des A-Deutschen sind folgende Antworten erhalten worden: „todella huono“ (sehr schlecht, Lehrerin A), „... A-kielessä liian vaikeita...“ (Im A-Deutschen zu schwierig, Lehrerin B) und „hyvin vaativa oppilaille“ (sehr anspruchsvoll für die Schüler, Lehrerin D). Daraus könnte man schließen, dass die Lehrbücher wohl mit der Lernmotivation der Schüler zusammenhängen. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, sind die A-Deutschlernenden schlechter motiviert als die B3-Deutschlernenden (s. 8.2.3). Die Lehrer sind der Meinung, dass die Lehrbücher für B-Deutsch besser und motivierender sind als für A-Deutsch. Möglicherweise wird von den A-Deutschlernenden zu viel verlangt, was ihre Lernmotivation abschwächt. Da das Lernmaterial für die B3-Deutschlernenden von größerer Bedeutung war als für die A-Deutschlernenden, kann man annehmen, dass das Lernmaterial die Motivation beeinflussen kann.

Auf die Frage, ob die Lehrerinnen etwas in den Lehrbüchern verändern würden, antworten fast alle, dass die Aufgaben kreativer, interessanter und vielseitiger sein müssten. Das geht deutlich hervor in den folgenden Antworten: „parempia harjoituksia... luovempia harjoituksia.“ (bessere Übungen... kreativere Übungen, Lehrerin G), „hyvät tehtävät ovat ensiarvoisen tärkeitä!“ (Gute Übungen sind außerordentlich wichtig, Lehrerin E). Auch die mündliche Fertigkeit wird zu wenig berücksichtigt, meint Lehrerin B: „suullisia tehtäviä lisättävä...“ (man müsste die Zahl der mündlichen Übungen erhöhen). Auch die Lehrerin F ist dieser Ansicht, „...monipuolisia suullisia harjoituksia pitäisi olla enemmän; maantuntemusta pitäisi olla paljon enemmän“ (es müsste mehr vielseitige mündliche Übungen geben; es müsste viel mehr Landeskunde geben).

10 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie motiviert die Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland sind. Folgende Forschungsfragen wurden gestellt:

1. Wie ist der Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden?
2. Gibt es Unterschiede in der Motivation zwischen den A- und B3-Lernenden und worin liegen die möglichen Unterschiede? Dabei wurden das Geschlecht der Lernenden, der Lernerfolg, die Schule und die Gründe der Sprachwahl genauer betrachtet.
3. Welchen Einfluss haben Lehrer und Lehrmaterial auf die Motivation?

Das Ziel der Lehrerbefragung war herauszufinden, ob die Lehrer sich ihrer Motivierungsmöglichkeiten bewusst sind und wie die verschiedenen Motivierungstheorien in die Praxis umgesetzt werden.

Im Theorieteil wurde festgestellt, dass die Motivation einen wichtigen Teil des Lernens ausmacht. Um zu lernen muss das Individuum motiviert sein, da das Lernen ohne Motivation nicht erfolgen kann. Ebenfalls wurde nachgewiesen, dass die alte Einteilung in integrative und instrumentelle Motivation nicht mehr ausreicht, sondern viele andere Faktoren, wie z.B. das Selbstbild, die Einstellungen, der Lehrer und die Lernumgebung, bei der Lernmotivation mitwirken. Laut vielen Forschern (u.a. Apelt 1981; Dörnyei 2001a) spielt die Lehrerpersönlichkeit die wichtigste Rolle bei der Lernmotivation der Schüler.

Die vorliegende Untersuchung hat nachgewiesen, dass die Deutschlernenden relativ gut motiviert sind. Von den Motiven kamen vor allem das gesellschaftliche Motiv und das soziale Motiv zum Vorschein. Die Vermutung, dass die B3-Deutschlernenden motivierter sind als die A-Deutschlernenden, wurde in dieser Studie bestätigt, denn die B3-Deutschlernenden haben fast bei allen untersuchten Variablen bessere Durchschnittswerte erhalten als die A-Deutschlernenden. Die Lehrerbefragung hat außerdem bewiesen, dass auch die Mehrheit der befragten Lehrerinnen der Meinung sind, dass die B3-Deutschlernenden motivierter sind. Laut den Lehrerinnen liegt das zum Teil daran, dass die Eltern oft die Sprachwahl der A-Deutschlernenden entschieden

haben, während die B3-Deutschlernenden die Sprache freiwillig, aus Interesse, wählen. Die Schülerbefragung hat ebenso die Bedeutung der Freiwilligkeit bestätigt. Die Schüler, die Deutsch aus Interesse oder aus Nützlichkeitsgründen gewählt hatten, waren besser motiviert als die Schüler, bei denen die Eltern bei der Sprachwahl mitgewirkt hatten. Wenn die Schüler Deutsch gewählt haben, weil keine anderen Fremdsprachen in ihrer Schule angeboten wurden, waren sie ebenfalls weniger motiviert als diejenigen, die die Sprache freiwillig gewählt hatten.

Die Motivationsunterschiede zwischen den A- und B3-Deutschen können zum Teil auch am Lernmaterial liegen. Es wurde herausgefunden, dass die Lehrerinnen im Allgemeinen mit dem Lernmaterial des B3-Deutschen zufrieden sind und es motivierend finden. Bei dem A-Deutschen dagegen halten sie die Texte viel zu schwierig und anspruchsvoll für die Schüler, und die Übungen sind ihrer Meinung nach langweilig und mechanisch. Zu schwierige Aufgaben und langweiliges Lernmaterial kann die Motivation der A-Deutschlernenden abgeschwächt haben. Bei den B3-Deutschlernenden spielte das Lernmaterial eine deutlich größere Rolle bei der Motivation als bei den A-Deutschlernenden, woraus zu schließen ist, dass interessantes Lernmaterial die Motivation verbessern kann.

Es wurde festgestellt, dass *der Lehrer, das Lernmaterial, die Gestaltung des Unterrichts, so wie die Einstellungen gegenüber der Zielsprache* beim Anfängerunterricht von größerer Bedeutung sind als bei den Fortgeschrittenen. Bei diesen Variablen waren die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen statistisch signifikant. Daraus lässt sich schließen, dass es äußerst wichtig ist, dass der Lehrer im Anfängerunterricht versucht, die Schüler positiv der Zielsprache und –kultur gegenüber einzustellen, den Unterricht möglichst interessant und vielfältig gestaltet und viel authentisches Material benutzt, um das Interesse und Begeisterung der Schüler der Fremdsprache gegenüber zu erwecken. Laut der Lehrerbefragung sind sich die Lehrerinnen dessen bewusst und benutzen die in dem Theorieteil genannten Motivierungsstrategien, um die Motivation ihrer Schüler positiv zu beeinflussen. Sie versuchen auch möglichst viel authentisches Material zu benutzen und variieren die Lehrmethoden.

Deutliche Unterschiede gab es zwischen den Geschlechtern. Unter allen Probanden waren die Mädchen wesentlich positiver motiviert als die Jungen. Die Mädchen waren auch mehr instrumentell motiviert als die Jungen, denn bei dieser Variable war der Unterschied statistisch signifikant, so wie ebenfalls bei den Einstellungen zu Zielland und –sprache. Die Jungen dagegen waren deutlich leistungsorientierter als die Mädchen. Das schien negativ mit der habituellen Motivation zu korrelieren. In der A-Deutschgruppe waren die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht von großer Bedeutung. Der einzige statistisch signifikante Unterschied lag bei den Einstellungen und Kontakte zum Zielland. Bei dieser Variable haben die Mädchen bessere Durchschnittswerte erhalten. Bei der B3-Deutschgruppe dagegen war interessant zu beobachten, dass die Mädchen erheblich motivierter waren als die Jungen. Die Unterschiede waren bei vielen Variablen statistisch signifikant und auch *die Gestaltung des Unterrichts, der Lehrer* und *das Lernmaterial* hat bei den Mädchen eine deutlich größere Rolle gespielt als bei den Jungen.

Interessant war zu bemerken, dass es nicht nur Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gab, sondern auch zwischen Mädchen in den A- und B-Deutschgruppen. Die Mädchen der B3-Gruppe waren wesentlich motivierter als die Mädchen der A-Gruppe. Der Unterschied bei der habituellen Motivation war statistisch signifikant, so wie bei der *Gestaltung des Unterrichts, dem Lehrer, dem Lernmaterial* und *bei den Einstellungen der Zielsprache gegenüber*. Es wurde festgestellt, dass der Lehrer und das Lernmaterial beim Anfängerunterricht von großer Bedeutung sind. Bei den Jungen gab es keine bemerkenswerten Unterschiede zwischen den A- und B3-Deutschlernenden. Die Unterschiede waren bei keiner der Variablen statistisch signifikant.

Die Untersuchung hat nachgewiesen, dass der Lernerfolg von großer Bedeutung bei der Motivation ist. Die erfolgreicheren Schüler waren erheblich positiver motiviert zum Deutschlernen als die weniger erfolgreichen Schüler. Die erfolgreicheren Schüler benutzen Deutsch außerhalb der Schule viel mehr und sind der deutschen Sprache und –kultur gegenüber wesentlich positiver eingestellt als die weniger erfolgreichen Schüler. Die Erfolgreicheren haben auch ein wesentlich besseres *Sprach-Ich*, da sie viele Erfolgserlebnisse erfahren haben und dadurch ihren Fähigkeiten vertrauen. Allerdings kann man nicht sagen, ob die Motivation Folge des Lernerfolgs ist oder umgekehrt. Bei den B3-Deutschlernenden waren die Unterschiede zwischen den erfolgreicheren und

weniger erfolgreichen Schülern nicht so deutlich wie bei den A-Deutschlernenden und durchschnittlich unter allen Probanden. Das kann daran liegen, dass sie das Deutschlernen vor kurzem begonnen hatten.

Zwischen den Schulen gab es keine großen Unterschiede im Motivationsstand der Deutschlernenden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Deutschlernmotivation der finnischen Gymnasiasten nicht davon abhängig ist, wo sie in die Schule gehen. Laut der Untersuchungen waren die Schüler der Schule 3 deutlich motivierter als die Schüler der zwei anderen Schulen, aber das Ergebnis kann nicht als zuverlässig betrachtet werden, da bei der Schule 3 nur vier Probanden an der Untersuchung teilnahmen.

Im Großen und Ganzen konnten die Forschungsfragen beantwortet werden und die Ergebnisse können als zuverlässig betrachtet werden. Das Ziel, den allgemeinen Motivationsstand der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe herauszufinden, wurde erreicht. Die Ergebnisse haben die bedeutende Rolle des Lehrers, des Lernmaterials und den Einstellungen bei der Lernmotivation bestätigt. Somit unterstützen die Ergebnisse die allgemeinen Motivationsstheorien. Die Arbeit ist ziemlich umfangreich und vielleicht wäre es sinnvoller gewesen, nur einige Variablen zu untersuchen, um dann ausführlicher die Ergebnisse analysieren zu können. Besonders die Rolle des Lehrers bei der Lernmotivation könnte man weiter untersuchen. Dabei könnte der Schwerpunkt der Untersuchung an der Motivation des Lehrers liegen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aho, Sirkku (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Aoki, Naoko (1999). Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy, In: Arnold, J. (Hrsg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Apelt, Walter (1976). *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle. VEB. Max Niemeyer Verlag.
- Apelt, Walter (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig. VEB Verlag Enzyklopädie.
- Apelt, Walter (1996). Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. Teil I in: *Fremdsprachenunterricht* 40 (49), 81-89; Teil II in: *Fremdsprachenunterricht* 40 (49), 166-171.
- Apeltauer, Ernst (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Universität Gesamthochschule Kassel. Langenscheidt.
- Crookes, Graham & Schmidt, Richard (1991). Motivation: Reopening the research agenda, In: *Language Learning* 41: 469-512.
- De Andrés, Verónica. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: Arnold, J. (Hrsg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Düwell, Henning (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen. Günter Narr Verlag.
- Dörnyei, Zoltán (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom, In: *The Modern Language Journal*, 78: 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Zoltán (2001b). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2002). Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch* (2002). Heft 26. Motivation (16-17).
- Edmondson, Willis & House, Juliane (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen. Francke Verlag.

- García-Soza, Gladis (1999). Applying a model of foreign language motivation in a Specialist Spanish class, In: CILT Research Forum – Motivation in Language Learning. <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/>
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA. Newbury House.
- Gardner, Robert C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation. London. Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter. (1991). An instrumental motivation in language study, Who Says It Isn't Effective? In: Studies in second Language Acquisition 13/1, March 1991. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. & Day, J. B. & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative Motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. In: Studies in Second Language Acquisition, June 1992/14/no.2, S. 197-214.
- Huuskonen, Visa (1989). Katsaus motivaatioteorian kehitykseen. Turku. Turun kauppakorkeakoulu.
- Julkunen, Kyösti (1998a). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Julkunen, Kyösti (1998b). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Kleppin, Karin (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I) In: Deutsch als Fremdsprache 38 (2001)4, 219-225.
- Kleppin, Karin (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II) In: Deutsch als Fremdsprache 39 (2002)1, 26-30.
- Kleppin, Karin (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung, In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/ejournal.html
- Kuismala, Elsi und Majamäki, Riina (2004). Zur Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit: Deutschlehrer der Klassen 7-9 in der finnischen Grundschule als Forschungsgegenstand, Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Eero (1977). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Turku. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Laine, Eero (1978). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Turku. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa (1991). Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Madsen, K.B. & Edigius, Henry (1976). *Motivaatio ja oppiminen* (orig. *Inläring och motivation*, 1974). Tampere. Tampereen kirjapaino Oy Tamprint.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and Personality*. Second Edition. New York. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Metsämuuronen, Jari (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit*. Helsinki. Opetushallitus.
- Niemivirta, Markku (1998). *What drives the learner? Goals and Motivation in Learning*. Helsinki City Education Department Publication Series A1: 1998.
- Niemeyer, Rainer & Seyffert, Manuel (2004). *Motivaatio* (orig. *Motivation*). Helsinki. Rastor.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York. Harper Collins.
- Oxford, Rebecca L. & Park-Oh, Young & Ito, Sukero & Sumrall, Malenna (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26(3), 359-371.
- Oxford, Rebecca L. & Shearin, Jill (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework, In: *The Modern Language Journal* 78: 12-28.
- Park, Gi-Pyo. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Peltonen, Matti (1985). *Koulutusoppi*. Keuruu. Otava.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu. Otava.
- Rossi, Vuokko (2003). *Motivation im Fremdsprachenunterricht: Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie, Pekka (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Schiefele, Hans (1978). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. 2. durchgesehene Auflage. München. Ehrenwirth.
- Schlak, Torsten & Banze, Kathrin & Haida, Justine & Kilinc, Tefide & Kirchner, Katharina & Yilmaz, Tuncay (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse* [Online], 7(2), 23 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm
- Skehan, Peter. (1991). Individual differences in second language learning, In: *Studies in Second Language Acquisition* 13: 275-298.

- Stanley, Claire. (1999): Learning to think, feel and teach reflectively, In: Arnold, J. (Hrsg.): Affect in Language Learning. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Takala, Sauli. (1992): Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Vroom, Victor. H. (1964): Work and Motivation. New York. Wiley
- Vuorinen, Ipo. (1993): Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali. Resurssi.
- Weiner, Bernard (1992): Human Motivation. Metaphors, Theories and Research. Newbury Park, CA. Sage.
- Wilczynski, Andrea. (1999): Teaching Language Learning Skills and its effects on motivation, In: CILT Research Forum – Motivation in Language Learning. <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/>
- Young, Dolly, J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-437.

ANHANG 1

Taustatiedot

1. Sukupuoli tyttö / poika
2. Opiskeltavat kielet
 - A1-kieli (3. luokalla alkanut kieli) _____
 - A2-kieli (5. luokalla alkanut kieli) _____
 - B1-kieli (7. luokalla alkanut kieli) _____
 - B2-kieli (8. luokalla alkanut kieli) _____
 - B3-kieli (lukiossa alkanut kieli) _____
3. Onko perheessänne / suvussanne vieraita kieliä äidinkielenään puhuvia? _____
Jos on, niin mitä kieliä ja kuka puhuu? _____.
4. Miksi valitsit saksan A2-kieleksesi?

_____.
5. Missä määrin arvelet seuraavien seikkojen olleen syynä A2-kielen valintaasi?

perhe	paljon / vähän / ei ollenkaan
ystävät	paljon / vähän / ei ollenkaan
tiedotusvälineet	paljon / vähän / ei ollenkaan
saksan kielen kiinnostavuus	paljon / vähän / ei ollenkaan
tuleva ammatinvalinta	paljon / vähän / ei ollenkaan
muut syyt, mitkä? _____	paljon / vähän / ei ollenkaan
6. Saksan numeroni viimeisessä todistuksessani oli _____.

Seuraavassa on joukko väittämiä saksan opiskeluun liittyen. Vastaa niihin rehellisesti oman mielipiteesi mukaan. Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = osittain eri mieltä, osittain samaa mieltä
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Pidän kielten opiskelusta yleensä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Saksan opiskelijana olen mielestäni riittävän hyvä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Pidän saksan opiskelusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Teen aina saksan läksyt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Saksan opiskelu on hyödyllistä, koska voin tarvita sitä tulevassa työssäni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Minusta saksan opetus on mukaansa tempaavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Tulen tarvitsemaan saksaa matkustellessani.	1	2	3	4	5
15. Opiskelen saksaa mielelläni.	1	2	3	4	5
16. Saksan tunneilla ilmapiiri on rento eikä tarvitse jännittää.	1	2	3	4	5
17. Pidän saksasta sen haasteellisuuden vuoksi	1	2	3	4	5
18. Saksan oppikirjojen tekstit ovat typeriä ja tekemällä tehtyjä.	1	2	3	4	5
19. Saksan opiskelu on turhaa, koska en tarvitse sitä koulun ulkopuolella.	1	2	3	4	5
20. Kun joudun vastaamaan saksan tunnilla, sydämeni alkaa tykyttää.	1	2	3	4	5
21. Opettajalle tuntuu olevan samantekevää, opimmeko saksaa vai emme.	1	2	3	4	5
22. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, koska sen avulla voin saada kontakteja ulkomaalaisiin.	1	2	3	4	5
23. Haluan oppia saksaa mahdollisimman hyvin.	1	2	3	4	5
24. Saksa on mielenkiintoinen kieli.	1	2	3	4	5
25. Tunneilla saksan opettaja käyttää monipuolista materiaalia (videoita, lehtiä jne.)	1	2	3	4	5
26. Opiskelen saksaa, koska siitä voi olla minulle apua tulevassa ammatissani.	1	2	3	4	5
27. Opiskelen saksaa, koska se on tärkeä kieli	1	2	3	4	5
28. Saksan opettajani on asiantunteva ja kertoo meille usein saksalaisesta kulttuurista.	1	2	3	4	5
29. Opiskelen saksaa saadakseni hyvän arvosanan.	1	2	3	4	5
30. Käytän saksaa myös koulun ulkopuolella.	1	2	3	4	5
31. Saksan opettajani antaa kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta.	1	2	3	4	5
32. Luen saksankielisiä lehtiä/kirjoja/uutisia	1	2	3	4	5
33. Saksan oppikirjat ovat mukavia.	1	2	3	4	5
34. Saksa on mielestäni tyhmää ja turhaa	1	2	3	4	5
35. Saksan opiskelu on ylivoimaisen vaikeaa.	1	2	3	4	5
36. Saksan kirjojen tehtävät on monipuolisia ja mielenkiintoisia.	1	2	3	4	5
37. Pidän saksantunneista, ne ovat mukavia ja monipuolisia.	1	2	3	4	5
38. Saksan tunnit ovat ahdistavia ja pelottavia.	1	2	3	4	5
39. Pidän tunneista, joilla käytetään kirjain	1	2	3	4	5
40. Mielestäni saksan tunneilla pitäisi puhua enemmän saksaa.	1	2	3	4	5

41. Pidän tehtävistä, joissa voi esittää oman mielipiteensä.	1	2	3	4	5
42. En halua matkustaa saksankielisiin maihin.	1	2	3	4	5
43. En haluaisi sanoa mitään saksan tunneilla, koska muut saattavat nauraa minulle.	1	2	3	4	5
44. Saksan tunnit ovat ahdistavia ja pelottavia.	1	2	3	4	5
45. Voisin kuvitella asuvani joskus saksankielisessä maassa.	1	2	3	4	5
46. Saksan opettajani ottaa oppilaat huomioon ja kannustaa heitä.	1	2	3	4	5
47. Saksan opiskelu on haastavaa, mutta mukavaa.	1	2	3	4	5
48. Saksan opettajani nauraa väärille vastauksille.	1	2	3	4	5
49. Luen saksan kirjan kappaleita etukäteen	1	2	3	4	5
50. Saksan opettajalle on helppoa puhua ja häneltä on helppo pyytää neuvoa.	1	2	3	4	5
51. Saksan opettaja ei ole kiinnostunut oppilaista.	1	2	3	4	5
52. Haluaisin osata saksaa kuten saksalaiset	1	2	3	4	5
53. Saksan opettaja on epäoikeudenmukainen.	1	2	3	4	5
54. Saksan tunneilla opimme paljon saksankielisistä maista ja niiden kulttuurista.	1	2	3	4	5
55. Saksan oppikirjoissa käsitellään nuoria kiinnostavia asioita.	1	2	3	4	5
56. Toverini eivät varmasti pidä minua minään kielinerona.	1	2	3	4	5
57. Minusta saksan oppikirjoista voi oppia erittäin paljon.	1	2	3	4	5
58. Luokassa kilpailemme, kuka saa parhaan numeron	1	2	3	4	5
59. Työkirjan tehtävissä ei ole mitään järkeä.	1	2	3	4	5
60. Kun onnistun saksan opiskelussa, se mielestäni johtuu					
kielitaidosta	1	2	3	4	5
yrittämisestä	1	2	3	4	5
kovasta opiskelusta	1	2	3	4	5
onnesta	1	2	3	4	5
tehtävän helppoudesta	1	2	3	4	5
kiinnostavista tehtävistä	1	2	3	4	5
61. Jos epäonnistun saksan opiskelussa, se mielestäni johtuu					
heikosta kielitaidosta	1	2	3	4	5
laiskuudesta	1	2	3	4	5
huonosta onnesta	1	2	3	4	5
tehtävän vaikeudesta	1	2	3	4	5

tyhmistä tehtävistä	1	2	3	4	5
62. Saksan oppikirjojen avulla opin paljon saksankielisistä maista ja niiden kulttuurista.	1	2	3	4	5
63. Haluaisin tutustua saksankielisiin ihmisiin.	1	2	3	4	5
64. Minulla on jo kontakteja saksankielisiin ihmisiin.	1	2	3	4	5
Jos vastasit kyllä, niin millaisia kontakteja?_____					
65. Saksankieliset ihmiset ovat mielestäni					
mukavia	1	2	3	4	5
rentoja	1	2	3	4	5
itsekkäitä	1	2	3	4	5
ilkeitä	1	2	3	4	5
täsmällisiä	1	2	3	4	5
avoimia	1	2	3	4	5
kohteliaita	1	2	3	4	5
ystävällisiä	1	2	3	4	5
tärkeileviä	1	2	3	4	5
pikkutarkkoja	1	2	3	4	5
pihejä	1	2	3	4	5
66. Seuraan televisiosta saksankielisiä ohjelmia.	1	2	3	4	5
67. Pidän saksan opettajastani.	1	2	3	4	5
68. Olen tosi vahva kielissä	1	2	3	4	5
69. Usein tuntuu, ettei minusta ole saksan kieliopin oppijaksi	1	2	3	4	5
70. Minusta tuntuu usein, että kielenopiskelijana olen ihan nolla	1	2	3	4	5
71. Saksan opettajani on mukaansatempaava ja selvästi innostunut työstään.	1	2	3	4	5
72. Toisiini verraten en ole mikään taituri saksassa	1	2	3	4	5
73. Saksan tunneilla kaikki auttavat toisiaan eikä vääriä vastauksia tarvitse pelätä.	1	2	3	4	5
74. Haluaisin loistaa saksan taidoillani tovereitteni keskuudessa.	1	2	3	4	5

Kiitos vastauksestasi!

ANHANG 2

Opettajan kyselylomake

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Millä luokka-asteella? Mitä aineita opetat?
2. Millaiseksi arvioit saksan lukijoiden motivaatiotason yleensä?
3. Onko eri tasojen (A1/2- tai B3- kieli) välillä mielestäsi motivaatioeroja? Jos on, niin millaisia ja mistä arvelet näiden erojen johtuvan?
4. Onko mielestäsi eri kielten (esim. saksa, englanti, ruotsi) välillä havaittavissa motivaatioeroja? Ovatko saksan lukijat mielestäsi paremmin vai huonommin motivoituneita kuin muiden opettamiesi kielten lukijat?
5. Minkä verran uskot opettajan pystyvän vaikuttamaan oppilaidensa motivaatioon?

6. Pyritkö itse vaikuttamaan oppilaidesi oppimismotivaatioon? Jos, niin miten?

7. Ovatko nämä keinot mielestäsi tehokkaita?

8. Kannustatko oppilaitasi parempaan suoritukseen? Millä tavalla?

9. Keskusteletko oppilaiden kanssa tuntien ulkopuolella?

10. Kysyvätkö oppilaat, jos heille jää jotain epäselväksi?

11. Kerrotko oppilaillesi paljon saksaan tai saksankielisiin maihin liittyviä asioita? Jos, niin millaisia esimerkiksi?

12. Käytätkö oppikirjan ulkopuolista materiaalia oppitunneillasi (esim. pelit, leikit, lehdet jne.)? missä määrin?

13. Käytätkö oppikirjan lisäksi autenttista materiaalia oppitunneillasi (esim. video, kirjeet, musiikki jne.)? Missä määrin?

15. Ovatko saksan kielen oppimateriaalit mielestäsi hyviä ja monipuolisia (nimeä kirjasarjat)?

16. Ovatko saksan kielen oppimateriaalit (oppikirjat, harjoituskirjat, kieliopit) mielestäsi oppilaita motivoivia? Jos, niin millä tavalla?

17. Muuttaisitko jotakin oppimateriaalien suhteen? Jos, niin mitä?

Kiitos vastauksestasi!