universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Selbstbilder als Mittel der Motivation –
Eine empirische Untersuchung anhand des
Freigegenstandes Französisch an einer Wiener HTL“

Verfasserin

Isabel Zins, BA BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 347 333
Studienrichtung lt. Studienblatt:	UF Französisch UF Deutsch
Betreuerin:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Inhalt

Danksagung 5

0. Einleitung 7

I. THEORETISCHER TEIL 9

1. Motivation – Versuch einer Begriffsdefinition 9

2. Geschichte der L2-Motivationsforschung 10

2.1. Erste Phase: Die sozio-psychologische Periode 10

2.1.1. Fünf Untersuchungen um 1960 zur Motivation 10

2.1.2. Gardners Modell 12

2.1.3. Ausgangspunkte des Modells 12

2.1.4. Native speaker Fokus 13

2.1.5. Erste Studien in Kanada 1972-73 14

2.1.6. Beschreibung des Modells - Die vier Komponenten 16

2.1.7. Das sozio-pädagogische Modell nach Gardner 2006 18

2.1.8. AMTB 20

2.1.9. Kritik an Gardners Modell 22

2.1.10. Cléments Theorie des linguistischen Selbstvertrauens 23

2.2. Zweite Phase: Kognitive Periode 23

2.2.1. Self-Determination-Theory 24

2.2.2. Attributionstheorie 26

2.2.3. Task Motivation 27

2.3. Dritte Phase: Die prozessorientierte Periode 28

2.3.1. L2-Motivation nach Dörnyei und Ottó 29

2.3.2. Kernfragen der L2-Motivationsforschung 30

3. Motivation – einige Begrifflichkeiten 35

3.1. Intrinsische und extrinsische Motivation 35

3.2. Motive 36

3.3. Anreize 37
4. Dörnyeis Modell 38
5. Selbstbilder 40
5.1. Selbstbilder nach Markus und Nurius 40
5.2. Selbstbilder nach Higgins 41
5.3. Selbstbilder nach Dörnyei 42
5.4. Future self-guides vs. zukünftige Ziele 44
5.5. Nutzen der möglichen Selbstbilder 45
5.6. Selbstbilder als Motor der Visionen 46
5.7. Selbstbilder mit Umsetzungspotential 47
5.7.1. Verbesserung der Vorstellungskraft: Stärkung der Vision 48
5.7.2. Die Aktivierung des idealen L2- Selbstbildes 48
5.8. Sprachliche Identitäten 48
6. Methoden in der Motivationsforschung 51
7. Zusammenfassung 53
II. MOTIVATION IM FREIGEGENSTAND FRANZÖSISCH - Eine empirische Untersuchung 55
8. Der Freigegenstand Französisch 55
8.1. Das TGM – Die Schule der Technik 56
8.2. Der Freigegenstand Französisch am TGM 57
9. Theoretisches Gerüst 58
9.1. Selbstbilder 59
9.2. L2 Lernsituation 60
9.3. Integriertheit 60
9.4. Zusätzliche Komponente 60
10. Methoden 61
11. Durchführung der Untersuchung 66
12. Auswertung der Daten 67

13. Ergebnisse 68
13.1. Häufigkeiten der einzelnen Antworten 68
13.2. Deskriptive Statistik 79
13.2.1. Familiärer Einfluss 79
13.2.2. Selbstbilder 79
13.2.3. Kulturelles Interesse 80
13.2.4. Motivationsfaktor 80
13.2.5. L3-Lernsituation 80
13.3. Vergleich der Mittelwerte - männlich und weiblich 81
13.4. Vergleich der Mittelwerte - Gruppen 84
13.5. Vergleich Mittelwerte der Indizes – männlich und weiblich 88
13.6. Rangkorrelationen Indizes 89
13.7. Rangkorrelationen Selbstbilder 93
14. Überprüfung der Forschungsfrage 96
III. ZUSAMMENFASSUNG 97
IV. RESUME 99
V. ABSTRACT 113
VI. BIBLIOGRAFIE 115
15. Literaturverzeichnis 115
16. Internetadressen 119
17. Abbildungsverzeichnis 119
18. Tabellenverzeichnis 120
VII. ANHANG 121
Fragebogen 122
Statistiken 125
Lebenslauf 151

Danksagung

Wenn nur noch diese Seite zu füllen ist, dann liegen viele Stunden harter Arbeit hinter mir. Hier möchte ich mich nun bei all jenen bedanken, die mich in dieser Zeit begleitet und unterstützt haben.

In erster Linie gilt mein Dank meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, die meiner ursprünglich nur vagen Idee der Motivation ein Korsett gegeben und mich auf das spannende Thema der Selbstbilder als Mittel der Motivation aufmerksam gemacht hat. Für ihre ständige Begleitung, ihr Coaching und ihre aufmunternden Worte und nicht zuletzt natürlich für das Bereitstellen der finanziellen Mittel zur Auswertung meiner Studie möchte ich mich hier bei ihr ganz herzlich bedanken.

Ich möchte mich bei Herrn Alexander Peter Sigmund bedanken, der die statistische Auswertung übernommen und ein bisschen Licht in das für mich offensichtlich verwirrende Zahlenchaos an Mittelwerten, Korrelationen und Signifikanzen gebracht hat.

Ohne die Bereitschaft meiner Französisch – KollegInnen am TGM, insbesondere von Mag. Margit Schneider und die freundliche Zustimmung des Rektorats des TGM für die vorliegende Untersuchung wäre diese Arbeit in dieser Form sicherlich nicht möglich gewesen.

Mein Dank geht außerdem an meine Familie, vor allem an meine Mutter Ildikó Zins und meinen Bruder Daniel Zins, die zwar nicht immer wussten, worüber ich rede, aber mir trotzdem immer bereitwillig ihre Ohren geliehen und mich fortwährend unterstützt haben.

Ich bedanke mich bei all meinen Freunden, Bekannten und StudienkollegInnen für ihr Verständnis, ihren Zuspruch, ihre hilfreichen und kritischen Worte sowie ihren Ansporn zur Fertigstellung dieser Arbeit.

Danke.

0. Einleitung

Aufgrund meiner Tätigkeit als Deutschlehrerin an einer HTL in Wien kam ich auch mit dem Freigegenstand Französisch in Kontakt. Meine Nachforschungen ergaben, dass ca. 150 Schülerinnen und Schüler diesen Gegenstand jährlich besuchten. Dies überraschte mich sehr, da HTL-SchülerInnen doch als „Sprachenmuffel“ verschrien sind. Da stellte sich mir die Frage, was SchülerInnen einer technischen Schule dazu bewegt, freiwillig eine Stunde länger in der Schule zu bleiben, um eine weitere Fremdsprache zu lernen.

Die gängigen Modelle zur Untersuchung der Motivation (extrinsische und intrinsische Motivation, die verschiedenen Motive, etc.) schienen schon zum Anschlag ausgekostet zu sein. Das innovative Modell der Selbstbilder eignete sich durch die Dynamik seiner Konzeption von Motivation für das Vorhaben besonders gut.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen praktischen Teil. Zuerst wird auf die Geschichte der L2-Motivationsforschung eingegangen und vor allem das sozio-pädagogische Modell von Gardner vorgestellt. Einige Komponenten wurden auch aus seinem Konzept für die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit herangezogen.
Besonderes Augenmerk wird vor allem dem L2-Motivationsmodell von Zoltán Dörnyei geschenkt, der darin Selbstbilder als Mittel der Motivation verwendet. Auch andere Forscher wie Markus und Nurius oder Higgins haben sich bereits mit Selbstbildern beschäftigt. In diesem Teil soll das Umsetzungspotential der Selbstbilder als Motor für motivierende Visionen verdeutlicht werden.

Im zweiten praktischen Teil wird zuerst das Setting des Französischen als Freigegenstand an einer Wiener HTL vorgestellt. Danach folgt das theoretische Gerüst der quantitativen Untersuchung, welches sich auf den theoretischen Teil stützt. In dieser Untersuchung gehe ich der Fragestellung nach, inwieweit die Faktoren Selbstbilder, L3-Lernsiuation, familiärer Einfluss und kulturelles Interesse motivierend sind und welche Selbstbilder die SchülerInnen dabei erschaffen. Zuletzt sollen die Ergebnisse der Untersuchung erläutert werden, die hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit beeindruckende Resultate zu Tage bringen.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Motivation – Versuch einer Begriffsdefinition

In dieser Diplomarbeit soll es um Motivation im Fremdsprachenunterricht – genauer – im Französischunterricht gehen. Daher ist es zu Beginn wichtig, den Begriff der Motivation zu definieren.

Der Begriff „Motivation“ stellt uns gleich zu Beginn vor eine definitorische Herausforderung. Die umfassende Sichtung aktueller Literatur hat gezeigt, dass es keine eindeutige und einheitliche Definition dazu gibt. Die Definitionen erfahren ihre Gültigkeit immer nur in ihrem spezifisch angewandten Bereich. Für meine Arbeit sind daher folgende Erklärungsversuche und Beschreibungen des Begriffs von Bedeutung:

Das Wort „Motivation“ kommt aus dem Lateinischen, von dem Verb „movere“. Dies bedeutet sich bewegen. Darunter verstehen wir Bedingungen, die einen Menschen dazu veranlassen, etwas zu tun (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 3). Das heißt wiederum, dass die Motivation ausschlaggebend dafür ist, warum sich Menschen dazu entschließen etwas zu tun, wie lange sie dies tun und mit welcher Intensität sie sich dieser Aktivität widmen (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 4).

Drever und Fröhlich definieren Motivation als „allgemeine und umfassende Bezeichnung für alle nicht unmittelbar aus äußeren Reizen ableitbaren Variablen, die das Verhalten hinsichtlich Intensität und Richtung beeinflussen bzw. kontrollieren." (Drever; Fröhlich 1970, S.179)

Beide Definitionen sind recht weit gefasst und können beliebig interpretiert werden. Hier stoßen wir auch auf das Kernproblem bei der Definition von Motivation. Sie lässt sich nicht einfach auf eine oder mehrere feststehende Komponenten zurückführen, sondern vielmehr auf Variablen (Lukowski 1976, S. 18). Diese Variablen unterlaufen einer ständigen Veränderung, je nach Situation, Gefühlslage, etc. Im Fremdsprachenunterricht müssen sich die Lehrkräfte dieser Instabilität der Variablen bewusst sein, um die Motivation der SchülerInnen immer wieder aufs Neue zu aktivieren.

2. Geschichte der L2-Motivationsforschung

Bevor es zur Beschreibung des Modells von Zoltán Dörnyei kommt, soll kurz auf die Vorgängertheorien eingegangen werden, welche ihn bei der Aufstellung seines Modells beeinflusst haben. Die moderne Motivationsforschung, mit der ich mich in dieser Arbeit befassen werde, beginnt ab 1960. Vor allem Gardner und Lambert sind die beiden Wissenschaftler, die diese Zeit prägen und den Aufbruch in eine neue Richtung der Motivationsforschung markieren. Seitdem sind zahlreiche Bücher, Fachartikel und Aufsätze zur L2-Motivationsforschung erschienen. Dörnyei fasst diese Zeit in drei Phasen zusammen:

1. Die sozial-psychologische Periode von 1959 bis 1990 rund um die Ergebnisse von Gardner.
2. Die kognitive Periode während der 1990er Jahre. Hier stehen vor allem Werke mit kognitiven Theorien und pädagogischer Psychologie im Vordergrund.
3. Die prozess-orientierte Periode seit 2000 rund um Dörnyei, Ushioda und andere europäische Forscher (Dörnyei 2005, S. 66–67).

2.1. Erste Phase: Die sozio-psychologische Periode

In diese Periode fallen vor allem zwei Untersuchungen: Die Forschungen von Gardner und Lambert und die Theorie von Clément zum linguistischen Selbstvertrauen. Ich möchte zuerst in einem Überblick auf fünf Untersuchungen um 1960 eingehen, bevor ich etwas ausführlicher auf Gardners Modell zurückkomme und auch Cléments Theorie kurz erkläre.

2.1.1. Fünf Untersuchungen um 1960 zur Motivation

Die ersten Studien wurden von Gardner und Lambert im Jahre 1960 in englischsprachigen Schulen in Montréal durchgeführt. Die SchülerInnen lernten Französisch. Untersucht wurden die Sprachbegabung, die Einstellungen gegenüber der französischsprachigen Sprechergruppe, die verbale Intelligenz sowie die Intensität ihrer Motivation.

> *Eine Faktorenanalyse deutete an, daß Begabung und Intelligenz einen Faktor darstellen, der unabhängig war von einem zweiten, der Indizes der Motivation, des Typs der Orientierung gegenüber Sprache und der sozialen Einstellung gegenüber Französisch-Kanadiern umfaßte. (*Lambert et al. 1976, S. 86)

Die drei Faktoren der Begabung, Intelligenz und Einstellung gegenüber der Sprechergruppe waren ausschlaggebend für die Leistungen im Französischen. Die Einstellungen, beziehungsweise die Orientierung zur Sprechergruppe dürften ein starkes Fundament für die Motivation gewesen sein (Lambert et al. 1976, S. 86).

Die zweite Studie von Gardner im Jahre 1960 bestätigte diese Ergebnisse. Es stellte sich außerdem heraus, dass das integrative Motiv einen Art Gegenpol zu einem "autoritärem ideologischen Syndrom" darstellte und somit die Persönlichkeit eine entscheidende Rolle beim Sprachenlernen und der Sprachlernleistung spielten (Lambert et al. 1976, S.87).

Die dritte Untersuchung, die hier genannt werden soll, ist von Anisfeld und Lambert 1961 durchgeführt worden. Sie dehnten das Feld auf jüdische Oberschüler aus, die Hebräisch lernten. Diese mussten Tests absolvieren, in denen es einerseits wieder um ihre Begabung und Intelligenz ging, andererseits um ihre Einstellungen zum Erlernen der hebräischen Sprache und der Sprechergruppe und Kultur. Das Ergebnis war, dass alle vier Faktoren ausschlaggebend für den Lernerfolg waren (Lambert et al. 1976, S.87).

In der vierten Studie von Lambert, Gardner, Barik und Tunstall 1961 wurden SchülerInnen des Französischen einer Sommerschule untersucht. Forschungsgegenstand war, ob es während des Aufenthalts in der Sommerschule zu Einstellungsänderungen gekommen war. In dieser Studie stellte sich heraus, dass

> *[...] amerikanische Schüler Anomie verspüren, wenn sie sich auf eine Sprache konzentrieren und beginnen, sie zu meistern, und als Konsequenz daraus entwickeln sie Strategien, solche Gefühle zu kontrollieren oder zu verringern.* (Lambert et al. 1976, S.88)

Die fünfte Studie stammt auch aus dem Jahre 1961 von Peal und Lambert. Hier wurden die Intelligenzmaße ein- und zweisprachiger SchülerInnen untersucht. Ergebnis war, dass zweisprachig aufgewachsene SchülerInnen der neuen Sprache und anderen Sprechergemeinschaften viel positiver eingestellt waren, als die einsprachigen SchülerInnen. Dies ging sogar soweit, dass die zweisprachigen SchülerInnen diese positive Einstellung auch von ihren Eltern annahmen,

> *[...] so als ob die sprachlichen Fertigkeiten in einer Zweitsprache, die sich dem Stand der Zweisprachigkeit annähern, von der Einstellung der ganzen Familie gegenüber der anderen sprachlich-kulturellen Gemeinschaft kontrolliert werden.* (Lambert et al. 1976, S.88.)

Diese fünf Studien zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Einstellungen, die die Studenten der Sprache und der Sprechergruppe gegenüber haben, ausschlaggebend für den Lernerfolg sind.
Diese Erkenntnis hatte großen Einfluss sowohl auf die Theorie als auch auf die Praxis im Klassenzimmer:

> *From a theoretical point of view, it meant that the study of L2 motivation required the supplementation of traditional motivation research - which used to focus entirely on the individual - with social psychological insights and methods concerning the relationship between the L1 and L2 communities. This integration of individualistic and social psychology in the study of the antecedents of human behaviour was radically new in the 1960s and was almost three decades ahead of its time [...].* (Dörnyei 2005, S.67)

Betrachten wir die Neuerungen vom pädagogischen Standpunkt aus, so kamen Lambert und Gardner zu dem Schluss, dass der Unterricht einer Fremdsprache, im Gegensatz zu anderen Gegenständen, die in der Schule unterrichtet werden, soziokulturell geprägt ist. Darunter fallen sprachliche Einstellungen gegenüber der Zielsprache, kulturelle Stereotypen und sogar geopolitische Überlegungen (Dörnyei 2005, S.67).

2.1.2. Gardners Modell

Durch diese Forschungen angeregt entwickelte Gardner ein Modell, das einen Art Meilenstein in der Motivationsforschung darstellt. Er entwickelte mit seinen Kollegen das sozio-pädagogische Modell, welches vor allem darauf beruht, dass beim Lernen einer Sprache auch bestimmte kulturelle Aspekte mitgelernt werden und diese auch über Lernerfolg und –misserfolg mitentscheiden können.

2.1.3. Ausgangspunkte des Modells

Gardners Ansatzpunkt war eine Beobachtung, dass wir beim Lernen einer Sprache auch bestimmte kulturelle Aspekte mitlernen.

> *Even if one learns simply to count to ten in another language, the individual is making something that is foreign part of his/her behavioural repertoire.* (Gardner 2010, S.2)

Sprechen wir in einer Fremdsprache, so bilden wir immer Brücken zwischen unserer eigenen und der (noch) fremden Sprache. Sprachenlernen ist immer auch ein Prozess des Anpassens und Umstellens.

Mit zunehmender Beschäftigung mit der Sprache kann es durchaus auch möglich sein, dass die FremdsprachenlernerInnen beginnen, in der anderen Sprache zu denken. Auch können sie gewisse Verhaltensweisen oder kulturelle Codes übernehmen und sich wie ein Mitglied dieser Sprachgruppe verhalten (Gardner 2010, S.2-3). Wird dieser Faden noch weiter gesponnen, so ist es durchaus auch denkbar, dass sich ihre Persönlichkeiten dahingehend verändern, dass sie sich zumindest teilweise als Mitglied dieser Gesellschaft sehen. Ihre eigene Identität wird überarbeitet und überdacht. Im Anfangsstadium des Erlernens einer neuen Sprache lernen wir neue Vokabeln, Aussprache oder einige sprachliche Strukturen, aber bereits diese wenigen Mittel repräsentieren einen Schritt in Richtung neue Kultur (Gardner 2010, S.3).

2.1.4. Native speaker Fokus

Viele Studien, die sich mit dem L2 Spracherwerb und der Motivation befassen, ziehen oft Indikatoren wie Schulnoten, Kenntnis des Vokabulars, etc. als Beweis für Sprachbeherrschung heran. "These are seen as rough indicators of the individual's relative degree of success in learning the language and not indices of learning per se." (Gardner 2010, S.5). Diese Leistungsmessungen werden also als Maßstäbe benützt, wie leicht sich die Lernenden tun, eine Sprache zu lernen. Jedoch messen sie nicht, *wie viel Sprache* das einzelne Individuum tatsächlich beherrscht (Gardner 2010, S.5).

Durch den Wunsch des Abbildens dieser kulturellen Komponente in Zusammenhang mit Sprachenlernen wurde in späterer Folge das sozio-pädagogische Modell entwickelt. Die ersten Untersuchungen mithilfe des sozio-pädagogischen Modells können noch auf Lambert 1955-56 zurückgeführt werden. Er hat sich in dieser frühen Forschung mit der Dominanz und der Entwicklung von Bilingualität beschäftigt. Darin untersuchte er drei Gruppen an Individuen im Hinblick auf Zweisprachigkeit des Französisch-Englischen. Die erste Gruppe bestand aus StudentInnen des

Französischen, die zweite aus AbsolventInnen (einer Hochschule) im Hauptfach Französisch und die dritte Gruppe aus Muttersprachlern des Französischen, die eine Zeitlang in einem englischsprachigen Gebiet gelebt haben (Gardner 2010, S. 35).
Lambert konnte einige Unterschiede in der Beherrschung des Französischen und der Bilingualität feststellen. Er schlussfolgerte daher, dass die Entwicklung zur Zweisprachigkeit mehrere Barrieren inkludierte. Die leichteste Hürde war die des Vokabulars. Hier entwickelten die Lernenden bestimmte Kenntnisse über den Gebrauch von bestimmten Elementen der Sprache. Die schwierigste Hürde war die der Kultur. Hier haben nur sehr erfahrene und ausgezeichnete Lernende angefangen, die Sprache, in diesem Fall Französisch, wie Muttersprachler zu benützen (Gardner 2010, S. 35). Um die Integration in die die kulturelle Gruppe gut meistern zu können, mussten die Lernenden die Sprache als einen Teil ihres Selbstbildes sehen (Gardner 2010, S.6).
An dieser Stelle wird sich der Kreis zu Dörnyeis Modell im Kapitel 4 schließen.

2.1.5. Erste Studien in Kanada 1972-73

Die ersten Studien wurden von Gardner und seinen Kollegen in London, Ontario (in Kanada) in den Jahren 1972 bis 1973 durchgeführt. Zielgruppe waren englischsprachige Lernende des Französischen. Gardner rekurriert dabei auf die Beobachtung, dass SchülerInnen dort ca. 13 Jahre Französisch in der Schule lernen. Einige wären nach den 13 Jahren fähig, die Sprache aktiv anzuwenden, andere könnten sich nur schwer verständigen. Dies sei, laut SchülerInnen, auf die unterschiedliche Art des Unterrichts und des Unterrichtens zurückzuführen. Diese Eindrücke variierten jedoch auch innerhalb einer Klasse sehr stark, so dass Gardner zu dem Schluss gelangte, dass auch andere Faktoren für den Lernerfolg oder -misserfolg ausschlaggebend sein mussten (Gardner 2010, S.78-79).

Für das sozio-pädagogische Modell wurden nun vier Gruppen an Variablen aufgestellt. Diese beinhalteten gruppenspezifische, kursspezifische und motivationale Komponenten, sowie generelle Einstellungen (Gardner 2010, S.80).

Was die gruppenspezifischen Einstellungen anbelangte so waren sie deshalb wichtig, weil sie die individuellen Einstellungen gegenüber der Sprechergruppe, deren Sprache sie nun lernten, reflektierten. Früher gab es darüber Hypothesen,

dass dies *der* ausschlaggebende Faktor wäre, wie gut SchülerInnen diese Sprache schließlich erlernen (Gardner 2010, S.80).

Die kursinternen Aspekte spielen deshalb eine entscheidende Rolle, weil die Lehrkraft, das Material und auch andere SchülerInnen den Lernerfolg maßgeblich dadurch mitbestimmen. Vor allem bei jüngeren SchülerInnen ist auch die Haltung der Eltern gegenüber dem Lerngegenstand von Bedeutung und kann die SchülerInnen beeinflussen (Gardner 2010, S.81).

Den motivationalen Aspekt betrachtend gibt es hier viele Variablen, die es zu beachten gilt. Gardner hat sich jedoch bewusst nur auf jene Aspekte konzentriert, die eine/n motivierte/n SchülerIn von einem/einer nicht motivierten SchülerIn unterschieden.

> *In this category, therefore, we included the student's orientation or type of goal in learning the language (integrative orientation), the degree of effort expended to learn the language (motivational intensity), and how much the individual wanted to learn the language (i.e. desire to learn French).* (Gardner 2010, S.82)

Was die generellen Einstellungen betrifft, so sind hier mehrere Variablen ausschlaggebend. Gardner hat sich dabei hauptsächlich darauf konzentriert, inwieweit ein Individuum bereit ist, bestimmte Aspekte (kulturelle, sprachliche, etc.) einer Sprache zu übernehmen. Dabei wurden noch andere allgemeine Variablen aufgestellt, die in Zusammenhang mit bestimmten Eigenschaften und Charakteristika von LernerInnen stehen und die es demnach einem Individuum erleichtern oder erschweren sich eine andere Sprache anzueignen. Diese Variablen wurden aber schon bald wieder außer Acht gelassen, da hier keine signifikanten Rückschlüsse und allgemeingültigen Aussagen getroffen werden konnten (Gardner 2010, S.82).

Dieses Modell von Gardner, Smythe, Kirby und Bramwell 1974 war Ausgangspunkt für das nun folgende, von Gardner 1979 adaptierte Modell.

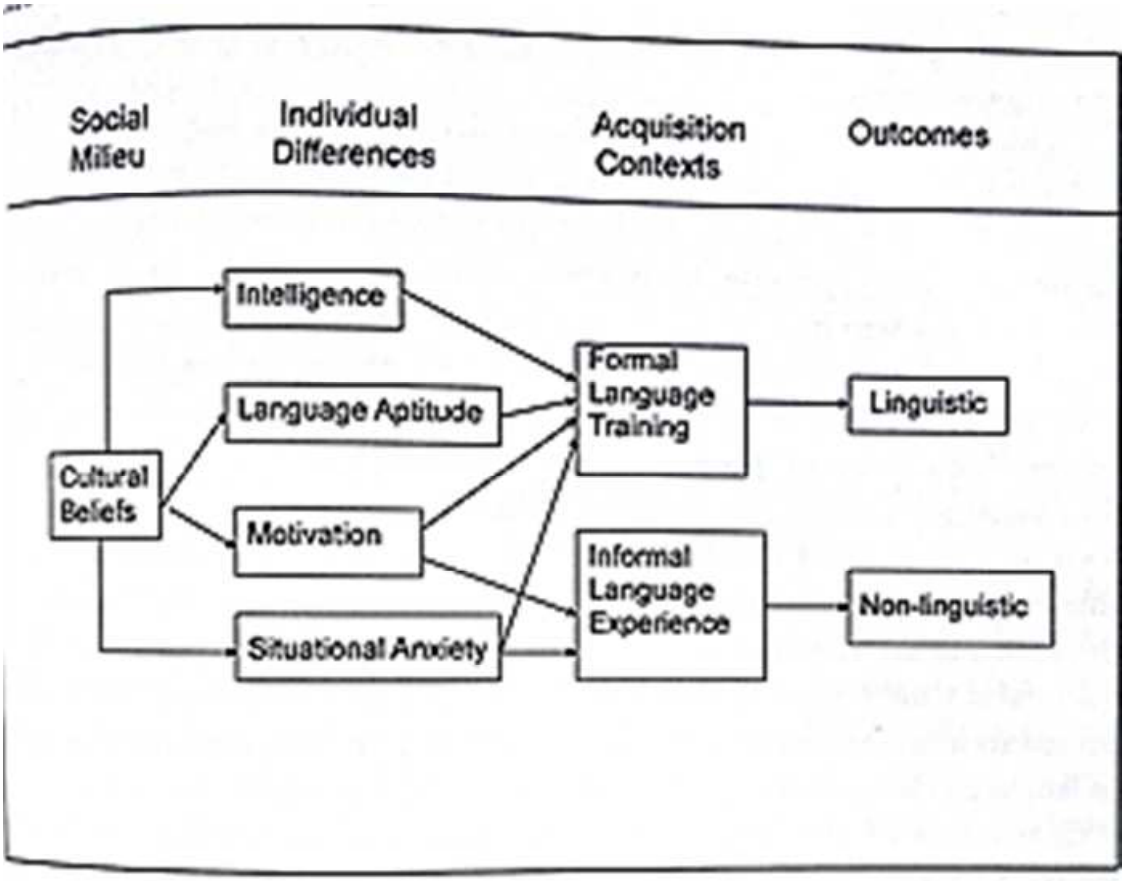


Figure 4.2: A slightly adapted version of the first published formulation of the socio-educational model (Gardner, 1979)

Abbildung 1: Sozio-pädagogisches Modell nach Gardner 1979 (Gardner 2010, S. 83)

2.1.6. Beschreibung des Modells - Die vier Komponenten

Wie man anhand der Grafik sehen kann, sind vier Komponenten ausschlaggebend:

- das soziale Milieu
- individuelle Unterschiede
- der Kontext des fremdsprachlichen Erwerbs
- das Ergebnis

Dadurch wird bereits hervorgehoben, dass Gardner und sein Team an einen Zusammenhang bzw. den Einfluss des sozialen Umfeldes beim Lernen einer Fremdsprache glaubten. Sie waren der Überzeugung, dass ein Umfeld, das der Zwei- oder auch Mehrsprachigkeit positiv zugeneigt war, das Fremdsprachenlernen begünstigte (Gardner 2010, S.83-84).

Wie wir an der Grafik sehen, nimmt Gardner an, dass kulturelle Überzeugungen Einfluss auf die Intelligenz, die Begabung, die Motivation und auch mögliche Ängste beim Sprachenlernen haben können. Während im formellen Bereich alle vier Komponenten eine große Rolle spielen, ging man davon aus, dass in informellen Umgebungen nur die Motivation und mögliche Ängste zum Tragen kommen. Dies erklärte Gardner wie folgt:

> *Obviously, aptitude and intelligence would influence performance in informal contexts, but only if the individuals availed themselves of the opportunity to participate in these contexts, and this would be determined primarily by motivation and secondarily (and negatively) by situational anxiety. (*Gardner 2010, S.84-85)

Das vorgestellte Modell ist immer als ein dynamisches zu verstehen. Einerseits können die einzelnen Variablen die sprachliche Leistung und das Lernen beeinflussen, auf der anderen Seite kann die sprachliche Leistung auch Einfluss auf die Variablen nehmen (Gardner 2010, S.85).

Integriertheit

Das sozio-pädagogische Modell verbindet soziale mit pädagogischen Aspekten. Sie werden integriert. Daher spielt die Art der Integriertheit eine Rolle:

> *In our earliest research [...] integrativeness was viewed as a genuine interest in learning the other language in order to become closer psychologically to the other language community. In later studies, it was broadened to refer to openness to other cultural groups in general and a willingness or ability to adopt features of the other language group.* (Gardner 2010, S.85)

Das Modell der Integriertheit reflektiert ein allgemeines Interesse des Fremdsprachenlerners, in dieser Sprache mit Mitgliedern dieser Sprachgruppe kommunizieren zu können. Im bestmöglichen Fall kann dies zur Identifikation des Individuums mit zielsprachigen Mitgliedern führen. In anderen Fällen spiegelt dies einfach nur den Wunsch bestimmte kulturelle oder linguistische Aspekte zu übernehmen und zu integrieren wider. Das Modell geht davon aus, dass sich dies in einer generellen Offenheit gegenüber der Zielsprache und -kultur zeigt, aber auch in

einer positiven Einstellung zur Sprache und Mitgliedern der Community (Gardner 2010, S.88).

2.1.7. Das sozio-pädagogische Modell nach Gardner 2006

Einige Studien bedienten sich struktureller Gleichungen, um das Modell in seiner Ganzheit darzustellen und zu erfassen (Gardner 2010, S.87). Gardner entwickelte daher 2006 folgendes Konstrukt:

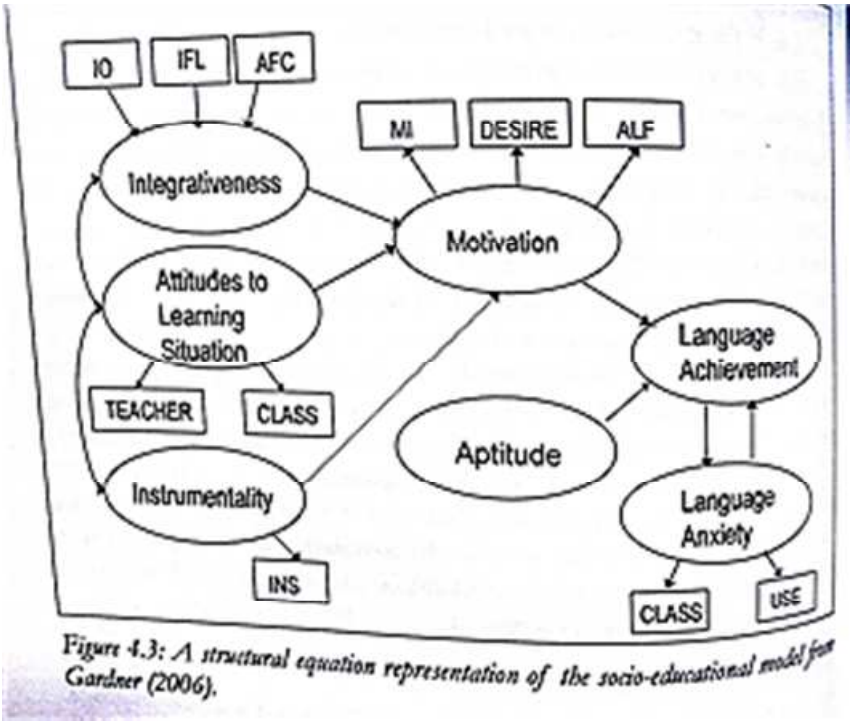


Figure 4.3: A structural equation representation of the socio-educational model for Gardner (2006).

Abbildung 2: Das sozio-pädagogische Modell von Gardner 2006 (Gardner 2010, S. 88)

Bei diesem Modell handelt es sich nicht um ein elaboriertes Modell, sondern vielmehr um ein Konzept, das untersucht, wie sich Motivation zu anderen Faktoren verhält. Das Konzept fußt darauf, dass der Lernerfolg im Spracherwerb auf der integrativen Motivation, der Begabung und auf anderen Faktoren basiert. Die integrative Motivation setzt sich also aus drei Hauptkategorien und einigen Untergruppen zusammen (Dörnyei 2005, S.68).

Diese Kategorien sind:

- Integriertheit: Darunter fallen die Orientierung zur Sprechergruppe, das Interesse an der Sprache, die Einstellungen gegenüber der L2-Gruppe, etc.

- Einstellungen gegenüber der Lernsituation: Wie stehen die Lernenden der Lehrkraft und dem Kurs gegenüber.
- Motivation: Die Anstrengungen, der Wunsch und die Einstellungen bezüglich des Lernens (Dörnyei 2005, S.68).

In der Grafik stehen IO für "integrative orientation", IFL für "interest in foreign language" und AFC für "attitudes towards French Canadian" (Gardner 2010, S.88-89). Diese drei Faktoren sind für die Integriertheit von Bedeutung. Die Ansichten gegenüber der Lernsituation inkludieren alle handelnden Personen und Materialien oder Gegenstände, die dazu in Anspruch genommen werden. In einem formellen Milieu wären das zum Beispiel die Lehrkraft aber auch andere SchülerInnen, Lehrbücher, etc. Natürlich haben nicht alle MitschülerInnen Einfluss auf alle anderen SchülerInnen, aber wenn die Lehrkraft beispielsweise nicht fähig ist, den Stoff zu erklären oder der Unterricht sehr konfus gestaltet wird, wird sich dies unweigerlich in den Ansichten der SchülerInnen gegenüber dem Lerngegenstand widerspiegeln. In diesem Modell wird vor allem davon ausgegangen, dass die individuelle Einstellung zum Lernen der entscheidende Faktor ist (Gardner 2010, S.89).

Die Motivation ist die treibende Kraft. Dies spaltet sich in zumindest drei Komponenten auf:
Erstens ist der persönliche Aufwand dabei zu beachten, das heißt, ist ein kontinuierlicher Versuch des Erlernens der Sprache sichtbar; also machen die LernerInnen ihre Hausübungen, etc. (Gardner 2010, S.89).
Der zweite wichtige Faktor beinhaltet den Willen das Ziel zu erreichen, in dem Fall, die Sprache auf einem vom/von der LernerIn selbst definierten Niveau zu sprechen. Der dritte Aspekt zielt auf das Vergnügen und das Gefühl der Zufriedenheit während des Lernens ab. Dies kann natürlich im Laufe des Lernprozesses variieren und von Auf und Abs gekennzeichnet sein (Gardner 2010, S.89).
Das Instrument, also das Werkzeug, kann hier maßgeblich zur Motivation beitragen. Darunter kann zum Beispiel das Ergebnis verstanden werden. Die Angst davor eine Sprache zu lernen und sie auch zu sprechen scheint auch in diesem Modell auf. Hier ist jedoch in jedem Fall generelle Angst von Sprachangst zu unterscheiden "[...] and it is more likely that it develops as a function of exposure to learning and attempting to use the language." (Gardner 2010, S.91)

Die Grafik zeigt jedoch keine weiteren Variablen für das Talent oder Ergebnis des Sprachenlernens, da dies durch die AMTB (die Testbatterie, die Gardner zur Untersuchung verwendete) nicht gefragt wird (Gardner 2010, S.91).

Das Konstrukt der integrativen Motivation wird als die Summe der Integriertheit der Ansichten gegenüber der Lernsituation und der Motivation verstanden. „[...] integrative motivation is a complex of attitudinal, goal-directed, and motivational attributes." (Gardner 2010, S.91) Er definiert dies wie folgt:

> *[...] individuals can be [...] integratively motivated if they are motivated to learn the second language, have a desire or willingness to identify with the other language community, and tend to evaluate the learning situation positively.* (Gardner 2010, S.91)

Fassen wir diese Theorie kurz zusammen, so sehen wir, dass in dem Modell Integriertheit und die Einstellungen gegenüber der L2 Lernsituation als Hilfen für die Motivation gesehen werden, aber auch die dritte Komponente, die Motivation selbst, spielt dabei eine wichtige Rolle und ist auch ausschlaggebend für den Lernerfolg und die Leistung, die erbracht werden soll. Jemand kann über ein hohes Grad an Integriertheit verfügen und auch positive Einstellungen der Lernsituation gegenüber haben, aber wenn diese nicht mit der Motivation verbunden sind, die Sprache wirklich lernen zu wollen, dann werden die Leistungen nicht sehr hoch ausfallen. Gleichermaßen wird jemand, der ein hohes Maß an Motivation aufweist, welche aber nicht von dem Bestreben der Integriertheit und/oder einer positiven Einstellung der Lernsituation gegenüber begleitet wird, keinen fortwährenden Lernerfolg haben. Integrative Motivation besteht aus einem Komplex aus diesen drei Komponenten, die alle positiv zusammenspielen müssen (Gardner 2010, S.91).

2.1.8. AMTB

Als Instrument zur Messung dieser Motivationen und Einstellungen haben Gardner und seine Kollegen die Testbatterie entwickelt.

Gardners Testbatterie (AMTB=Attitude/Motivation Test Battery) stellt einen Fragenkatalog von über 130 Items dar. Alle Hauptpunkte von Gardners Theorie können dadurch abgebildet werden (Dörnyei 2005, S.70-71).

Die zu untersuchenden Personen erhalten Fragen, die sie mit einer Skala von 1-7 beantwortet sollen. 1 entspricht dabei „ich stimme überhaupt nicht zu“ und 7 „ich

stimme sehr zu“. Der Inhalt der Fragen reflektiert immer eine Variable. Die Variablen sind folgende:

1. Integriertheit
2. Einstellungen gegenüber der Lernsituation
3. Motivation
4. Sprachangst
5. Instrumentalität
6. Zusätzlicher Faktor/elterliche Unterstützung (Gardner 2010, S.114-129).

Jede Frage oder Aussage kann also inhaltlich einer dieser Kategorien zugeordnet werden; sie tauchen jedoch nicht in dieser Reihenfolge, sondern durcheinander in der Testbatterie auf. Oft werden Fragen an einer Stelle positiv und an einer anderen Stelle negativ formuliert. Hier einige Beispiele:

Fragen zur Integriertheit

Folgende Beispiele fallen in die Unterkategorie „Einstellungen gegenüber der englischsprechenden Bevölkerung“:

- Wenn mein Land keinen Kontakt zu englischsprechenden Personen hätte, wäre das ein großer Verlust.
- Ich wünschte, ich hätte viele englische Muttersprachler als Freunde.
- Ich kann englischen Muttersprachlern immer vertrauen (Gardner 2010, S. 116–118).

Fragen zu den Einstellungen gegenüber der Lernsituation

Folgende Beispiele fallen in die Unterkategorie „Englischlehrer Evaluation“ (Hier gibt es sowohl positive als auch negative Formulierungen):

positive Formulierungen:

- Ich freue mich auf meine Englischstunden, weil mein Englischlehrer so gut ist.
- Mein Englischlehrer ist besser, als alle anderen Lehrer.

negative Formulierungen (an einer anderen, beliebigen Stelle in der Testbatterie):

- Ich finde nicht, dass mein Englischlehrer sehr gut ist.

- Ich würde lieber einen anderen Englischlehrer haben (Gardner 2010, S. 119–120).

Fragen zur Motivation

Folgende Beispiele fallen in die Unterkategorie „Motivationale Intensität“:
negative Formulierungen:

- Ich schenke dem Feedback, das ich in der Stunde erhalte, nicht viel Aufmerksamkeit.
- Ich neige dazu aufzugeben und nicht mehr aufzupassen, wenn ich die Erklärungen und Anweisungen meines Englischlehrers nicht verstehe (Gardner 2010, S. 121–124).

Fragen zum zusätzlichen Faktor

Folgende Beispiele werden bezüglich der „elterlichen Unterstützung“ gestellt:

- Meine Eltern versuchen, mir beim Englisch Lernen zu helfen.
- Meine Eltern wissen/spüren, dass es für mich sehr wichtig ist, Englisch zu lernen.
- Meine Eltern interessieren sich für alles, was ich in der Englischstunde tue (Gardner 2010, S. 128–129).

2.1.9. Kritik an Gardners Modell

Gardners sozio-pädagogisches Modell ist nicht unumstritten. Vor allem die Verwendung der AMTB, der Attitude/Motivation Test Battery, wird dabei angeprangert (Gardner 2010, S.3).

Das Konzept von Gardner war über mehr als zehn Jahre das führende Modell. Mit den 1980er Jahren begann die kognitive Wende. Zu Beginn der 1990er Jahre wurde die Kluft zwischen dem motivationalen Denken im L2-Bereich und der pädagogischen Psychologie immer größer. Dies bedeutete jedoch in keiner Weise, dass Gardners Theorie nun an den Rand gedrängt wurde (Dörnyei 2005, S.71). Auch für Dörnyeis Konzept legte Gardner den Grundstein.
Dieser stellte jedoch zwei Schwierigkeiten fest: Was ist mit dem Terminus Integriertheit tatsächlich gemeint? Im Modell erscheint es an drei verschiedenen Stellen: integrierte Orientierung, Integriertheit und intergrierte Motivation. Auch stiften

die parallelen Termini integrierte Motivation und Motivation Verwirrung (Dörnyei 2005, S.68-69). Für Dörnyei und auch andere KollegInnen scheinen hier also noch einige Fragen offen zu bleiben.

2.1.10. Cléments Theorie des linguistischen Selbstvertrauens

Zur ersten Phase der sozio-psychologischen Periode zählt auch die Theorie des linguistischen Selbstverstrauens. Richard Clément hat sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialen Variablen, motivationalen Faktoren (darunter auch Einstellung), Selbstvertrauen, Sprachidentität und dem Prozess des L2-Spracherwerbs beschäftigt.

> *From a motivational perspective, the most important factor studied by Clément and his associates is self-confidence, which in general refers to the belief that a person has the ability to produce results, accomplish goals, or perform tasks competently.* (Dörnyei 2005, S.73)

Clément und seine KollegInnen kamen zu dem Schluss, dass in Kontexten, in denen verschiedene Sprechergruppen zusammenlebten, sprachliches Selbstvertrauen ein wichtiger motivationaler Faktor ist beim Erlernen der anderen Sprache. Dadurch werden auch das zukünftige Bedürfnis zur interkulturellen Kommunikation und die Identifikation mit der L2-Sprechergruppe bestimmt (Dörnyei 2005, S. 73).

2.2. Zweite Phase: Kognitive Periode

Nach der ersten sozio-psychologischen Periode folgt die zweite, kognitive Phase. Zu den bedeutendsten Errungenschaften dieser Periode zählen die "Self-Determination"-Theorie, die "Attribution"-Theorie und die "Task-Motivation". Die kognitive Periode lag bereits Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre in der Luft. Zwei bedeutende Trends ebneten ihr den Weg:

a.) Der Gedanke kam auf, die neuen Fortschritte in der motivationalen Psychologie aufzugreifen und sie mit dem neuen Verständnis aus der L2-Motivationsforschung zu verknüpfen. Dafür sollten die einflussreichsten Theorien aus den 80er Jahren herangezogen werden. Diese Konzepte waren bereits sehr kognitiv orientiert (Dörnyei 2005, S.74).

> *Motivational psychologists representing a cognitive perspective argued convincingly that how one thinks about one's abilities, possibilities, potentials, limitations, and past performance, as well as various aspects of*

the tasks to achieve or goals to attain (e.g., values, benefits, difficulties) is a crucial aspect of motivation. (Dörnyei 2005, S.74)

b.) Es bestand der Wunsch, die Makroperspektive der L2-Motivation auf eine engere, genauere Mikroperspektive zu beschränken im Sinne einer „[...] fine-tuned and situated analysis of motivation as it operates in actual learning situations (such as language classrooms) [...]."(Dörnyei 2005, S.74)

Nun untersuchte man den Einfluss der Motivation in Bezug auf das Lernen im Klassenraum auf Komponenten wie den Lehrplan, die Lehrkraft, die Lernergruppe, etc. Dies bedeutete nicht, dass die Forscher jenen Errungenschaften, die in der vorhergehenden Periode aufgekommen waren, keine Beachtung mehr schenkten. Vor allem die Ergebnisse von Gardner und seinen Kollegen wurden weiterhin verwendet, um interkulturelle Zusammenhänge zwischen den Lerner- und zielsprachigen Gruppen aufzuzeigen. Gardners Makroperspektive war allgemein anerkannt, um motivationale Komponenten von größeren Lernergruppen zu charakterisieren und zu vergleichen, um danach Interferenzen und Verbindungen zwischen ihnen herstellen zu können, wie zum Beispiel interkulturelle Kommunikation und Zugehörigkeit, Sprachkontakte, Multikulturalität oder auch Sprachglobalisation. Wenn wir aber auch die motivationalen Eigenschaften und Besonderheiten des aktuellen Sprachunterrichts verstehen wollen, so geben diese Faktoren von Gardner darüber wenig Aufschluss. Man muss sich auf ergänzende Motive konzentrieren, die in direktem Zusammenhang mit der einzelnen Lernperson stehen (Dörnyei 2005, S.74-75).

2.2.1. Self-Determination-Theory

Die erste Theorie, die in der kognitiven Periode von Bedeutung ist, ist die Self-Determination-Theory. Die Self-Determination Theorie geht auf Deci und Ryan 1985 zurück. Die Theorie stützt sich auf verschiedene Ausprägungen von intrinsischer und extrinsischer Motivation. Diese Theorie bildet einen der einflussreichsten Zugänge in der motivationalen Psychologie (Dörnyei 2005, S.76).

Ausgangspunkte dieser Theorie waren die Errungenschaften von Gardner und seinen Kollegen, die bestimmte Orientierungen gegenüber der L2 Sprache, aber auch ihrer Sprechergruppe als lernbeeinflussend ansahen. Clément und Kruidenier 1983 fanden schließlich heraus, dass dieses Konzept nur in mehrsprachigen

Gesellschaften zum Tragen kommt. Dennoch ließen sich vier Orientierungen festhalten, die allen Gruppen gemeinsam sind: Reisen, Freundschaft, Wissen und instrumentelle Orientierung (Noel et al. 2000, S. 58–59).

Intrinsische Motivation veranlasst uns, nach immer neuen Herausforderungen zu streben. Intrinsisch motivierte Personen handeln selbstbestimmt. Extrinsische Aktivitäten werden vorgenommen, wenn man ein bestimmtes instrumentelles Ziel erreichen will. Dieser Typus inkludiert nicht zwangsläufig einen Mangel an "self-determination". Die extrinsische Motivation kann klassifiziert werden, und zwar entlang eines Kontinuums, das misst, inwieweit extrinsische Motivation im Selbstkonzept und damit auch in der "Self-Determination" bereits verinnerlicht ist. Vallerand unterscheidet hier auch drei Typen: Externe Regulierung, introjektierte Regulierung und identifizierte Regulierung (Noel et al. 2000, S. 61)

Welche Zusammenhänge lassen sich nun zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation sowie den Orientierungen nach Clément und Kruidenier feststellen?

> *There is a definitional similarity between instrumentally oriented motivation and externally regulated motivation in that both constructs emphasize the pursuit of an activity as a reaction to some object external to the individual and the activity per se.* (Noel et al. 2000, S. 64)

Zusammenhänge zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu den anderen drei Orientierungen lassen sich nicht so leicht feststellen. Reisen, Wissen und Freundschaft könnte man einerseits als extrinsisch motivierte Ziele betrachten, und zwar in dem Sinne, dass sie auf etwas außerhalb der Sprache referieren. Gleichzeitig kann man jedoch annehmen, dass es sich bei diesen Orientierungen um recht selbstbestimmte Orientierungen handelt, die mit bestimmten Werten korrelieren können, die das Individuum in seinem Selbstkonzept verinnerlicht hat. Andererseits könnte man diese Orientierungen auch als intrinsisch motivierte ansehen, weil sie das positive Empfinden der Förderung der Autonomie und der Selbstwahrnehmung der Kompetenz stärken (Noel et al. 2000, S. 64).

Noel und ihre KollegInnen fanden heraus, dass je weniger die Lehrkräfte zu konstruktivem Feedback bereit waren und je mehr sich diese um Kontrollsituationen bemühten, desto geringer wurde die intrinsische Motivation seitens der Lernenden.

Dem gegenüber beobachtete man, dass die intrinsische Motivation stieg, wenn die Autonomie und Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wurde. Es stellte sich heraus, dass die beiden Gegenstücke, autonomiefördernde und kontrollierende Lehrkraft, ein entscheidenderer Faktor für die Lernenden war, als die Unterscheidung zwischen negativer und kongenialer Lehrkraft. Klar war auch, dass Methoden zur Selbststeuerung und Autonomie bei Lernenden, die aus extrinsischen Gründen heraus die Sprache lernten, weniger fruchtbar waren, als bei Lernenden, die sich freiwillig mit dieser Sprache beschäftigen wollten (Dörnyei 2005, S. 77).

2.2.2. Attributionstheorie

Eine weitere Theorie, die die kognitive Periode geprägt hat, ist die Attributionstheorie. Der Begriff "Attribution" wurde in der Psychologie verwendet, um zu beschreiben, warum Personen in der Vergangenheit erfolgreich waren, oder warum sie gescheitert sind. Diese subjektiven Beschreibungen spielen eine wichtige Rolle, wenn die Zukunft geplant wird. Deshalb wurde eine eigene Theorie entwickelt - die Attributionstheorie (Dörnyei 2006, S.118).

Die Attributionstheorie war die erste Theorie, die die klassische Theorie der Leistungsmotivation von Atkinson herausgefordert hat. "The theory is also unique because it successfully links people's past experiences with their future achievement efforts by introducing *causal attributions* as the mediating link [...]." (Dörnyei 2005, S.79)

Als Begründer der Attributionstheorie gilt Fritz Heider 1958. Die Ergebnisse einer Handlung hängen zu gleichen Teilen von der Person und von der Umgebung ab. Mit Weiner 1985 etablierten sich drei Dimensionen um Kausalitäten für Erfolg und Misserfolg erklären zu können: interne und externe Faktoren, stabil und instabil und die Kontrollierbarkeit. Begabung wurde beispielsweise als intern und stabil klassifiziert, Leistung als intern und instabil, die Schwierigkeit einer Aufgabe als extern und stabil und Glück als extern und instabil. Natürlich treten bei diesen Klassifikationen einige Mängel auf. Daher wurde die dritte Dimension hinzugefügt, die sich mit der Kontrollierbarkeit dieser vorher genannten Dimensionen beschäftigt (Weiner 1985, S.551).

Prinzipiell soll diese Theorie folgendes beschreiben: Es gibt Lernende, die schon alleine deshalb keinen Erfolg haben, weil sie nicht daran glauben, dass sie erfolgreich sein können. Extremfälle werden als "learned helplessness" bezeichnet.

ForscherInnen sind sich darüber einig, dass es sehr schwierig ist, SchülerInnen, die einmal dieses Stadium erreicht haben, wieder daraus zu befreien. Ein Grund dafür könnte sein, dass jene Lernenden ihre vergangenen Erfahrungen, vor allem ihre begangenen Fehler, als fixen Zustand ansehen, den sie nicht (positiv) kontrollieren können. Sie glauben, dass es sich hierbei um einen Mangel an eigenen Fähigkeiten handelt (Dörnyei 2006, S. 118).

Bernard Weiner meint, dass unsere vergangenen Lernerfahrungen unsere Aktionen und auch die Motivation in der Zukunft beeinflussen. Als Beispiel nennt er folgendes: Wenn wir das Scheitern einer Aufgabe in der Vergangenheit auf unsere eigene Unfähigkeit zurückführen, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass wir an die Bewältigung dieser Aufgabe in der Zukunft nicht mehr herantreten werden. Glauben wir jedoch, dass das Scheitern in der Vergangenheit etwas mit unserer nicht ausreichender Anstrengung und dem Bemühen zu tun hat, so werden wir vielleicht noch einmal an die Lösung dieser Aufgabe schreiten (Dörnyei 2005, S.79).

2.2.3. Task Motivation

All diese Theorien führen uns zu einer dritten Theorie, die in der kognitiven Periode ihren Ursprung fand. Kormos und Dörnyei haben 2004 betont, dass die Konzentration auf Übungen einen Übergang von der Fokussierung auf die Makrostruktur auf die situationsspezifischen, prozessorientierten Strukturen darstellt. Durch Übungen und Aufgaben fällt es leicht, komplexe Prozesse in einfache Kategorien einzuordnen (Dörnyei 2005, S.80). Nun entstand der Bedarf nach einer eigenen Theorie zur Übungsmotivation – task motivation. "The term task motivation is used when task characteristics are the focus of attention in motivation." (Agnesia 2010, S. 5)

Die Task-Motivation wurde zu allererst von Julkunen 1989 untersucht. Er meinte, dass die Motivation der Studierenden mit der sogenannten „trait motivation“ und der „task motivation“ in Zusammenhang steht. Diese bestimmen, wie entschlossen Studierende sind, die Übung zu Ende zu bringen. Er beschäftigte sich mit jenen Aspekten, die Studierende bezüglich ihres Durchhaltevermögens, ihres Engagements ihrer Leistung und ihrer Arbeitsqualität beeinflussten (Julkunen 1989, zitiert nach Agnesia 2010, S. 5).

Julkunen gibt vier Charakteristika von motivierenden Übungen an. Er meint, dass eine Übung dann motivierend ist, wenn Studierende Freude an dem haben, was sie tun oder zu tun haben. Die Übung ist außerdem motivierend, wenn sie die Studierenden dazu veranlasst die Zielsprache zur Erfüllung der Aufgabe zu benützen. Sie ist motivierend, wenn das kompetitive Gefühl der Studierenden dabei angeregt wird. Dies ist natürlich nur bei jenen Studierenden ausschlaggebend, die zu Höchstleistungen neigen und gerne Gebrauch davon machen. Sie stellen somit ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungen an Erfolg zufrieden. Zu guter Letzt ist eine motivierende Übung jene, die die Neugier weckt. Eine kleine Lücke soll entstehen, zwischen dem Wissen, das die Studierenden jetzt besitzen, und dem Wissen, das sie sich durch die Übung aneignen sollen (Julkunen 1989, zitiert nach Agnesia 2010, S. 5).

Das Übungsprozesssystem lässt sich durch drei Komponenten abbilden: den Übungsprozess, die Bewertung und die Kontrolle.
Die Übungsausführung referiert auf das Engagement des/der Lerners/Lernerin bezüglich des übungsoptimierenden und fördernden Verhaltens, welches entweder durch die Lehrkraft festgelegt wurde oder durch den/die Lernende/n selbst. Die Bewertung wird am Endergebnis gemessen. Die Kontrolle der eigenen Aktion hängt mit der Selbstregulation zusammen (Dörnyei 2005, S. 81-82).

Die Hauptfrage, die hier gestellt wurde, war, wie man die dynamische Schnittstelle zwischen motivationalen Elementen und spezifischem Sprachlernverhalten operationalisieren kann. Diese Frage führt uns zu der dritten Phase der Erforschung der Motivation: die prozessorientierte Phase (Dörnyei 2005, S.81).

2.3. Dritte Phase: Die prozessorientierte Periode

Die kognitiven Theorien in den 1990er Jahren haben bald ihr Interesse auf einen oft vernachlässigten Aspekt in der Motivationsforschung gelenkt: den dynamischen Charakter und die temporalen Variationen. Dörnyei erkennt den Bedarf nach einer variablen Motivationstheorie, die die Auf und Abs der Motivation im Zuge des Sprachenlernens abbilden kann. Betrachten wir das Sprachenlernen über einen längeren Zeitraum, so wird zu verschiedenen Zeitpunkten die Motivation eine

unterschiedliche sein, und auch unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt sein (Dörnyei 2005, S. 83).

2.3.1. L2-Motivation nach Dörnyei und Ottó

Dörnyei und Ottó haben 1998 versucht, das prozessorientierte Konzept der L2-Motivation in einem dynamischen Modell sichtbar zu machen. Dieses Modell zeigt, wie Wünsche zuerst in Ziele umgewandelt, sie dann weiter zu Intentionen operationalisiert werden und wie diese Intentionen zur Erfüllung der Ziele führen können. Dieser Prozess wird durch eine finale Phase der Evaluierung zusammengefasst und dokumentiert (Dörnyei 2005, S.84). .

Drei Phasen sind hier von Bedeutung:
a.) Die Phase vor der Handlung: Die Motivation muss in dieser Phase noch generiert werden. Hier spricht man noch von der sogenannten „choice motivation". Diese ist ausschlaggebend für das Abstecken späterer, möglicher Ziele.
b.) Die Phase der Handlung: Die generierte Motivation muss aufrechterhalten werden. Hier spricht man von der „executive motivation". Diese Art der Motivation veranlasst uns dazu, Aktivitäten aufrecht zu erhalten und das Lernen fortzusetzen. Auch negative Einflüsse wie Sprachangst, persönliche Befindlichkeiten oder auch abschweifende Gedanken während der Übungen fallen in diese zweite Phase.
c.) Die Phase nach der Handlung: In der letzten Phase evaluieren die Lernenden ihren Lernprozess. Dies wird Auswirkungen auf ihr zukünftiges Lernen haben (Dörnyei 2005, S.84).

Das Modell bildet einen guten Ausgangspunkt, um motivationale Entwicklung zu verstehen und aufzuzeigen, doch Dörnyei kann hier zwei Fehler im System feststellen: Erstens wird der Schein geweckt, dass der aktionale/handelnde Prozess ein gut definierter Begriff mit eindeutigen Grenzen ist. Doch wo genau beginnt und endet ein Entwicklungsprozess im pädagogischen Kontext? Wenn wir uns mit Übungsmotivation befassen und der Motivation, die Lernende haben, wenn sie sich mit einer Übung auseinandersetzen, dann ist dies nie ganz losgekoppelt, von der gesamten Dynamik des Kurses und von anderen Aktivitäten des Kurses. Innerhalb dieses Kontextes stehen verschiedene Motivations-Settings zur Verfügung, welche sich in der Übungsmotivation widerspiegeln (Dörnyei 2005, S.86).

Das zweite Problem besteht darin, dass der aktionale Prozess nicht isoliert stattfindet, ohne den Einfluss von anderen Aktivitäten, mit denen sich die Lernenden beschäftigen. Dieses Involviertsein in mehrere Prozesse wurde schon 1974 von Atkinson und Birch im „Dynamic Action Model" festgehalten (Dörnyei 2005, S.86).

> *This multiple engagement means that various action episodes can be simultaneously active; for example, a new action may be initiated while the success of the previous action is still being evaluated.* (Dörnyei 2005, S.86)

Dies gilt vor allem im Kontext des Unterrichts, wo Motivation und Leistung Produkte eines komplexen Zusammenspiels von Zielen und Intentionen sind. Hier werden schulische und soziale Intentionen miteinander verknüpft. Während die schulische oder auch akademische Motivation die Lernenden dazu veranlasst, überhaupt in die Schule zu gehen, so bildet der Unterricht und das Klassenzimmer ein soziales Areal ab, in dem Lernende bestimmte Schlüsselentwicklungen und -erfahrungen machen können, so wie Freundschaften schließen, sich verlieben oder auch das Experimentieren mit verschiedenen Identitäten. Die akademischen oder schulischen Ziele werden also von verschiedenen sozialen Zielen begleitet. LehrerInnen wissen nur allzu gut, dass diese sozialen Komponenten die schulischen Aktionen beeinflussen können. Bis jetzt gab es sehr wenige Untersuchungen, die multiple Aktionen und Ziele und ihre jeweiligen Gewichtungen, wie sie über-, unter- oder eingeordnet werden, untersucht hätten (Boeckhaerts 1998, zitiert nach Dörnyei 2005, S.86-87).

Dörnyei weiß, dass Motivation und Motive nicht alleine für sich stehen, sondern gleichzeitig auftreten und zusammenspielen können. Er hat daher mit seinem später vorgestellten Konzept der motivationalen Selbstbilder ein Konstrukt erschaffen, das genau auf diese multiple Motivation eingeht. Da verschiedene Selbstbilder gleichzeitig nebeneinander existieren, können sie auch verschieden motiviert sein.

2.3.2. Kernfragen der L2-Motivationsforschung

Neue konzeptuelle Fragen und Problemstellungen treten hervor, wenn wir uns nun mit dem prozessorientierten Konzept der Motivation beschäftigen. Einige werden von Dörnyei explizit gemacht. Darunter fallen:

- Motivation und Gruppendynamik
- Demotivation

- motivationale Selbstregulierung
- Neurobiologie in der Motivation (Dörnyei 2005, S. 88–93).

Motivation und Gruppendynamik

Untersuchungen zur Gruppendynamik fallen unter den Bereich der Sozialwissenschaften. Man versucht menschliches Verhalten in verschieden großen oder kleinen Gruppen zu analysieren. Dazu gehören zum Beispiel Sportteams, Arbeitsgruppen, psychotherapeutische Gruppen oder auch politische Gruppen. Unterricht findet heutzutage meist in (größeren oder kleineren) Gruppen statt. Daher sind Untersuchungen zur Gruppendynamik auch von Interesse, wenn wir uns mit institutionellem Lernen beschäftigen. Verschiedene Studien wurden dazu durchgeführt, unter anderem auch von Dörnyei 1997. Das Ergebnis dieser Studien war, dass die Motivation des Einzelnen von den verschiedenen Gruppen abhängig war. Dörnyei meint, dass die persönliche Ausrichtung der Gruppe großen Einfluss auf die L2-Motivation hat und die Vorstellung der Gruppennorm oft mit der Motivation des einzelnen Studenten übereinstimmt. Unter Gruppennormen versteht man offene oder verdeckte Regeln und Routinen, die helfen sollen, Chaos in den Klassen zu vermeiden und die jedem erlauben, seinen Aufgaben in der gewünschten Effektivität nachzugehen. Negative Formen des Drucks der Peergruppe können sich selbstverständlich auch festhalten lassen. Gute SchülerInnen können hier zum Beispiel als Streber abgestempelt werden (Dörnyei 2005, S. 88–89).

Demotivation

Obwohl sowohl negative als auch positive Kräfte die Motivation beeinflussen, haben die meisten Motivationsforschungen die negativen bis jetzt eher beiseitegelassen. Motivation wurde viel mehr als Kontinuum von null bis sehr stark gesehen (Dörnyei 2005, S. 89–90). Der Begriff Demotivation ist aber in der Motivationsforschung nicht sehr geläufig. In der Self-Determination Theory nach Deci und Ryan wird dafür der Begriff der Amotivation verwendet (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 139).

Deci und Ryan stellen der intrinsischen und extrinsischen Motivation die Amotivation gegenüber. Unter Amotivation versteht man, dass Personen keinen Zusammenhang zwischen ihren Aktivitäten und den Konsequenzen dieser Aktivitäten sehen. Die Aktivitäten und Konsequenzen werden als etwas angesehen, was nicht in ihrem

Einflussbereich liegt. Deshalb haben Personen in diesen Situationen keinerlei Motivation, weder intrinsische noch extrinsische, ihre Handlungen fortzusetzen und geben sehr rasch auf (Noel et al. 2000, S. 62).
Dörnyei führt den Begriff der Demotivation eher auf bestimmte Einflüsse zurück, die die Motivation verringern (Dörnyei 2005, S. 89–90). Er definiert einen demotivierten Schüler wie folgt: "Thus, a 'demotivated' learner is someone who was once motivated but has lost his or her commitment/interest for some reason." (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 138) Genauso wie wir von Motiven sprechen, die uns zu einer Tätigkeit veranlassen, so gibt es auch so genannte Demotive: „A motive increases an action tendency whereas a demotive decreases it." (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 138)

Demotivation bedeutet aber nicht gleichzeitig, dass alle positiven Faktoren, die einmal zur Motivation geführt haben, sofort annulliert werden. Einige positive Faktoren können nach wie vor bei den Lernenden vorhanden bleiben. Dörnyei nennt das Beispiel eines Esperanto Lerners, der durch die unsensible Art des Lehrers demotiviert wurde weiterzulernen, aber dennoch an die Vision von Esperanto als Lingua Franca glauben kann (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 139).

Befassen wir uns also mit Motivation als einen dynamischen Prozess, so wird dieser sicherlich auch von Zeiten der Demotivation begleitet sein. Während Deci und Ryan den Begriff der Amotivation eher als fehlenden Zusammenhang zwischen Aktivität und Konsequenz definiert, führt Dörnyei Demotivation eher auf bestimmte Demotive zurück. Beide haben den Abbruch der momentanen Handlung beziehungsweise das Abnehmen der Motivation zur Folge, obwohl diese dennoch nicht vollständig verschwinden muss.

Motivationale Selbstregulierung

Wenn wir Motivation als prozessorientiertes und dynamisches System sehen, das seinen Veränderungen gegeben durch externe und interne Faktoren unterliegt, dann wird klar, dass die Überwachung, Steuerung, die Filterung und die Prozesse, die Lernende in diesem dynamischen Prozess ausgesetzt sind, eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung der Motivation spielen. Es macht einen großen Unterschied, ob ein Lernender schlechte Erfahrungen gemacht hat, sich aber nach vorne orientiert und sich an positiven Aspekten festhält, als wenn dieselbe Person in ihren negativen

Erfahrungen schwimmt und keinerlei Anstrengungen unternimmt, sich neu zu positionieren. Daher führt dies zu dem Schluss, dass die Selbststeuerung einen großen Beitrag zur Motivation leisten kann (Dörnyei 2005, S. 90–91).

Die Neurobiologie in der Motivation

Befassen wir uns mit Motivation, so können auch andere Wissenschaften bei der Entschlüsselung dieses Konstrukts behilflich sein. Dörnyei verweist dabei auf die Neurobiologie, die in diesem Zusammenhang Aufschluss über Verankerung von Sprache und auch Motivation im Gehirn geben kann.

Durch neue technische Errungenschaften auch mithilfe bildgebender Verfahren, konnte man nun auch nach psychologischen Komponenten im Gehirn suchen. Unterschiedlichste mentale Prozesse, die in der Vergangenheit nicht beobachtet und untersucht werden konnten, wurden nun offengelegt. Vor allem die Untersuchungen rund um Schumann sind auch für die Motivationsforschung von Interesse. Relevant für Dörnyeis Untersuchungen ist, dass sich Schumann zu aller erst mit der Neurobiologie aus der Sicht der L2 Motivation befasst hat, was zum Ergebnis hatte, dass eine faszinierende Motivationstheorie entstand (Dörnyei 2005, S. 92).

In den letzten Jahren hat sich die Neurobiologie so weit entwickelt, dass anzunehmen ist, dass Sprache auch andere Regionen des Gehirns beansprucht als zuerst gedacht.
Ursprünglich ging man vom Dogma der Lateralität aus, bei dem der rechten und der linken Gehirnhälfte unterschiedliche Funktionen zugeschrieben wurden. Das Sprachzentrum vermutete man in der linken Gehirnhälfte. Diese Theorie gilt heute als überholt, hat man schließlich festgestellt, dass viele Bereiche des Gehirns Anteil an der Sprachproduktion haben (Boeckmann 2008, S. 7). Die Gehirne der Menschen sind keinesfalls alle gleich aufgebaut. Man kommt nach und nach zu dem Schluss, dass das Gehirn jedes Individuums anders organisiert ist und sich Zeit seines Lebens immer wieder umbaut (Boeckmann 2008, S. 8).

NeurowissenschaftlerInnen stellen sich Schaltsysteme vor, die der sozialen Kognition (also der Fähigkeit Hypothesen über Intentionen und den Charakter eines anderen herzustellen) und der persönlichen und sozialen Logik dienen. Diese Funktionen

scheinen von großer Bedeutung für die Pragmatik zu sein, welche persönliche Entscheidungen miteinschließt, zum Beispiel was man sagen will und wie man es im Hinblick auf die Intentionen eines anderen sagen will (Schumann 1999, S.283).
Daher stellt Schumann folgende Hypothese auf:

> *[...] we might make the tentative hypothesis that the brain areas identified by neuroscientists for social functions may be the same systems as those used in pragmatic decision making in language.* (Schumann 1999, S. 283)

Er hat eine Theorie der „stimulus appraisal" entwickelt, die sich aus fünf Dimensionen zusammensetzt:

- *novelty (degree of unexpectedness/familiarity),*
- *pleasantness (attractiveness),*
- *goal/need significance (whether the stimulus is instrumental in satisfying needs or achieving goals),*
- *coping potential (whether the individual expects to be able to cope with the event), and*
- *self and social image (whether the event is compatible with social norms and the individual's self-concept)* (Dörnyei 2005, S. 92-93).

Schumann stellt fest, dass diese Bewertungen Teil des gesamten Wertesystems eines Menschen werden und dass diese stimulierenden Bewertungen zum Großteil für die affektive Basis von menschlichem Handeln verantwortlich sind. Stimulierende Bewertungen berechnen die emotionale Relevanz und die motivationale Bedeutung eines stimulierenden Ereignisses in Verbindung mit gespeicherter Information im Wertegedächtnis. Die dabei generierten Emotionen (so wie Freude, Angst, Wut, etc.) führen zu bestimmten Tendenzen bezüglich der folgenden Handlungen (Dörnyei 2005, S. 93).

Schumann hat diese Theorie so konzipiert, in dem er das Konzept des Lernens als eine Art “mental foraging" sieht,

> *[...] which engages the same neural systems as the ones used by organisms when foraging to feed or mate, and which is generated by an incentive motive and potentiated by the stimulus appraisal system.* (Dörnyei 2005, S. 93)

Sein Konzept basiert darauf, dass der Anreiz, das Motiv oder das Ziel über eine bestimmte Zeit in der Form einer emotionalen Erinnerung oder eines Wertes gehalten wird, und die bewertende Information die Intensität des Anreizes in Verbindung mit der gegenwärtigen stimulierenden Situation verändert (Dörnyei 2005, S. 93).

Wie Wertsysteme aber auch Vorstellungen von Motivation genau im Gehirn verankert sind, wären interessante Fragen, die es in diesem Zusammenhang noch zu klären gäbe. Schumann hat mit seiner Theorie zur Verknüpfung von Werten im Gedächtnis und daraus resultierenden Handlungen schon viel Arbeit dazu geleistet. Weitere Errungenschaften in der Neurobiologie könnten in jedem Fall noch zu interessanten Ergebnissen führen.

3. Motivation – einige Begrifflichkeiten

Nach dem kurzen Abriss der Geschichte der Motivationsforschung möchte ich hier auf einige Schlüsselbegriffe eingehen, die für diese Arbeit von Relevanz sind:

3.1. Intrinsische und extrinsische Motivation

Beschäftigen wir uns mit Motivation, so kommen wir um die beiden Begriffspaare der intrinsischen und extrinsischen Motivation nicht vorbei. In der Psychologie wird hier auch zwischen primärer und sekundärer Motivation unterschieden. Klar ist, dass sie „[…] auf die Wiederherstellung des Gleichgewichts hinzielen und […] ggf. das Lernen induzieren." (Correll 1968. S.70) Schiftner definiert diese beiden Arten wie folgt:

> *Intrinsische Motivation wird definiert als Lernen einer Fremdsprache aus Interesse am Gegenstand, wobei die Motivation aus der Beschäftigung mit der Sache selbst entsteht, während extrinsische Motivation als Lernen einer Fremdsprache als Mittel zum Zweck angesehen wird. Dieser Zweck kann sein eine gute Note, eine Belohnung von Seiten der Eltern oder bestimmte berufliche Vorteile.* (Schiftner 1999, S. 26-27)

Schiftner schließt an diese Ausführungen ein Beispiel aus der Schule an: Ein Schüler wäre dann intrinsisch motiviert, würde er zuhause freiwillig französische Tageszeitungen lesen. Er wäre jedoch extrinsisch motiviert, würde er seine Hausübungen nur machen, weil die Lehrkraft sonst mit Sanktionen drohen würde.

Anzunehmen ist jedoch, dass die Übergänge hier fließend sind (Schiftner 1999,S.27).

Bei Dörnyei tauchen diese beiden Begriffspaare zwar nicht explizit auf, dennoch folgen seine Vorstellungen der Selbstbilder demselben Prinzip. Er unterscheidet in seinem Konzept zwischen dem idealen Selbstbild und dem Selbstbild, das sein sollte. Ersteres rekurriert offensichtlich auf eigene, intrinsische Wünsche, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, das zweite auf Anforderungen, die von außen an die Lernenden gestellt werden. Im Grunde genommen entspricht jedoch das Selbstbild nach Markus und Nurius, das zu fürchtende Selbstbild, am besten der extrinsischen Motivation. Die extrinsische Motivation ist ausschlaggebend dafür, dass Lernende Handlungen setzen, um dadurch möglichen Sanktionen oder auch einem negativen Selbstbild zu entgehen.

3.2. Motive

Eng an den Begriff der Motivation sind die Motive gekoppelt. In der Forschung bezeichnet man als Motiv eine „thematisch abgrenzbare [...] Bewertungsdisposition". (Schmalt; Langens 2009, S. 18) Die Motive orientieren sich an dieser Disposition und werden demnach je nach Ziel und Zweck eingeordnet. Sie entsprechen zu allererst natürlichen Bedürfnissen, die das Überleben einer Gruppe sichern sollen. Dabei handelt es sich um Motivsysteme wie Hunger, Angst oder Neugier (Schmalt; Langens 2009, S. 18).

Auch für den Fremdsprachenunterricht können diese Motive adaptiert werden. Dafür werden sie in bestimmte Kategorien zusammengefasst. Diese Klassifikationen sind nicht ganz unumstritten. "Grundsätzlich sind so viele Motive denkbar, wie eine Person Bezüge zu anderen Subjekten und Objekten ihrer Umwelt haben kann." (Schiftner 1999, S. 39)

Schiftner hat in ihrer Dissertation einige Motive herausgenommen, die wichtig erscheinen, möchte man sich mit der Motivation im Französischunterricht befassen. Sie stellt folgende Kategorien auf:

Gesellschaftsmotiv, Elternmotiv, Nützlichkeitsmotiv, Berufsmotiv, Lehrermotiv, Wissensmotiv, Neugiermotiv, Kommunikationsmotiv, Geltungsmotiv, Kontaktmotiv, Kulturmotiv, Urlaubsmotiv, Freizeitmotiv, Genussmotiv und Aufstiegsmotiv (Schiftner 1999, S.40-41).

In einigen Arbeiten, die ich zwecks Recherche gelesen habe, ist die Einteilung und Untersuchung der Motivation mittels dieser Motive sehr üblich. Sie repräsentieren, aber meiner Meinung nach, immer nur Teilaspekte des Ganzen. Das in dieser Arbeit vorgestellte Konzept und Modell nach Dörnyei geht einen Schritt weiter und zeigt die Gesamtheit einer neuen motivationalen Forschung. Wie wir später sehen werden, spielen auch bei ihm Motive, Ziele, Erwartungen und Anreize eine Rolle; sie bekommen lediglich eine neue Verkleidung.

3.3. Anreize

Das Motiv steht nicht für sich allein. Es muss in jedem Fall durch eine Situation angeregt werden, damit es zu einer Verhaltensänderung bzw. -steuerung kommt. Diese situativen Momente werden daher als Anreize bezeichnet. Motive und Anreize verhalten sich komplementär zueinander. Wie wirksam ein Anreiz ist, ist meist unwillkürlich und automatisch. Er signalisiert der Person lediglich, dass es jetzt besonders passend und geeignet wäre, ihren Zielen nachzugehen. Dies wird in der ethnologischen Forschung auch als Auslösermechanismus bezeichnet. Es wird außerdem zwischen biologischen und sozialen Anreizen unterschieden (Schmalt; Langens 2009, S.20).

Anreize, die zu einer Verhaltenssteuerung führen, können auch imaginiert sein. Das passiert, wenn uns zum Beispiel ein Wort an etwas Anderes erinnert und uns schlussendlich zu einer Tat veranlasst. Es wird hier das Beispiel gegeben, dass wir bei der Lektüre eines Buches auf einen Namen stoßen, der uns an einen alten Freund erinnert, mit dem wir schon lange nicht mehr gesprochen haben und uns dies dazu veranlasst, diesen gleich anzurufen. Vor der Umsetzung in die Tat wurde das Gespräch, wie es wäre mit diesem Freund zu reden, nur imaginiert, bis es tatsächlich zur Umsetzung in die Tat kommt (Schmalt; Langens 2009, S. 20–22).

Wie wir später sehen werden, arbeitet Dörnyei in seiner Theorie großteils mit imaginierten Zielen und Vorstellungen, die Wirklichkeit werden sollen, können, oder auch nicht. Auch bei Motiven handelt es sich immer um ein imaginiertes Konstrukt. Sie helfen uns, alle unsere Ziele überschaubar zu halten.

4. Dörnyeis Modell

Motive, Anreize, extrinsische und intrinsische Motivation so wie der Bedarf eines prozessorientieren Konstrukts werden alle im folgenden Konzept von Zoltán Dörnyei zusammengetragen.

Ausgangspunkte des Modells

Dörnyei hat ein neues Konzept zur L2 Motivationsforschung erstellt, welches sich mit Selbstbildern, Identitäten und Imaginationen beschäftigt. Das Modell von Gardner und seine Termini der Integriertheit und des integrativen Motivs dienten Dörnyei als Ausgangspunkte für seine Theorie:

> *Integrativeness refers to the desire to learn an L2 of a valued community so that one can communicate with members of the community and sometimes even become like them.* (Dörnyei 2009a, S. 22)
>
> *Integrative motivation is a more complex, multi-componential construct, consisting of three main constituents: 'integrativeness', 'attitudes towards the learning situation' and 'motivation' [...].* (Dörnyei 2009a, S. 23)

Neben diesen beiden Ausgangspunkten haben ihn darüber hinaus drei grundlegende Beobachtungen zu seinem Modell geführt:

- Dörnyei ist der Meinung, dass eine Fremdsprache nicht bloß ein Mittel zur Kommunikation, sondern auch ein Teil des individuellen Selbst ist. Die Fremdsprache integriert sich in verschiedene Aktivitäten und formt so die Identität. Dörnyei interessiert sich vor allem für holistische Modelle (Dörnyei 2005, S. S.93-94).

- Während seiner gesamten Forschungszeit wurde er immer vom Modell der Integriertheit von Robert C. Gardner begleitet. Obwohl dieses Konzept in der mehrsprachigen Umgebung Kanadas sinnvoll erscheint, so kann es, laut Dörnyei, nicht immer auf jede Sprachlernsituation umgelegt werden. So hat Dörnyei versucht diesen Terminus zu adaptieren und neu zu interpretieren (Dörnyei 2005, S. 94).

- Viele Forschungen zur L2 Motivation haben einzelne Faktoren untersucht, aber nie die Verbindung zwischen ihnen zur Genüge beleuchtet. Dörnyei und Csizér (2002 und 2005) haben sich daher auf folgende Schlüsselvariablen konzentriert:

Integriertheit, Instrumentalität, Einstellungen gegenüber der L2 Sprechergemeinschaft und Lernverhalten (Dörnyei 2005, S. 94).

Der Bedarf den Terminus Integriertheit neu zu interpretieren

Dörnyei erkennt den Bedarf, den Begriff der Integriertheit neu zu interpretieren. Er stellt fest, dass es in der Literatur zur L2 Forschung eine Diskrepanz zwischen Integriertheit und dem integrativen Motiv gibt (Dörnyei 2005, S. 94).

In Gardners Studie drückt sich dies meist in einem Liebe-Hass Verhältnis aus. Das Konzept stellt sicherlich eine Art Rätsel dar. Dieses Modell ist ohne Zweifel das meist erforschte und meist besprochene Konzept bezüglich der Vorstellung in der L2 Motivation und hat bis jetzt keine wirklich äquivalenten anderen Modelle in der Motivationsforschung und pädagogischen Psychologie zur Seite gestellt bekommen. Einerseits aus diesem Grund und andererseits, weil die aktuellen empirischen Befunde nicht immer zu Gardners originaler Interpretation dieser Vorstellung passten, haben verschiedene Schulen in der Vergangenheit die Gültigkeit und Relevanz von Integriertheit in Frage gestellt (Dörnyei 2005, S. 94-95).

Daher wird in weiterer Folge von einer integrativen Disposition gesprochen. Normalerweise beinhaltet dies eine positive Einstellung zur L2 Sprechergemeinschaft und das Bedürfnis der Eingliederung in diese Gruppe. Es impliziert außerdem eine gewisse Offenheit und den Respekt für die andere kulturelle Gruppe und ihre Art und Weise, das Leben zu führen. Daher können wir hier von einer Art der Identifikation sprechen. Dörnyei argumentiert, dass sich in Situationen der Absenz der Sprechergemeinschaft die Identifikation auf kulturelle und intellektuelle Werte, die man mit dieser Sprechergemeinschaft in Verbindung bringt, beschränken kann (Dörnyei 2005, S. 96-97).

Bonny Norton hat 2001 das Konzept der „imagined community" eingeführt. Diese Gemeinschaften der Imagination, wie sie bei Norton heißen, sind Konstrukte einer Kombination aus persönlichen Erfahrungen und Wissen. Diese werden mit einigen imaginierten Elementen in der Zukunft versehen. Wenn wir uns dieses Konstrukt im Sinne der integrativen Motivation vor Augen führen, so kann es als der Wunsch verstanden werden, sich in eine imaginierte L2 Gemeinschaft integrieren zu wollen (Dörnyei 2005, S. 97-98).

Zusammenfassend können wir also festhalten, dass all diese Vorgängermethoden und -theorien Dörnyei zu seinem Modell geführt haben. Vor allem beeinflusst wurde er aber durch Gardner und seinem Begriff der Integriertheit. Dörnyei möchte Motivation nicht mehr nur als einzelne Komponente sehen, die einen Menschen zu einer Aktivität und Leistung veranlasst, sondern auch die soziale Komponente miteinschließen. Die Sprechergruppe und die Integration in sie können dabei einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg leisten. Welche Vorstellungen des Selbst und welche Selbstbilder dabei kreiert werden können, soll nun im folgenden Kapitel bei der näheren Beschreibung des Modells von Dörnyei erklärt werden.

5. Selbstbilder

Um Dörnyeis Modell zur L2 Motivationsforschung verstehen zu können, müssen wir uns mit Selbstbildern beschäftigen. Schon einige Forscher vor Dörnyei haben sich dieses Konzeptes bedient. Stellen wir zuerst fest, worum es sich bei einem Selbstkonzept handelt: Normalerweise versteht man unter einem Selbstkonzept „[...] the summary of the individual's self-knowledge related to how the person views him/herself at present.“ (Dörnyei 2009a, S.11)

Diese Definition führt uns zu dem Begriff des Selbstbildes. Die Forschung hat gezeigt, dass ein Mensch mehrere Selbstbilder haben kann, wie zum Beispiel das akademische, das physische oder auch das soziale Selbst. Es muss jedoch nicht sein, dass alle diese Selbstbilder eng miteinander verknüpft sind (Macintyre et al. 2009, S.46).

5.1. Selbstbilder nach Markus und Nurius

Markus und Nurius definieren 1986 folgende Selbstbilder:

– das ideale Selbstbild, welches wir sehr gerne sein möchten
– ein Selbstbild, welches wir sein könnten
– ein Selbstbild, vor dem wir uns fürchten, so zu werden (Dörnyei 2009a, S. 12).

Alle drei Selbstbilder beinhalten auch Unterkategorien. Das ideale Selbstbild inkludiert gleichzeitig „the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved or admired self.“ (Dörnyei 2009a, S.12) Das letztere Selbstbild, welches wir nicht realisieren möchten, beinhaltet beispielsweise „the alone self, the depressed

self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self“ (Dörnyei 2009a S.12)

Diese beiden Realisierungsmöglichkeiten der Selbstbilder stellen unweigerlich zwei Extrempositionen dar. Wie ist nun aber das zweite, das mögliche Selbstbild zu verstehen? Wahrscheinlich referiert dieser Typus auf ein erwartetes, vorprognostiziertes Selbstbild. „Thus, the three main types of possible selves proposed by Markus and Nurius refer to the best case, the worst case and the default case.“ (Dörnyei 2009a, S.12)

Wichtig bei der Vorstellung dieser Selbstbilder ist jedoch, sich immer in Erinnerung zu rufen, dass es sich bei diesen Selbstkonzepten zwar immer um mögliche Selbstbilder handelt, sie aber sehr wohl mit der Realität in einer gewissen Weise verknüpft sind. Des Weiteren wollten Markus und Nurius durch diese Aufstellung eher einen groben Rahmen als eine völlig in sich geschlossene Taxonomie schaffen. Ein weiterer Punkt wird oft in Arbeiten darüber außer Acht gelassen:

> *[...] possible selves involve tangible images and senses; as Markus and Nurius emphasise, possible selves are represented in the same imaginary and semantic way as the here-and-now self, that is, they are reality for the individual: people can 'see', 'hear' and 'smell' a possible self [...].* (Dörnyei 2009a, S.12)

5.2. Selbstbilder nach Higgins

Diesem Konzept gehen Arbeiten von Tory Higgins voraus, der sich auch mit Selbstbildern beschäftigt hat. Markus und Nurius stützen sich in ihren Ausführungen auf seine Ideen und Arbeiten.

In Higgins Theorie geht es um das ideale und das geforderte Selbstbild.

> *The ideal self refers to the representation of the attributes that one would ideally like to possess (i.e. representation of hopes, aspirations, or wishes), while the ought self refers to the representation of attributes that one believes one ought to possess (i.e. representation of someone else's sense of duties, obligations or moral responsibilities) and which therefore*

may bear little resemblance to one's own desires or wishes. (Dörnyei 2009a, S. 13)

Higgins 1987 streicht hervor, dass sich sowohl das ideale als auch das geforderte Selbstbild aus eigenen als auch aus fremden (von anderen) Anforderungen an sich selbst speisen lässt. Das bedeutet, dass auch das ideale Selbstbild von anderen, äußeren Faktoren beeinflusst wird, was andere gerne in uns sehen möchten. Nun ist nicht ganz klar, wie sich diese Selbstbild dann von dem geforderten Selbstbild unterscheidet. In der Literatur wird meist nur zwischen den eigenen Vorstellungen und Visionen an sich selbst unterschieden und jenen, die andere an uns stellen (Dörnyei 2009a, S. 13-14).

Welcher Unterschied kann nun zwischen dem Konzept von Higgins und Markus' und Nurius festgestellt werden? Während Markus und Nurius von mehreren Selbstbildern von einer Person ausgehen, spricht Higgins nur von jeweils einem idealen oder geforderten Selbstbild. Dieses eine Selbstbild kann jedoch mehrere wichtige Merkmale und Eigenschaften anderer Selbstbilder inkludieren. Es wird lediglich zu einem großen Selbstbild zusammengefasst. Für Higgins ist auch klar, dass es neben oder auch hinter den beiden großen Repräsentanten des idealen und geforderten Selbstbildes noch andere Typen gibt (Dörnyei 2009a, S. 14).

5.3. Selbstbilder nach Dörnyei

Dörnyei bedient sich in seinem Modell auch der Theorie der Selbstbilder. Er drückt die Definition der Selbstbilder wie folgt aus: „Possible selves are visions of the self in a future state." (Dörnyei; Ushioda 2011, S.80) Mögliche Selbstbilder sind motivierend, weil sie sich an der Zukunft orientieren (Macintyre et al. 2009, S.47).
Mögliche Selbstbilder – in weiterer Folge auch future-self-guides - können zu einer Selbststeuerung in der Zukunft führen, aber nicht alle Selbstbilder haben diese Funktion der Steuerung des Verhaltens inne. Das zweite Selbstbild, nach Markus und Nurius, welches man bekommen *kann*, verfügt über keinen großen Verhaltensspielraum. Es leitet nur marginal in eine bestimmte Richtung. Dem entgegenstehen das ideale Selbstbild und das gefürchtete Selbstbild. Das ideale Selbstbild stellt bestimmte Anforderungen und Standards auf, die es gilt, zu

realisieren, um das Selbstbild wahr werden zu lassen. Auch das negative, das zu fürchtende Selbstbild, hat eine ähnliche Funktion, in dem es bestimmte Verhaltensmuster verhindern soll, um ein gewisses Selbstbild nicht Wirklichkeit werden zu lassen (Dörnyei 2009a, S.13).

Dörnyeis Konzept der Selbstbilder sieht wie folgt aus:

1. Das ideale L2-Selbstbild: Dies stellt einen Aspekt des idealen Selbstbildes dar. Wenn die Person, die wir gerne sein möchten, die Sprache L2 spricht, dann kann das L2-Selbstbild sehr stark ausfallen und ein wichtiger Motivator zum Erlernen dieser Sprache sein. Dadurch wird die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Sein und dem idealen Selbst reduziert (Dörnyei 2009a, S. 29; Dörnyei 2009b, S.105).

2. Das L2-Selbstbild, welches sein sollte: Dieses Selbstbild stellt die Gedanken und Vorstellungen dar, denen LernerInnen glauben entsprechen zu müssen, um beispielsweise negatives Feedback zu vermeiden. Dies entspricht dem von Higgins entworfenen, zu fürchtendem Selbstbild bzw. allen instrumentalen Motiven (Dörnyei 2009a, S. 29; Dörnyei 2009b, S.105-106).

3. Die L2-Lernerfahrung: Diese beinhaltet Komponenten, die mit der Lernumgebung in Verbindung stehen. Darunter fallen beispielsweise die Lehrkraft und ihr Einfluss auf die LernerInnen, der Lehrplan, die Lernergruppe, die Lernerfahrungen, die man bereits gemacht hat, etc. „This component is conceptualised at a different level from the two self-guides and future research will hopefully elaborate on the self aspects of this bottom-up process." (Dörnyei 2009a, S. 29; Dörnyei 2009b, S.106).

Das Selbstbild ist keinesfalls etwas Stabiles und Unumstößliches. Es unterliegt Schwankungen und auch äußeren Einflüssen:
Externe Faktoren, die das Selbstbild beeinflussen können, wurden bereits von Deci und Ryan 1985 sehr ausführlich beschrieben. Sie unterscheiden zwischen vier Stadien dieses Prozesses:

- die externe Regulierung: Dabei handelt es sich um von außen gesteuerte Motive und Mechanismen, die mich zu einer Handlung veranlassen, wie zum

Beispiel das Lob eines Lehrers oder Konfrontationen mit den Eltern (Dörnyei 2009a, S.14).

– die introjizierte Regulierung: Darunter verstehen wir zum Beispiel allgemeingültige Regeln, die wir beachten, um uns zum Beispiel nicht schuldig zu fühlen. Das sind beispielsweise Regeln des Zusammenlebens in der Gesellschaft, wie Gesetze (Dörnyei 2009a, S.14).
– die identifizierte Regulierung: Hier können zum Beispiel Handlungen genannt werden, die von der Person als sehr wertvoll betrachtet werden, wie das Lernen einer neuen Sprache, weil man dieses Wissen im Berufsleben und der zukünftigen Heimat braucht (Dörnyei 2009a, S.14).
– die integrierte Regulierung: Dies ist die entwicklungsfähigste Form der externen Regulierung. Hier fallen freiwilliges Verhalten mit anderen individuell wichtigen Normen zusammen, wie zum Beispiel das Lernen einer Sprache, weil dies bereits zum eigenen kulturellen Weltbild gehört (Dörnyei 2009a, S.14).

5.4. Future self-guides vs. zukünftige Ziele

Welchen Zusammenhang gibt es nun zwischen Selbstbildern und den Zielen, die dadurch erreicht werden sollen?

Handlungen, die wir tätigen, passieren mit Absicht. Diese bewusste Steuerung unseres Handelns wird in Zielen zusammengefasst. Ziele steuern auf ein gewünschtes Endziel hin, was sich mit der Idee des future self-guide‘s deckt. hier taucht die Frage auf, ob es also möglich sein könnte, dass das ideale und das geforderte Selbstbild nur Untergruppen von Zielen sind? – Dörnyei verneint diesen Ansatz und meint, dass ein grundlegender Unterschied zwischen möglichen Selbstbildern und Zielen besteht.

> *The main attraction of possible self theory for me has been that it goes beyond logical, intellectual arguments when justifying the validity of the various future-oriented self types.* (Dörnyei 2009a, S.15)

Dörnyei stößt sich vor allem daran, dass die Fachliteratur oftmals diesen Unterschied nicht explizit herausarbeitet. Der gängige Unterschied ist, dass mögliche Selbstbilder auf eine längere Entwicklung ausgerichtet sind, wobei hier Ziele sehr wohl inkludiert werden (Dörnyei 2009a, S.15). Miller und Brickmann 2004 meinen, „[…] that possible selves are examples of long-term, future goals […].“ (Dörnyei 2009a, S.15-

16) Auch sie sehen also mögliche Selbstbilder als Ziele an, die für eine längere Zeit anhalten sollen und vielleicht auch für eine *längere* Zukunft geplant sind.

5.5. Nutzen der möglichen Selbstbilder

Welchen Nutzen können wir nun das neue Konzept der Selbstbilder betrachtend für die Motivationsforschung festhalten?

1. Ein der Pädagogik gut gesinnter Vorstoß: Einer der wichtigsten Kritikpunkte am Modell von Gardner war, dass man ein pädagogischeres Modell bräuchte. Mit dem Konzept der Selbstbilder geht man einen Schritt in diese Richtung. Im Vergleich zum sozio-pädagogischen Modell von Gardner, welches sich auf die sprachliche Zielgruppe konzentriert, fokussieren die Selbstbilder auf die sich wandelnden Komponenten des Lerners (Macintyre et al. 2009, S.51).

2. Sprachkontexte auch außerhalb Kanadas können dadurch erreicht werden: Ein nächster Kritikpunkt an Gardners Modell ist, dass das Hauptaugenmerk der Studie auf Kanada gelegen ist und dass sich kein verallgemeinerndes Konzept für außerhalb von Kanada festhalten lässt. Betrachten wir die Situation des Englischen, welches weltweit Sprecher verzeichnet, so können wir hier keine einheitliche Sprechergruppe mit einer Kultur festhalten. Auch die kulturell-linguistische Identität ist nicht so greifbar, wie es bei der Studie von Gardner und seinen KollegInnen in Kanada gewesen ist. In diesem Fall bieten die Selbstbilder wiederum eine gute Möglichkeit, diesen definitorischen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen. Selbstbilder fokussieren auf Hoffnungen, Wünsche, Ambitionen oder auch auf Ängste der L2 LernerInnen, statt auf die Integration in eine bereits existierende L2 Sprechergemeinschaft (Macintyre et al. 2009, S.51- 52).

3. Multiple Motivation: Motivation steht selten allein. Sie kann durch verschiedene Motive angestoßen werden. Betrachten wir zum Beispiel einen erwachsenen Lerner des Französischen. Dieser kann ein innerliches Verlangen, diese Sprache zu lernen, verspüren, während er von seinen Eltern oder auch der Lehrkraft dabei unterstützt wird, gleichzeitig hat er aber mit der Angst zu kämpfen, dass er von der Gruppe als Streber abgestempelt wird (Macintyre et al. 2009, S.52).

5.6. Selbstbilder als Motor der Visionen

Selbstbilder generieren Ziele in der Zukunft. Dies passiert, in dem sie in uns Visionen der Zukunft hervorrufen. Dörnyei ist der Überzeugung, dass Selbstbilder den stärksten motivationalen Selbstmechanismus auslösen. Mögliche Selbstbilder sind spezifische Repräsentationen des Selbst in der Zukunft, dies beinhaltet Gedanken, Vorstellungen und Bilder, Gefühle, die in der Zukunft Ziele darstellen. Markus und Nurius 1986 heben hervor, dass die möglichen Selbstbilder durch dieselbe Vorstellungskraft entstehen und sich im selben semantischen Kontext befinden, wie das Selbst des Hier und Jetzt, welches schließlich für den Moment die tatsächliche Realität für das Ich abbildet (Dörnyei 2005, S.98-99).

Positive Selbstbilder stehen in engem Kontakt zu Visionen. In Tim Murpheys Werk kann über die Kraft von Visionen von Marilyn King, einer ehemaligen Olympia Athletin, gelesen werden:

> *Marilyn says now that most people think that Olympic athletes have a lot of will-power and determination and that's what enables them to work so hard. She says no, it's not that; it's the vision. It's the power of an image that inspires great passion and excitement - so much that you have enormous energy to do what you want... She started bringing together other ex-Olympians to find out if they had had similar experiences. She discovered that most Olympians had a very clear vision of what they wanted and that this vision was constantly present. The vision (or goal or outcome) also inspired great passion and excitement. The vision and the passion inspired them to take a lot of action, over and over again. To do something about it.* (Murphey 1998, S. 62)

Dörnyei meint, dass diese Vision von Marylin King als ein Selbstbild gesehen werden kann. Dieses Selbstbild hätte unweigerlich einen großen motivationalen Einfluss auf die Sportlerin (Dörnyei 2005, S.99). Vor allem im Sport und im mentalen Bereich bedient man sich bestimmter Vorstellungen und Visualisierungen, um den SportlerInnen immer ihr Ziel vor Augen zu halten.

Wenger hat einen ähnlichen Ansatz bezüglich der Vorstellung von Visionen:

> *My use of the concept of imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the*

> *world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree. It is playing scales on a piano, and envisioning a concert hall.* (Wenger 1998, S. 176)

Dörnyei postuliert des Weiteren, dass der Einfluss eines positiven Selbstbildes noch größer ist, wenn es von einem gefürchteten Selbstbild begleitet wird (Dörnyei 2005, S. 100).

5.7. Selbstbilder mit Umsetzungspotential

Selbstbilder haben also Einfluss auf unsere Motivation. Dennoch sind manche Selbstbilder motivierender als andere. Hier stellt sich nun die Frage, woran das liegt? Sind manche Selbstbilder geeigneter als andere? Welche Umstände sollten für ein gutes Selbstbild gegeben sein:

- Der/die LernerIn hat bereits ein gewünschtes zukünftiges Selbstbild. Menschen unterscheiden sich dahingehend, wie leicht sie ein mögliches Selbstbild generieren können. Nicht jede/r verfügt über ein ausgereiftes ideales oder gefordertes Selbstbild.
- Das zukünftige Selbstbild unterscheidet sich ausreichend vom jetzigen Ich: Wenn der Unterschied zwischen dem Jetzt-Zustand und dem angestrebten Selbstbild zu gering ist, wird die Anstrengung, das neue Ziel zu erreichen, auch sehr bescheiden ausfallen.
- Das mögliche, zukünftige Selbstbild wird als plausibel wahrgenommen: Die Lernenden müssen das zukünftige Selbstbild als realistisch betrachten können. Auch eine gewisse Kontrollierbarkeit wird hier vorausgesetzt
- Das zukünftige Selbstbild darf nicht als ein sicher eintretendes Ereignis in der Zukunft betrachtet werden: Die LernerInnen müssen daran glauben, dass die Änderung nicht automatisch eintreten wird, sondern sie daran arbeiten müssen.
- Das zukünftige Selbstbild geht mit den Vorstellungen der Familie, der Peergruppe oder anderen sozialen Faktoren der Umwelt einher: Sollte dies nicht der Fall sein und sollte man entgegen der sozialen Konventionen handeln, die zum Beispiel das Sprachenlernen als kindisch bzw. mädchenhaft abstempeln, so wird dieses Vorhaben auf lange Sicht nicht von Erfolg gekrönt sein.

– Das zukünftige Selbstbild muss aktiv sein: Die möglichen Selbstbilder sollten immer wieder aktiviert und in Erinnerung gerufen werden.
– Das zukünftige Selbstbild wird von anderen Strategien begleitet, die zum Ziel führen sollen.
– Das gewünschte, mögliche und zukünftige Selbstbild sollte von einem gefürchteten Selbstbild begleitet werden, welches veranschaulichen soll, was passiert, wenn das Ziel nicht erreicht wird (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 79–84).

5.7.1. Verbesserung der Vorstellungskraft: Stärkung der Vision

Ist die Vision, das Selbstbild, eines Lerners/einer Lernerin noch nicht zur Gänze ausgereift, so gibt es Möglichkeiten die Vision zu stärken.

In der Psychologie, der Pädagogik aber auch im Sport wurden Methoden und Techniken entwickelt, um diese Selbstbilder zu festigen. Die Visualisierung möglicher Bilder kann beispielsweise jeden Tag trainiert werden. Dies beginnt zum Beispiel bei der Vorstellung des eigenen Badezimmers, während immer wieder neue Details hinzugefügt werden. Zur Steigerung des Visualisierungspotentials werden die Übungen gesteigert. Inhalte werden verändert und modifiziert. Visualisierungs-vermögen stellt eine Fähigkeit dar, die sowohl SportlerInnen, als auch SchülerInnen brauchen, aber auch in der Medizin wird damit gearbeitet (Dörnyei 2009a, S. 34–35).

5.7.2. Die Aktivierung des idealen L2- Selbstbildes

Wenig wird in der Literatur darüber gesprochen, wie denn nun das ideale Selbstbild aktiviert werden kann. Hier haben die Lehrkräfte, meist ungeahnterweise, große Erfahrungen. Mit Spielen wie den sogenannten Icebreakern oder Aufwärmübungen kann die Vision aktiviert und zum Leben erweckt werden. Auch das Abspielen von Videos, Filmen oder Musik kann hier unterstützend wirken (Dörnyei 2009a, S. 37).

5.8. Sprachliche Identitäten

Vorstellungen von Selbstbildern können die Motivation von Lernenden beeinflussen. Manche Selbstbilder funktionieren sehr gut, andere wieder weniger gut. Dass ein Selbstbild überhaupt die Möglichkeit hat, funktionieren zu können, muss es zuerst einmal existieren, das heißt, von einer Person kreiert werden.

Eigentlich ist es nicht ganz korrekt vom Kreieren des Selbstbildes zu sprechen, da es dabei um das Bestreben geht, Träume, Wünsche und Vorstellungen, die vielleicht sogar schon in der Vergangenheit einmal erhoben wurden, miteinander zu verknüpfen. Dabei handelt es sich um einen langen Prozess des Erstellens von potentiellen Identitäten. Es werden mehrere Identitäten parallel, aber auch nacheinander, entworfen, ohne je eine Verpflichtung zu einer bestimmten Identität einzugehen. Dabei spielen beispielsweise die Vorstellungen der Eltern eine Rolle, die Vorstellungen, die in der Peergruppe des Klassenzimmers herrschen, aber auch Vorstellungen und Werte, die durch die Medien vermittelt werden (Dörnyei 2009a, S.33).

Forscher haben sich auch mit dem Begriff der sprachlichen Identität auseinandergesetzt. Was die Soziolinguisten ethnolinguistische Identität nennen, bezeichnet Block 2007 als „language identity" oder sprachliche Identität (Block 2007, S. 39–40).

> *Language identity may be understood as the assumed and/or attributed relationship between one's sense of self and a means of communication which might be known as a language (e.g. English) a dialect (Geordie) or a sociolect (e.g. football-speak).* (Block 2007, S. 40)

Nach Block beinhaltet sprachliche Identität drei verschiedene Typen von Beziehungen, die mit Kommunikation in Verbindung gebracht werden können: language expertise, language affiliation, language inheritance (Block 2007, S. 40).

Diese drei Komponenten werden wie folgt definiert:

Language expertise

> *Expertise is about how proficient a person is in a language, dialect or sociolect, that is, if he/she can talk a particular talk in such a way that he/she is accepted by other users of the language, dialect or sociolect in question.* (Block 2007, S. 40)

Language affiliation

> *Affiliation is about the individual's attitudes towards and affective connection to a language, dialect or sociolect. In effect, it is the extent to*

which a person identifies with and feels attached to a particular form of communication. (Block 2007, S. 40)

Language inheritance

[…] inheritance is a matter of being born into a family of community setting that is associated with a particular language or dialect. (Block 2007, S. 40)

Letzteres, das Recht der Geburt in eine Sprechergruppe, welches uns in eine bestimmte Gesellschaft integriert, sagt nichts über das tatsächliche Sprachvermögen oder eine positive, vielleicht auch negative Einstellung gegenüber der Sprache und Gemeinschaft aus. So wie andere Identitäten, so kann sich auch die sprachliche Identität im Laufe der Jahre verändern. Jemand kann in eine Sprechergruppe geboren werden, positive Einstellungen gegenüber dieser Sprache und den Sprechern haben, aber im Laufe des Lebens dennoch ein großes Wissen und eine positive Einstellung in einer anderen Sprache entwickeln (Block 2007, S. 40).

Schon in den Studien von Gardner und Lambert zur Zweisprachigkeit in Kanada lassen sich einzelne Ansätze finden, die die Identität zu einem entscheidenden Faktor in der Motivationsforschung macht. In ihren Konzepten gehen sie schließlich davon aus, dass einige Aspekte der Zielgruppe durch die Lernenden übernommen werden, wenn nicht gleich eine Identifikation mit der Sprechergruppe stattfindet. Hier kann es auch zu Verschiebungen innerhalb der Identitäten eines Sprechers kommen.

Vorstellungen über Identifikationen und ethnolinguistische Identitäten sind in integrativen Modellen immer implizit. Nicht nur, dass sie immer implizit sind, sie werden in sozialpsychologischen Studien zur Erforschung der Motivation, der Kommunikation in der Zweitsprache und im gruppenspezifischen Verhalten auch nahezu explizit. Diese Vorstellungen werden herangezogen, um die Entwicklung von Motivation zu dokumentieren und spezielle linguistische Codes und bestimmte Gesprächsbausteine in ethnischen Gruppen zu untersuchen. Wie wir bereits beim Modell von Gardner gesehen haben, sollten die Lernenden bereit sein, sich ganz auf die Kultur der Zielsprache einzulassen, in dem sie zum Beispiel bestimmte Aspekte oder auch Identitäten übernehmen. Sie sollen sich mit der Gruppe identifizieren (Ushioda; Dörnyei 2009, S. 2).

Seit den 1970er Jahren wird also festgehalten, dass es eine Verbindung zwischen Sprache und der ethnischen Gruppenidentität gibt. Einige Forscher haben daher die These aufgestellt, dass diese Verbindung zwischen Sprache und Identität Auswirkungen auf das sprachliche Niveau in einer Zweitsprache haben kann. Bei einer Studie im Jahre 2000 zu Englisch als Lingua Franca stellte sich heraus, dass TeilnehmerInnen, die eine starke Identifizierung mit ihrer jeweiligen ethnischen Gruppe hatten, höhere Leistungen in Englisch erbrachten. Auch andere Studien untermauern dieses Ergebnis (Segalowitz et al. 2009, S. 172):

> *The positive consequences were that participants with a strong sense of identification both with their primary ethnolinguistic group and their target language group had significantly higher levels of proficiency in English than those who showed only strong identification with their primary group*. (Segalowitz et al. 2009, S. 172–173)

Dies führt Dörnyei und Gardner und Lambert zu der Annahme, dass eine positive Orientierung zur Sprechergruppe der Zielsprache sich sehr positiv auf das Lernverhalten auswirkt (Segalowitz et al. 2009, S. 173).

> *The negative consequences were found for participants who had strong beliefs in the role of language in maintaining the identity of their pimary group as well as for those who showed support for its political aspirations*. (Segalowitz et al. 2009, S. 173)

Schlussendlich ist also festzuhalten, dass die eigene Identität maßgeblich zum Lernerfolg einer anderen Sprache beitragen kann. Im Laufe der (Lern-)Jahre können sich mehrere Identitäten, auch parallel, entwickeln, ohne dass eine die andere ausschließt. Sprachliche Identitäten tragen im Wesentlichen zur Formierung von Selbstbildern bei, die schließlich einen motivationalen Charakter entwickeln können und die Integration in eine Gruppe beschleunigen und begünstigen können.

6. Methoden in der Motivationsforschung

Anhand dieser Ausführungen wurde gezeigt, welches Potential Selbstbilder als Motor zukünftiger Ziele haben. Alle diese Ergebnisse und Erkenntnisse sind durch empirische Studien erhoben worden.

Seit Gardners Untersuchungen mit der AMTB-Testbatterie, haben sich viele Forscher auf die Befragung ihrer Lernenden mittels Fragebögen konzentriert. Wie die Testbatterie nach Gardner genau funktioniert wurde bereits im Kapitel 2.1.8. genau vorgestellt.
Dörnyeis Untersuchungen sind immer quantitativ orientiert. In der Studie, die er 2006 in Ungarn an Schulen durchgeführt hat, bedient er sich auch eines Fragebogens, den er gemeinsam mit Richard Clément erstellt hat. Darin fragt er nach Einstellungen und Motivation bezüglich Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch und Italienisch (Dörnyei et al. 2006, S. 23–27). Der Fragebogen selbst ist an von Gardner und seinen KollegInnen ausgearbeiteten Fragenkatalog orientiert, wurden schließlich bereits dort alle wichtigen Punkte herausgearbeitet (Dörnyei et al. 2006, S. 28–29).

Dörnyei erklärt in seinem Werk "Teaching and Researching Motivation", wie man Motivation untersucht. Nachdem der Forschungsbereich und auch die Prioritäten der Fragen abgeklärt sind (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 199), muss festgelegt werden, ob qualitativ oder quantitativ vorgegangen werden soll. Auch gemischte Verfahren sind üblich (Dörnyei; Ushioda 2011, S.199-200).
Wird qualitativ geforscht, so handelt es sich meist um eine Form des Interviews. Dörnyei betont dabei, dass diese meist dann Verwendung finden, wenn es um ein noch neues, nahezu unerforschtes Gebiet geht. Dann sind Interviews interessant, weil man noch auf keine Literatur zurückgreifen kann. Darüber hinaus sagt er jedoch das Folgende über qualitative Untersuchungen:

> *Because of the strong initial influences of quantitative social psychology on L2 motivation research, qualitative studies have traditionally not been part of the research repertoire in the field.* (Dörnyei; Ushioda 2011, S. 237)

Um meine Forschungsfrage beantworten zu können, soll auch quantitativ vorgegangen werden.

7. Zusammenfassung

In diesem theoretischen Teil wurden die wichtigsten Theorien und Modelle der Motivationsforschung seit 1960 in Hinblick auf meine Fragestellung zusammengefasst. Ausgehend von der Definition, dass Motivation eine Bedingung ist, die Menschen dazu veranlasst etwas zu tun, wurden verschiedene Ansätze gezeigt, wie Motivation funktioniert und auch gefördert werden kann.

Dörnyeis Konzept gingen die Arbeiten von Gardner und Lambert voran, die den Begriff der Integriertheit in den Wissenschaftsdiskurs brachten. Dörnyei konstruierte auf dieser Basis und unter Beachtung anderer Modelle ein eigenes Konzept. Sein Modell basiert auf Selbstbildern, die großes Umsetzungspotential haben. Ziele werden so vor dem geistigen Auge visualisiert.

In dem nun folgenden empirischen Teil möchte ich dieses Konzept im Freigegenstand Französisch erproben. Welche Arten von Selbstbildern haben SchülerInnen einer HTL von sich als Französisch verwendende Individuen und spielt dabei beispielsweise die Integration in eine Sprechergruppe eine Rolle. Diesen und anderen Fragen möchte ich in diesem nun folgenden Teil nachgehen.

II. MOTIVATION IM FREIGEGENSTAND FRANZÖSISCH - Eine empirische Untersuchung

8. Der Freigegenstand Französisch

Neben Pflichtfächern, die SchülerInnen in Österreich laut ihres Lehrplans absolvieren müssen, gibt es noch sogenannte Freifächer, Freigegenstände und unverbindliche Übungen.

Im Schreiben des Bildungsministeriums zu Freifächern und unverbindlichen Übungen steht, dass das Angebot der Schulen an freien Fächern breitgefächert und vielfältig sein soll. Die Freifächer sollen aus dem „naturwissenschaftlich-technischen, musisch-kreativen, sprachlichen, sportlichen und spielerisch-forschenden Bereich“ (BMUKK Freigegenstand, S.1) kommen. Auch Schwerpunktsetzungen für bestimmte Schultypen sind zu empfehlen.

Für meine Diplomarbeit sind vor allem die Fremdsprachen von Bedeutung. Folgende Sprachen können laut Schreiben des BMUKK angeboten werden: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Ungarisch, Kroatisch.

Rechtliche Grundlagen

Im Schreiben des BMUKK wird die Bildungs- und Lehraufgabe des Freigegenstandes wie folgt definiert:

> *Ein Freigegenstand zur allgemeinen Interessen- und Begabungsförderung gibt Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihre persönlichen Interessen und individuellen Begabungen zu entdecken und ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse in besonderer Weise zu entwickeln, zu entfalten, zu erweitern und zu vertiefen.* (BMUKK Freigegenstand, S.2)

Die Aufgaben und Ziele dieser Freigegenstände sollen sich an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, den Pflichtgegenständen und anderen Bildungsbereichen orientieren. Der Freigegenstand legt viel Wert auf die individuelle und soziale Entwicklung des Einzelnen; die kognitiven, affektiven und kreativen Fähigkeiten der SchülerInnen sollen gefördert werden (BMUKK Freigegenstand, S.2).

Der Freigegenstand verfolgt in seinen didaktischen Grundsätzen ein offenes Lehrstoffkonzept. Die SchülerInnen sollen in der Themenwahl weitgehend miteinbezogen werden. Selbstständigkeit, Selbstfindung und Eigeninitiative sollen gefördert werden. Freiräume sollen geschaffen werden und die Sozialformen sollen schülerorientiert gestaltet sein (BMUKK Freigegenstand, S.2).

Der Lehrstoff wird nur mittels grober Richtlinien festgelegt. Die konkrete Ausarbeitung und Zielsetzung des Lehrstoffs der einzelnen Fächer obliegt den einzelnen Schulleitungen.
Prinzipiell wird bezüglich des Lehrstoffs für den Freigegenstand Französisch immer auf den Pflichtgegenstand Englisch verwiesen. In einem allgemeinen Schreiben des BMUKK für lebende Fremdsprachen, welches für allgemein bildende höhere Schulen verfasst wurde, werden die Kompetenzen in der zweiten lebenden Fremdsprache genauer beschrieben. Demnach sollen die Kompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen nach dem ersten Lernjahr auf Niveau A1 sein, nach dem zweiten Lernjahr Sprechen auf Niveau A1 und die restlichen auf Niveau A2 (BMUKK Fremdsprachen, S.5). Dies sind die Vorgaben laut Informationen des Bildungsministeriums. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie der Freigegenstand an einer Wiener HTL gestaltet wird.

8.1. Das TGM – Die Schule der Technik

Das TGM zählt mit seinen ca. 3000 SchülerInnen zu den größten Schulen Wiens. Das Technologische Gewerbemuseum ist eine berufsbildende höhere Schule. Sie wurde 1879 gegründet und befindet sich im 20. Wiener Gemeindebezirk, in der Wexstraße 19-23.
Das TGM bietet seinen SchülerInnen eine technisch ausgerichtete Ausbildung. Die HTL kann als Tages- oder Abendschule besucht werden und schließt mit der Matura ab. Darüber hinaus kann das viersemestrige Kolleg absolviert werden. Auch eine Versuchsanstalt ist an die HTL angeschlossen. Folgende Abteilungen werden in der Tagesschule angeboten: Elektronik, Elektrotechnik, Informationstechnologie, Maschinenbau, Kunststofftechnik, Wirtschaftsingenieurwesen und Biomedizin und Gesundheitstechnik (TGM Homepage).

8.2. Der Freigegenstand Französisch am TGM

SchülerInnen können ab dem zweiten Jahrgang neben Englisch als Pflichtfach auch Französisch als Freigegenstand wählen. Pro Schuljahr melden sich ca. 100-150 SchülerInnen dafür an, das entspricht in etwa 3-4% der GesamtschülerInnenanzahl. Je nach Anmeldezahlen kommen unterschiedlich viele Klassen zustande, meistens jedoch ca. 10 Gruppen zu je 10-15 SchülerInnen. Die SchülerInnen werden nach ihrem Niveau in Französisch eingestuft und sitzen nicht nur klassen- sondern auch jahrgangsübergreifend gemeinsam im Unterricht. Wann die Französischstunden angeboten werden, stellt immer eine stundenplantechnische Herausforderung dar. Die Zuständigen versuchen meist Rand- oder Freistunden damit zu füllen, was bei verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Stundenplänen nicht immer ganz einfach ist. So kann es daher auch manchmal passieren, dass Fortgeschrittene mit AnfängerInnen im Unterricht sitzen, weil es hinsichtlich des Stundenplanes anders nicht möglich gewesen wäre. Dies bringt jedoch, laut einer informellen Quelle, für die SchülerInnen keinerlei Nachteile mit sich, da prinzipiell auf individualisierten Unterricht geachtet wird und die AnfängerInnen von den Fortgeschrittenen lernen und sich motivieren lassen können.

Der Lehrplan und die Unterrichtsziele sind schulautonom geregelt. Das Niveau A1/A2 wird angestrebt. Laut Mag. Margit Schneider, die im TGM mit dem Französischunterricht beauftragt ist, soll Französisch durch kommunikative Methoden so erlernt werden, dass die SchülerInnen fähig sind, sich im Berufsleben auf Französisch oder in einem französischsprachigen Umfeld zu Recht zu finden. Jedes Jahr wird versucht, eine Art *Elitegruppe* zu formieren. In dieser Gruppe befinden sich sodann die motiviertesten SchülerInnen, die auch eine externe Prüfung in A1 oder A2 ablegen können.
Der Freigegenstand umfasst eine Wochenstunde. Mag. Margit Schneider unterstützt die eine Stunde Französisch, da sie sich gut am Rand oder in Freistunden unterbringen lässt. Für eine Stunde würden die SchülerInnen, laut einer informellen Quelle, länger in der Schule bleiben, aber nicht für zwei. Auch würde in zwei Stunden nicht viel mehr Stoff unterrichtet werden können als in der einen Französischstunde, da die Aufmerksamkeit und die Motivation über eine Stunde besser gehalten werden könne.

Schularbeiten und Tests gibt es keine. Im Unterricht zählt die Anwesenheit, Mitarbeit und das Bemühen. Fehler sind erlaubt und erwünscht.
Als kleiner Bonus wird immer am Ende des Schuljahres eine Reise nach Cannes unternommen. Alle SchülerInnen des Freigegenstandes, die gerne daran teilnehmen möchten, dürfen mitfahren. Am Vormittag sind die SchülerInnen in der Schule und verbessern ihre Französischkenntnisse, am Nachmittag werden mit den Professoren kleinere Unternehmungen und Exkursionen unternommen. Diese Reise soll den SchülerInnen zeigen, was sie bereits alles können und sie weiterhin motivieren, Französisch zu lernen.

9. Theoretisches Gerüst

Auf Basis des theoretischen Teils dieser Arbeit soll nun eine empirische Untersuchung zur Motivation im Französischunterricht an der so eben vorgestellten HTL angeschlossen werden.
Anders als bei Gardner, der im zweisprachigen Kanada geforscht hat und anders als bei Dörnyei, der sich hauptsächlich mit Englisch als erste lebende Fremdsprache in der Schule beschäftigt hat, handelt es sich bei meiner Untersuchung um Französisch, meist die zweite lebende Fremdsprache, als Freigegenstand.
Im Freigegenstand Französisch kann man nicht maturieren, man hat keinerlei Vorteile in anderen, vorwiegend technischen Fächern und die Wahrscheinlichkeit, dass ein anderes Fach als Französisch im Rahmen von CLIL (Content and Language Integrated Learning) abgehalten wird, erscheint gegeben durch das niedrige Niveau, das erreicht wird, auch nicht sehr realistisch oder motivierend. Darüber hinaus verbringen die SchülerInnen eine zusätzliche Stunde in der Schule.
Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich also der Frage nachgehen, was die SchülerInnen des TGM trotzdem motiviert, Französisch zu lernen und welche Arten von Selbstbildern sie dabei für sich entwickeln. In Anlehnung an die theoretischen Modelle möchte ich zuerst hier ein leicht abgewandeltes Konstrukt vorstellen, welches ich auf seine Richtigkeit hin überprüfen möchte.

Theoretisches Modell der Studie

In meiner empirischen Untersuchung möchte ich vor allem in Bezugnahme auf Dörnyei herausfinden, was die SchülerInnen motiviert, Französisch zu lernen. Das

Modell von Dörnyei (2009a) geht von drei Komponenten aus, die zusammenspielen und dadurch Motivation erzeugen (siehe Kapitel 4 und 5):

- Das ideale Selbstbild
- Das Selbstbild, das sein sollte
- Die L2 Lernsituation

Auch die beiden Selbstbilder nach Markus und Nurius aus dem Jahr 1986 (Dörnyei 2009a) sollen in das Modell einfließen.

- das zu fürchtende Selbstbild
- das mögliche Selbstbild

Zusätzlich möchte ich auch die beiden Faktoren der Integriertheit nach Gardner (2010) und die zusätzliche Komponente der Eltern auch nach Gardner (2010) ins Modell aufnehmen (siehe Kapitel 2.1.2, 2.1.6. und 2.1.8.):

- Integriertheit
- familiäre Unterstützung

Im Folgenden soll die Relevanz der aufgenommenen Komponenten dargestellt werden:

9.1. Selbstbilder

Auch in meiner empirischen Studie gehe ich davon aus, dass Selbstbilder für die Motivation zentral sind.

Markus und Nurius 1986 (Dörnyei 2009a), Higgins 1987 (Dörnyei 2009a) und Dörnyei (2009a) stellen bestimmte Selbstbilder in ihren Modellen vor. Ich möchte in meiner Untersuchung nicht von Vornherein einige Selbstbilder ausschließen, kann ich doch vor der Studie noch nicht sagen, welche Selbstbilder die SchülerInnen der HTL erschaffen haben, um sich für diesen Freigegenstand zu motivieren. Ich halte in diesem Zusammenhang alle Selbstbilder für möglich: das ideale Selbstbild, das mögliche Selbstbild, das zu fürchtende Selbstbild und auch das Selbstbild, das sein sollte.

Im Zuge der Zusammenstellung meines Fragebogens hat sich jedoch die Erhebung des möglichen Selbstbildes, wie es Markus und Nurius (Dörnyei 2009a) vorschlagen als sehr schwierig herausgestellt. Die Literatur selbst weist ihm nur sehr geringen Handlungsspielraum zu. Um das mögliche Selbstbild eruieren zu können (ein Selbstbild, das neben dem idealen Bild *trotzdem doch* sein könnte), müsste eine

qualitative Studie beispielsweise mittels Interviews durchgeführt werden. Ich werde mich hier jedoch nur auf Fragebögen stützen und muss daher dieses Selbstbild ausklammern.

- Relevante Komponente für das Modell: Selbstbilder
  (das ideale Selbstbild; das Selbstbild, das sein sollte; das zu fürchtende Selbstbild)

9.2. L2 Lernsituation

Die L2, in meinem Fall die L3, Lernsituation, wie sie im Konzept von Dörnyei 2009a beschrieben wird, stellt auch in meiner Untersuchung einen wichtigen Eckpfeiler dar. Dadurch, dass in der HTL meist die Französischlehrkraft der einzige Kontakt zu Frankreich und einer französischsprechenden Person ist, muss dieser Unterricht meiner Meinung nach so gestaltet werden, dass er erstens motivierend und zweitens selbstbilderfördernd ist. Ich möchte in meiner Untersuchung auch auf die L3 Lernsituation eingehen und diese in Verbindung mit den erhobenen Selbstbildern bringen.

- Relevante Komponente für das Modell: L3 Lernsituation

9.3. Integriertheit

Das Konzept der Integriertheit spielt, wie wir im theoretischen Teil bereits gesehen haben, eine wichtige Rolle in dieser Forschungstradition. Einerseits glaube ich nicht, dass dieser Faktor für SchülerInnen der HTL relevant ist, andererseits kommen diese aus den unterschiedlichsten Schulformen und haben andere Bildungshintergründe. Es könnte daher sehr wohl SchülerInnen geben, die die Integration in eine andere Sprechergruppe als erstrebenswert empfinden. In diesem Zusammenhang stehende Faktoren wie Interesse an der Kultur, Literatur und Musik sollen in Anlehnung an Gardner 2010 und sein Konzept der Integriertheit auch behandelt werden.

- Relevante Komponente für das Modell: kulturelles Interesse

9.4. Zusätzliche Komponente

Nach Gardner 2010 spielt noch eine zusätzliche Komponente, die weder ein Selbstbild noch eine Form der Integriertheit darstellt, ein wichtige Rolle: die Eltern. Die elterliche Unterstützung beim Erlernen einer Sprache haben auch Dörnyei, Csizér und Németh 2006 in ihrer Studie erkannt und als Zusatzpunkt, der die Motivation maßgeblich steuern und beeinflussen kann, hinzugenommen.

- Relevante Komponente für das Modell: elterliche Unterstützung

Das theoretische Gerüst für die Untersuchung setzt sich also aus folgenden Komponenten zusammen:

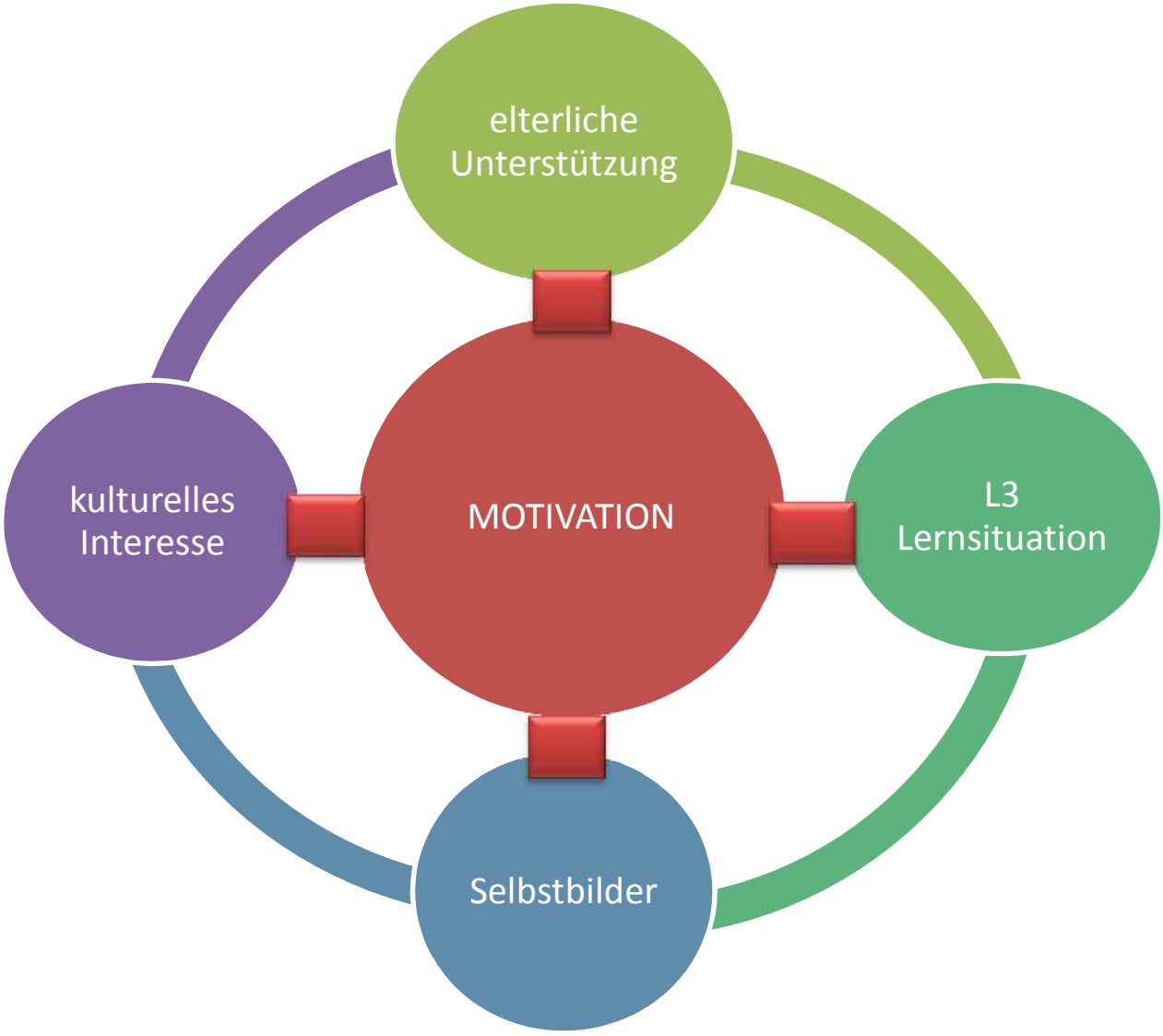


Abbildung 3: Motivationsmodell der Untersuchung 2013

10. Methoden

Die empirische Studie wird quantitativ mittels Fragebögen durchgeführt. Die Hypothese ist, dass Motivation entsteht, wenn diese Komponenten zusammentreffen. In dieser Studie möchte ich daher nun der Frage nachgehen, was die SchülerInnen des TGM in Hinblick auf das vorgestellte Modell motiviert, Französisch zu lernen und welche Arten von Selbstbildern sie dabei für sich entwickeln.

Forschung quantitativ

Am TGM habe ich Zugang zu allen SchülerInnen des Freigegenstandes Französisch. Eine größer angelegte Studie mittels Fragebögen, welche quantitative Daten erhebt, bot sich daher an. Die Ergebnisse werden statistisch ausgewertet und interpretiert.
Im Zuge meines theoretischen Modells soll in meiner empirischen Studie folgendes überprüft werden:
Was motiviert die SchülerInnen des TGM, Französisch zu lernen (in Bezug auf das vorgestellte Modell) und welche Arten von Selbstbildern entwickeln sie dabei für sich?

Die untergeordneten Forschungsfragen orientieren sich an Umfragen von Gardner 2010, Dörnyei 2011, Taguchi et al. 2009 und Ryan 2009, wie im theoretischen Gerüst vorgestellt und beinhalten daher Variablen zu folgenden Komponenten:

Selbstbilder

- das ideale Selbstbild
- das Selbstbild, das sein sollte
- das zu fürchtende Selbstbild

L3 Lernsituation

- Lehrkraft
- Klassenzimmer
- Atmosphäre

kulturelles Interesse

- Einstellungen zur L3 Gesellschaft
- französischsprachiges Fernsehen/Literatur/Musik
- Integriertheit
- Reisen

Zusätzliche Komponente

- elterliche Unterstützung

Um zusätzlich die allgemeine Motivation zu messen, werden Fragen zur Motivation gestellt. Daraus soll mit statistischen Methoden ein Motivationsfaktor errechnet werden.

- Motivation am Freigegenstand Französisch

Legende

Zu jedem dieser Punkte werden Aussagen bzw. Variablen in der Ich-Form formuliert. Die SchülerInnen können zwischen vier Antwortmöglichkeiten wählen: Trifft sehr zu, trifft zu, trifft eher nicht zu und trifft nicht zu. Dies folgt der Likert-Skala. Dabei habe ich mich bewusst für eine gerade Anzahl an Antworten entschieden, um die SchülerInnen zu einer Entscheidung, eher dafür oder dagegen, zu zwingen.

1. „Trifft sehr zu“ entspricht daher der Zahl 1
2. „Trifft zu“ entspricht der Zahl 2
3. „Trifft eher nicht zu“ entspricht der Zahl 3
4. „Trifft nicht zu“ entspricht der Zahl 4.

Je niedriger also eine Variable bewertet wurde, umso bedeutender ist sie für die SchülerInnen.

Durch eine statistische Auswertung soll errechnet werden, welche Faktoren und Indizes als besonders bedeutend für das Französischlernen bzw. die Motivation für das Französische bewertet werden. Dadurch kann auch erhoben werden, welche Faktoren miteinander in einem Verhältnis stehen.

Den SchülerInnen werden diese Variablen in willkürlicher Reihenfolge vorgelegt, das heißt, dass die SchülerInnen nicht wissen, welchen vier Teilbereichen ich welche Aussage zuordne. Sie sollen ankreuzen, wie sehr sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Der vollständige Fragebogen, wie er den SchülerInnen vorgelegt wurde, befindet sich im Anhang (siehe Kapitel VII. S.122)
Hier folgt eine Aufschlüsselung der Variablen in den dazugehörigen Indizes:

0=Motivationsfaktor (prinzipielle Motivation für Französisch)

Variablen: 5, 17, 19, 20, 30, 33, 35

5. Ich bin bereit, viel Energie ins Französischlernen zu investieren.
17. Ich möchte mich auf das Französischlernen mehr konzentrieren, als auf andere Gegenstände.
19. Ich würde auch dann Französisch lernen, wenn ich es nicht brauchen würde.
20. Auch wenn ich die Erklärungen und Anweisungen meiner Französischlehrerin nicht verstehe, versuche ich weiterhin aufzupassen.

30. Wenn zwei Französischstunden pro Woche angeboten würden, würde ich diese Stunden besuchen.
33. Im Vergleich zu meinen Klassenkollegen glaube ich, dass ich sehr hart daran arbeite, Französisch zu lernen.
35. Ich glaube, dass ich mein Bestes gebe, um Französisch zu lernen.

1=Selbstbilder

1.1.=das ideale Selbstbild

Variablen: 6, 21, 23, 24, 27, 41, 43

6. Wenn ich an meine zukünftige Karriere denke, dann stelle ich mir mich als kompetente französischsprechende Person vor.
21. Ich kann mir vorstellen, eine Zeitlang im französischsprachigen Ausland zu leben.
23. Ich kann mir vorstellen, dass ich einmal gut Französisch spreche.
24. Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, wo alle Kurse auf Französisch angeboten werden.
27. Ich kann mir vorstellen, E Mails flüssig auf Französisch zu schreiben.
41. Ich kann mir vorstellen, mit einer französischsprechenden Person eine Konversation auf Französisch zu führen.
43. Ich kann mir vorstellen, die französische Gratiszeitung zu lesen.

1.2.=das Selbstbild, das sein sollte

Variablen: 9, 18, 26, 34, 36

9. Wenn jemand gut Französisch kann, dann begegnen ihm die Menschen respektvoller.
18. Mein Umfeld (Eltern, etc.) erwartet von mir, dass ich Französisch lerne.
26. Französischlernen wird mir helfen, einen guten Job zu finden.
34. Viele in meinem Umfeld meinen, dass ein gebildeter Mensch gut Französisch kann.
36. Ich finde, dass Französisch eine wichtige Sprache in der Welt ist.

1.3=das zu fürchtende Selbstbild

Variablen: 11, 25, 39

11. Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne.
25. Ich habe Angst, dass mir im Gegensatz zu den anderen etwas entgeht, wenn ich nicht Französisch lerne.
39. Ich habe Angst, dass ich nicht gebildet genug bin, wenn ich nicht Französisch lerne.

2=L3 Lernsituation

Variablen: 1, 4, 10, 12, 16, 22, 28, 32, 37, 42

1. Ich habe wirklich Freude am Französischlernen.
4. Die Französischstunden sind wirklich keine Zeitverschwendung.
10. Französisch ist eines meiner Lieblingsfächer.
12. Ich mag Französisch!
16. Ich hätte gerne mehr Französischstunden in der Schule!
22. Es ist wichtig für mich, Französisch zu lernen.
28. Ich freue mich immer auf die Französischstunden!
32. Ich finde, dass die Zeit schneller vergeht, wenn ich Französisch habe!
37. Meine Französischlehrerin ist besser als die anderen LehrerInnen.
42. Ich mag die Atmosphäre in meiner Französischklasse.

3=kulturelles Interesse

3.1.=Integriertheit

Variablen: 2, 3, 14, 38, 40

2. Ich würde gerne Leute aus französischsprachigen Ländern treffen!
3. Ich würde gerne mehr über die Kultur der Länder, in denen Französisch gesprochen wird, erfahren.
14. Ich möchte französischsprechenden Personen so weit wie möglich ähnlich werden.
38. Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen!

40. Ich mag französischsprechende Menschen.

3.2.=Französischsprachiges Fernsehen/Literatur

Variablen: 8, 15, 29

8. Ich mag französisches Fernsehen/Kino.
15. Ich mag französische Zeitschriften/Literatur!
29. Ich mag französische Musik.

4=Der familiäre Einfluss

Variablen: 7, 13, 31

7. Meine Familie ermutigt mich dazu, Französisch zu lernen.
13. Meine Eltern interessieren sich für alles, was ich in der Französischstunde tue.
31. Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.

11. Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde mittels der vorher vorgestellten und im Anhang befindlichen Fragebögen am TGM im Zeitraum von ca. zwei Wochen, nämlich vom 14.10.2013 bis 24.10.2013, durchgeführt.

Die Französischstunden am TGM finden alle am Nachmittag statt. Für das Ausfüllen der Fragebögen wurde mir in den Französischstunden kurz Zeit eingeräumt. Zeittechnisch war die letzte Woche vor den Herbstferien sehr ungünstig gewählt, da in dieser Woche die meisten Tests und Schularbeiten stattfanden und daher viele SchülerInnen dem Freigegenstand zwecks Prüfungsvorbereitungen für andere Fächer ferngeblieben sind. Vor allem der fortgeschrittene Französischkurs war sehr schwach besucht. Von insgesamt 35 angemeldeten SchülerInnen für drei Kurse sind nur neun im Kurs erschienen und zwei SchülerInnen wurden außerhalb der Stunden um die Teilnahme gebeten. Im Gegensatz dazu waren die Anfängerkurse sehr stark frequentiert.

Insgesamt konnten so 89 Fragebögen gesammelt und durch die SchülerInnen ausgefüllt werden. Im Folgenden möchte ich noch auf das Verfahren der Auswertung und im Anschluss auf die Ergebnisse der Untersuchung eingehen.

12. Auswertung der Daten

Wie im Methodenteil bereits erwähnt handelt es sich hier um eine quantitative Studie. Die Fragebögen wurden mittels eines Statistikprogramms ausgewertet. Zur Errechnung einzelner Mittelwerte bzw. Korrelationen wurden verschiedene Verfahren angewandt, die nun kurz erklärt werden:

1. Mann-Whitney-U-Test: Mit Hilfe dieses statistischen Tests lassen sich Mittelwerte zweier unabhängiger (d.h. nicht miteinander zusammenhängender) Gruppen vergleichen. Die zugrundeliegenden Werte müssen hierfür ordinalskaliert sein (Noten, Reihenfolgen, Grad der Zustimmung etc.). Wenn die errechnete asymptotische Signifikanz der betreffenden Variable einen Wert $\alpha < 0{,}05$ aufweist, bedeutet dies, dass die errechnete Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der signifikante (d.h. nicht zufällig auftretende) Mittelwertunterschiede angenommen werden, unter 5% liegt. Aufgrund dieser geringen Irrtumswahrscheinlichkeit kann ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte in beiden Gruppen angenommen werden.

2. Kruskal-Wallis-Test: Dieses statistische Verfahren dient ebenfalls dem Vergleich von Mittelwerten unabhängiger, ordinalskalierter Variablen, doch im Gegensatz zum Mann-Whitney-U-Test können mehrere Gruppen miteinander verglichen werden, nicht nur zwei. Die asymptotische Signifikanz muss ebenso unter 0,05 liegen, damit ein signifikanter Mittelwertunterschied der Gruppen postuliert werden kann.

3. Rangkorrelation nach Spearman-Rho: Um einen direkten bzw. indirekten Zusammenhang zwischen zwei ordinalskalierten Variablen feststellen zu können, wird die Rangkorrelation nach Spearman-Rho angewendet. Da sie auf errechneten Rängen der einzelnen Werte basiert, ist sie im Falle von ordinalskalierten Variablen zutreffender als die Korrelation nach Pearson, die primär bei metrischen Werten eingesetzt wird. Hierbei ist wieder die asymptotische Signifikanz zu beachten, die bei Werten unter 0,05 auf einen signifikanten Zusammenhang schließen lässt.
Signifikante Korrelationen müssen weiters auf den Grad des Zusammenhangs untersucht werden, der sich am Korrelationskoeffizienten ablesen lässt. Die folgende Tabelle zeigt die möglichen Werte samt Interpretationen:

Wert	Interpretation
< 0,2	sehr geringe Korrelation
< 0,5	geringe Korrelation
< 0,7	mittlere Korrelation
< 0,9	hohe Korrelation
> 0,9	sehr hohe Korrelation

Tabelle 1: Rangkorrelationen – Werte und Interpretation

13. Ergebnisse

In diesem Teil sollen die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, in weiterer Folge interpretiert und am Schluss auch zusammengefasst werden. Mittels der vorgestellten statistischen Auswertungen ist es möglich, die einzelnen Variablen und Indizes durch sieben Arten der Darstellung aufzuschlüsseln:

1. Die Häufigkeiten der Antworten werden gemessen.
2. In der deskriptiven Statistik werden durch die Einzelbewertungen der Variablen Mittelwerte für die Indizes errechnet und verglichen.
3. Die Mittelwerte werden bezüglich der Angaben der weiblichen und männlichen SchülerInnen verglichen.
4. Die Mittelwerte der verschiedenen Französischgruppen werden verglichen.
5. Die Mittelwerte der errechneten Mittelwerte für die Indizes durch Schülerinnen und Schüler werden verglichen.
6. Die Rangkorrelationen der Indizes geben Auskunft darüber, welche Komponenten miteinander in einem Verhältnis stehen.
7. Die Rangkorrelationen der Selbstbilder sollen prüfen, ob und welche Selbstbilder miteinander korrelieren.

13.1. Häufigkeiten der einzelnen Antworten

Zu Beginn wurde der Frage nachgegangen, welche einzelnen Variablen wie bewertet wurden, das heißt auch, welcher Mittelwert sich feststellen lassen kann. Daraus lässt sich schließen, welchen Variablen die SchülerInnen besondere oder geringe Bedeutung in Bezug auf Französisch und das Französischlernen beimessen. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken, Tabelle 2 und 3: Häufigkeiten, S. 125-142.) Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Mittelwert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63).

Die erste Variable, ob sie Freude am Französischlernen haben, wurde mit Abstand am besten beurteilt (Mittelwert 1,6). Die Standardabweichung beträgt nur 0,5, was sehr gering ist. Als Maximumwert wurde nur „trifft weniger zu“ angegeben, aber nie „trifft nicht zu“. 43% der SchülerInnen haben demnach *wirklich* Freude am Französischlernen und 54% der SchülerInnen haben Freude am Französischlernen. Nur 3,4% SchülerInnen gaben an, eher weniger Freude am Französischlernen zu haben. Ich glaube, dass dieser Wert auch deshalb so gut ausgefallen ist, weil es die erste Variable war und die SchülerInnen noch nicht genau wussten, was nun auf sie wartete. Nur eine andere Variable, die auch zum Index L3-Lernsituation gehört, wurde noch besser bewertet als diese.

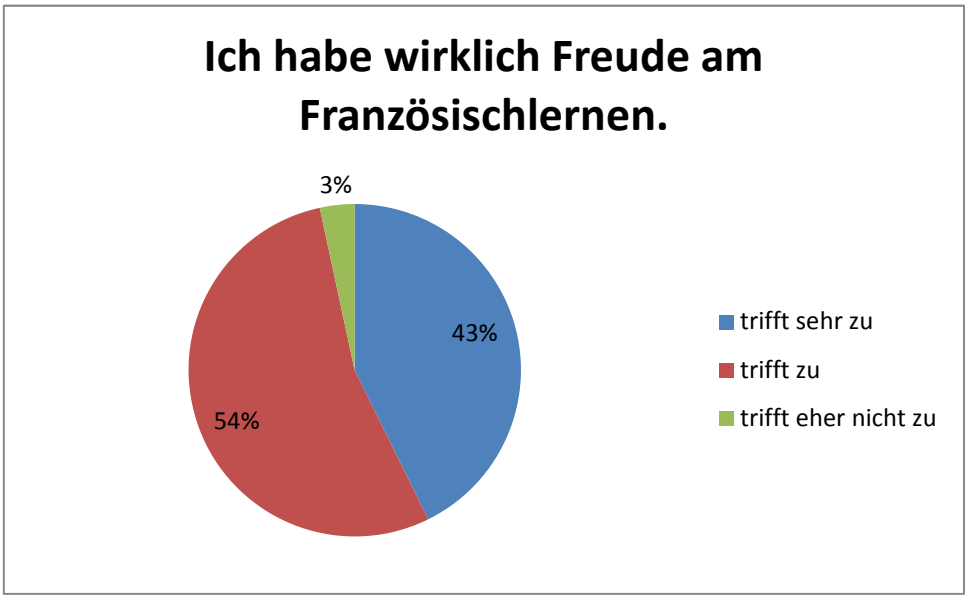


Abbildung 4: Ich habe wirklich Freude am Französischlernen.

Auch zum Index der L3-Lernsituation gehört die Variable, dass Französisch wirklich keine Zeitverschwendung ist. Dieser Faktor erhält den Mittelwert 1,5 und ist damit auch (ex aequo mit einem Faktor zum kulturellen Interesse) der bestbewertete von allen Variablen. Mehr als die Hälfte, nämlich 54%, stimmen dieser Aussage sehr zu. Nur eine einzige Person findet, dass Französisch wirklich eine Zeitverschwendung ist. Durch die Zustimmung dieser Variablen wird klar, dass die Mehrheit der SchülerInnen in den Französischstunden eine zumindest annähernd sinnstiftende Tätigkeit sieht.

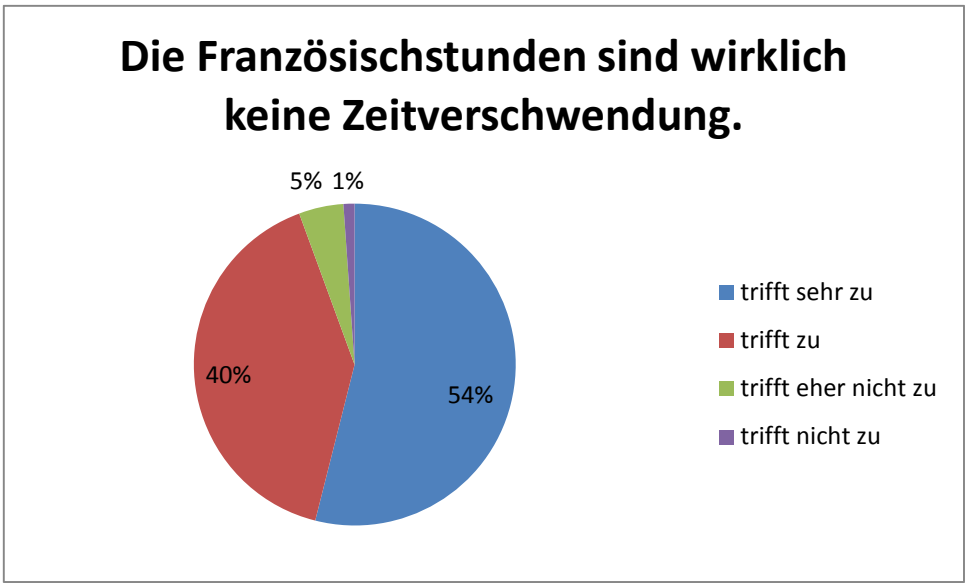


Abbildung 5: Die Französischstunden sind wirklich keine Zeitverschwendung.

Die nächste Variable, der die meisten SchülerInnen zustimmen, gehört zum Index Motivationsfaktor: „Ich würde auch dann Französisch lernen, wenn ich es nicht brauchen würde." Der Mittelwert liegt hier bei 1,6. Interessant ist auch hier, dass niemand „trifft nicht zu" angekreuzt hat. 45% und 47% haben dieser Aussage entweder sehr zugestimmt oder zugestimmt. Angesichts der Tatsache, dass alle SchülerInnen freiwillig im Freigegenstand Französisch sitzen und sie diese Sprache bzw. dieses Fach zumindest nicht unmittelbar benötigen, um die Schule abzuschließen, ist dieses Ergebnis nicht weiter überraschend. Anders wäre dies vielleicht mit SchülerInnen im Pflichtgegenstand Französisch ausgefallen. Das heißt also, dass die SchülerInnen, die den Freigegenstand nehmen, mehrheitlich motiviert sind, Französisch zu lernen.

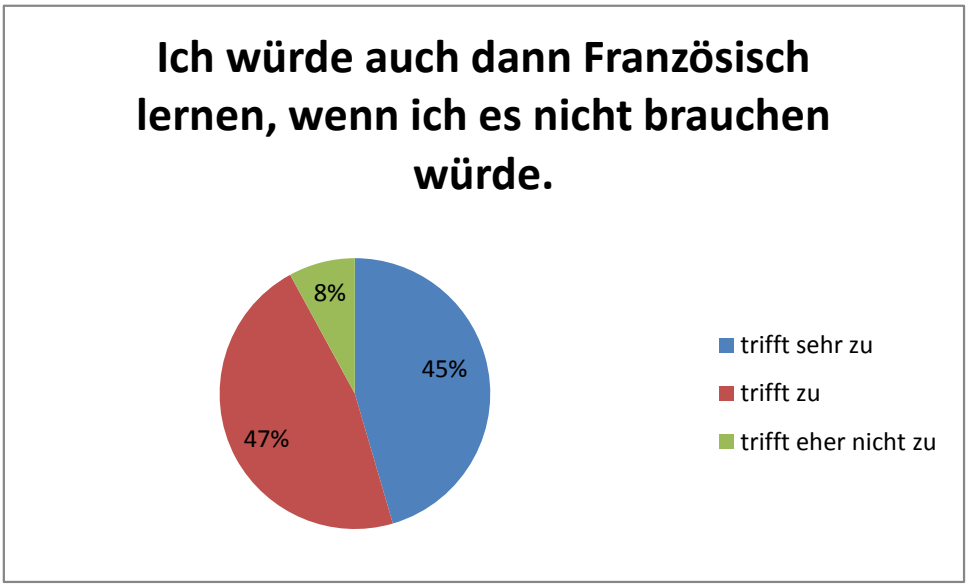


Abbildung 6: Ich würde auch dann Französisch lernen, wenn ich es nicht brauchen würde.

Eine weitere Variable, die einen Mittelwert von 1,7 ergibt und daher als sehr positiv von den SchülerInnen wahrgenommen wird, gehört wiederum zu dem Index der L3-Lernsituation: „Ich freue mich immer auf die Französischstunden.“ Dies kann einerseits wiederum auf den Faktor der freiwilligen Teilnahme an diesem Fach zurückzuführen sein, da die SchülerInnen aus freien Stücken in diesen Stunden sitzen. Andererseits muss die Atmosphäre und das Gesamtkonzept der Stunden passen, damit die SchülerInnen auch nach wie vor an den Stunden teilnehmen. Auch hier hat es keine Antwort mit „trifft nicht zu“ gegeben, was eine große Zustimmung dieser Variable seitens der SchülerInnen zeigt. 39,8% und 47,7% gaben an, dass sie sich (wirklich) sehr auf die Französischstunden freuen.

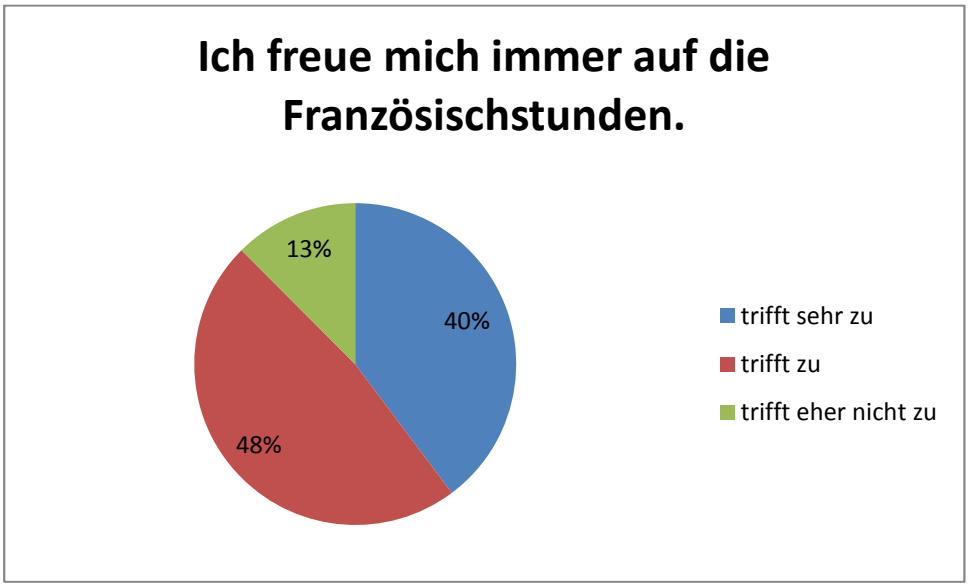


Abbildung 7: Ich freue mich immer auf die Französischstunden.

Für die Lehrkräfte selbst von Relevanz dürfte die Bewertung der folgenden Variable sein, welche zum Index Motivationsfaktor gehört: „Wenn zwei Französischstunden pro Woche angeboten würden, würde ich diese Stunden besuchen.“ Der Mittelwert liegt hier bei 1,7. Genau 48% würden diese Stunden *mit Sicherheit* besuchen; 35% würden diese Stunden besuchen. Nur insgesamt 17% würden Abstand davon nehmen. Der überwiegende Teil stimmt dieser Aussage zu und würde auch zwei Stunden Französisch in der Woche absolvieren.

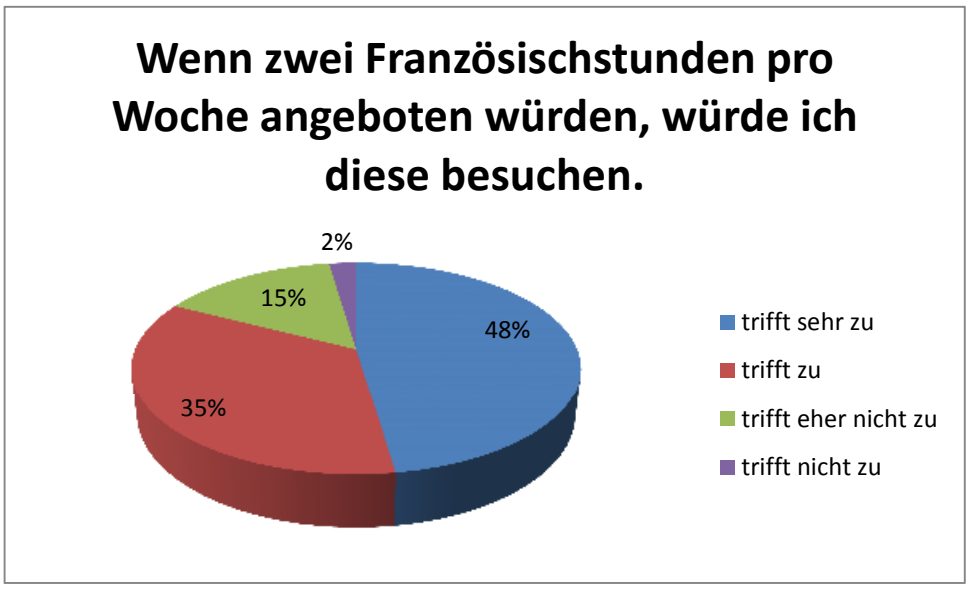


Abbildung 8: Wenn zwei Französischstunden pro Woche angeboten würden, würde ich diese besuchen.

Die Ergebnisse der Variable: „Mein Französischlehrer/Meine Französischlehrerin ist besser als die anderen LehrerInnen.“ sind insofern interessant, da beim Konzipieren des Fragebogens bereits klar war, dass dies für manche SchülerInnen sicher eine persönliche Frage darstellen würde. Für die Auswertung der Studie bringt diese Variable aber eine aufschlussreiche Erkenntnis. Es gab hier acht Stimmen, die nicht gültig waren, weil sich die SchülerInnen ihrer Meinung enthielten. Dies ist wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass die SchülerInnen entweder befürchteten, dass ihre Daten doch nicht so geheim blieben wie anfangs zugesichert oder, dass die meisten SchülerInnen die Lehrkraft erst die dritte Stunden hatten und noch nicht viel über ihre Kompetenz und Sympathie ihr gegenüber aussagen konnten. Da die Lehrperson maßgeblich zum Erfolg aber auch zum Scheitern des Unterrichts beiträgt, ist diese Variable unumgänglich gewesen. Der Mittelwert liegt hier bei 1,9. Auch diese Variable entstammt der Gruppe von Variablen, die zum Index L3-Lernsituation zusammengefasst wurde.

Die Mehrheit mit insgesamt ca. 75% stimmen jedoch zu, dass die Französischlehrkraft besser ist, als die anderen LehrerInnen. Da es sich um einen Freigegenstand handelt, liegt die Annahme nahe, dass sich die Lehrkräfte in diesem Fach besonders um die SchülerInnen bemühen, um nicht nur Interesse am Fach und an der Sprache zu vermitteln, sondern auch eine Fortsetzung und Wiederanmeldung für den Kurs anzustreben. Insgesamt ist die Bewertung dieser Variable als sehr positiv zu sehen.

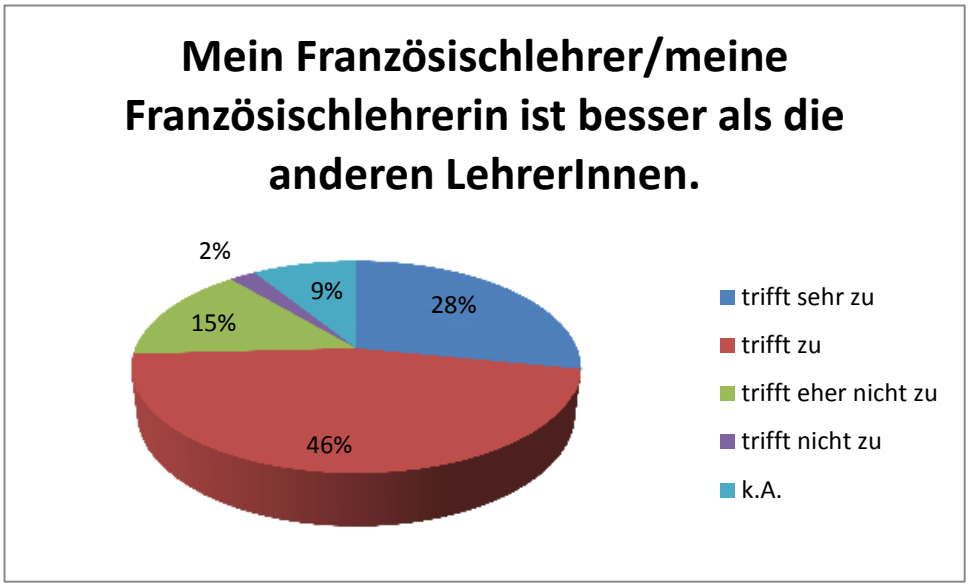


Abbildung 9: Mein Französischlehrer/meien Französischlehrerin ist besser als die anderen LehrerInnen.

Auch aus einem anderen Index als der L3-Lernsituation wurde eine Aussage als sehr bedeutend bewertet: das Reisen: „Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen.“ Diese Variable gehört zum Index des kulturellen Interesses. Hier liegt der Mittelwert bei 1,5. 57% der SchülerInnen, also mehr als die Hälfte, würden gerne in französischsprachige Länder reisen. Interessant ist hier auch, dass der Prozentsatz gegen „trifft nicht zu“ gehend kontinuierlich fallend ist.

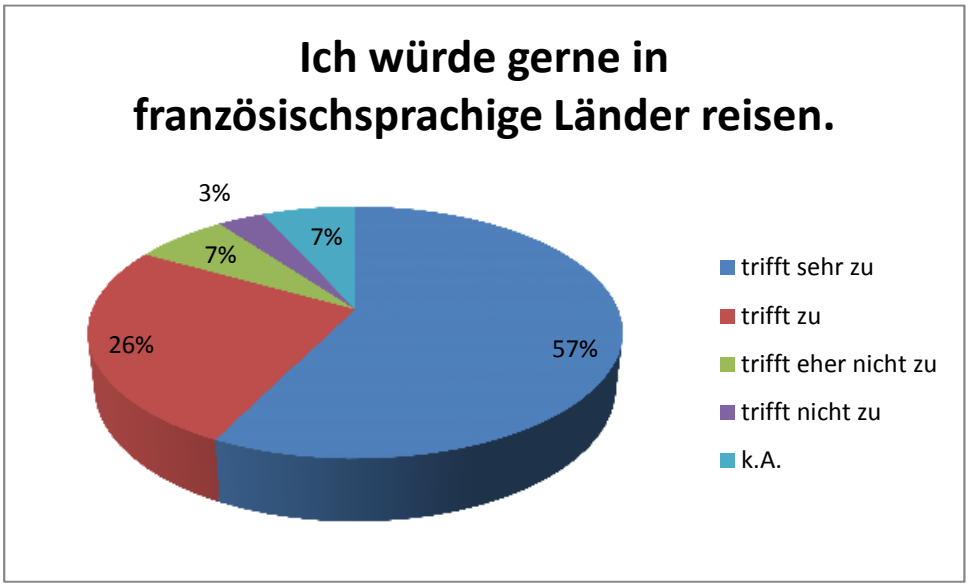


Abbildung 10: Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen.

Folgenden Variablen stimmt die Mehrheit der SchülerInnen eher nicht zu:

Die Variablen zum französischen Fernsehen und Kino sowie die französische Literatur und französischen Zeitschriften wurden allgemein von den SchülerInnen als nicht sehr bedeutend eingestuft. Aus informellen Gesprächen nach der Durchführung der Untersuchung geht hervor, dass sich viele bei der Bewertung dieser Variable auch schwer getan haben, da sie gerade erst vor einigen Wochen angefangen haben, sich mit Französisch zu beschäftigen und noch keinen Zugang zu französischen Filmen oder Zeitungen hatten. Bei der Variable zum französischen Fernsehen und Kino haben sich acht SchülerInnen ihrer Stimme enthalten und bei französischer Literatur und Zeitschriften sieben. Der Mittelwert liegt bei ersterem bei 3,02. 36% gaben an, dass sie französisches Fernsehen oder Kino eher nicht mögen. Bei den französischen Zeitschriften und der Literatur sieht die Verteilung ähnlich aus (Mittelwert 3,2). 39% mögen französische Literatur eher nicht. Aus der eher schlechten Bewertung dieser Variable durch die SchülerInnen geht also hervor, dass das kulturelle Interesse an französischen Produktionen, sei es nun audiovisuell oder rein schriftlich, nicht sehr groß sein dürfte. Wie aus denselben informellen Gesprächen hervorgeht, ist dies womöglich auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass viele mit dieser Variable nichts anfangen konnten und daher „trifft nicht zu“ angekreuzt haben. Dies könnte natürlich das Ergebnis nach hinten verzerrt haben.

Auch zu dieser Kategorie zählte die Variable der französischen Musik. Diese wurde von den SchülerInnen als bedeutsamer eingestuft. Mit einem Mittelwert von 2,2 liegt die französische Musik im Mittelfeld. Ungefähr jeweils 30% gaben an, französische Musik sehr zu mögen bzw. zu mögen. Nur drei SchülerInnen haben diese Variable nicht bewertet.

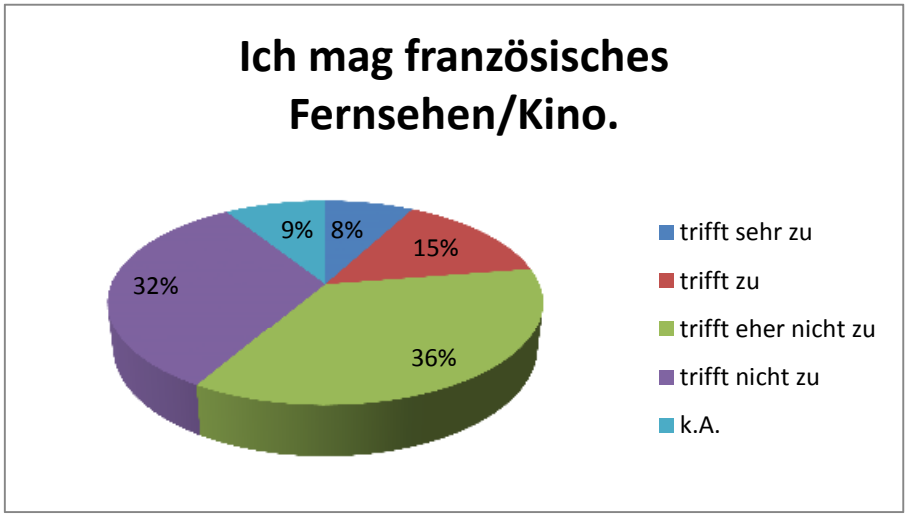


Abbildung 11: Ich mag französisches Fernsehen/Kino.

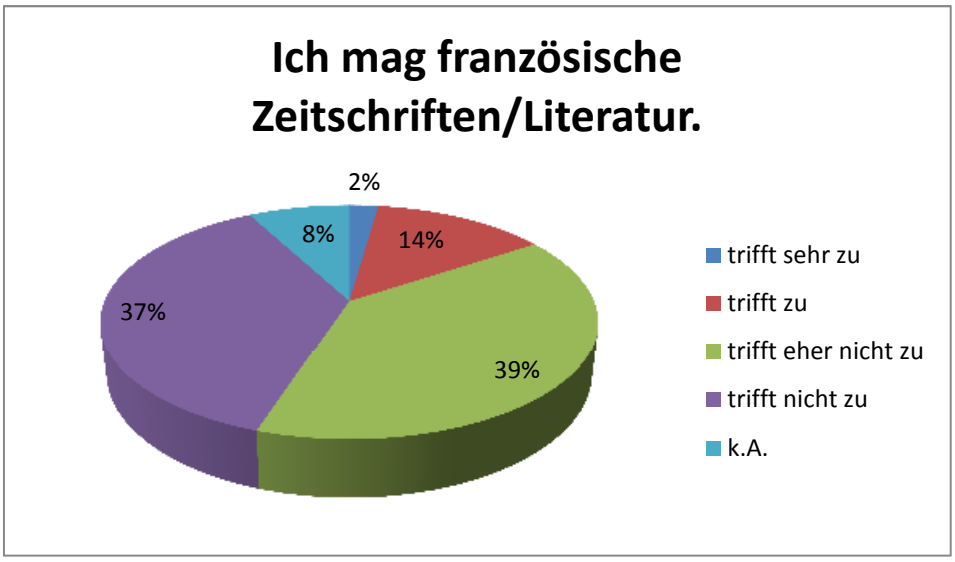


Abbildung 12: Ich mag französische Zeitschriften/Literatur.

Der Index der Selbstbilder und hier wiederum der Unterindex des zu fürchtenden Selbstbildes stützt sich auf eine Reihe von Variablen, zu der unter anderem die folgende gehört: „Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne“. Diese Variable wurde von 41,6% mit „trifft eher weniger zu“ bewertet. An zweiter Stelle steht „trifft nicht zu“ mit 38,2%. Bei der Bewertung dieser Variable waren sich die SchülerInnen sehr einig. Es gab hier keine Stimmenthaltungen oder ungültigen Stimmen. Der Mittelwert dieser Aussage liegt also bei 3,13. Wie wir auch später sehen werden, stimmen die SchülerInnen den Aussagen zum zu fürchtenden Selbstbild prinzipiell weniger zu.

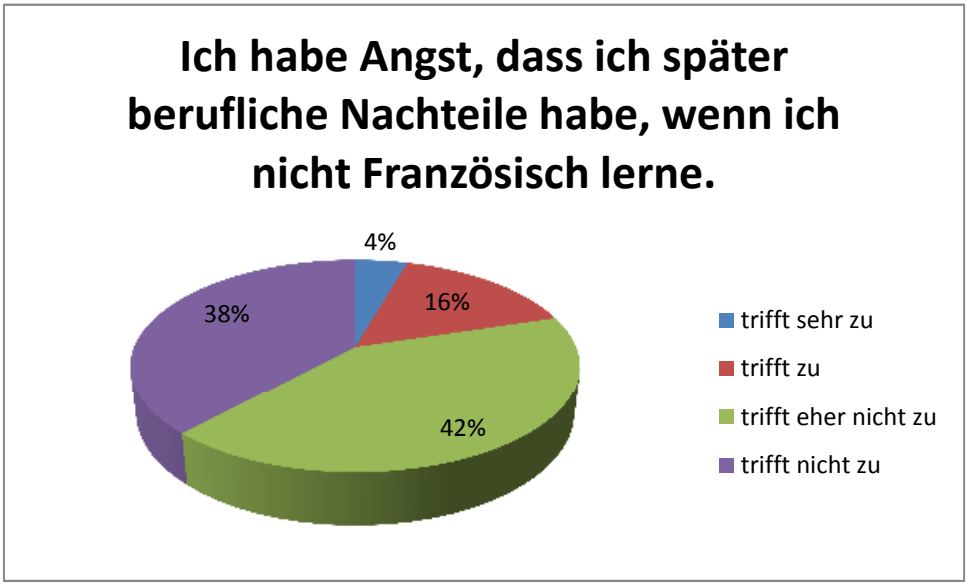


Abbildung 13: Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne.

Die Variable „Mein Umfeld (Eltern, etc) erwartet von mir, dass ich Französisch lerne.“ gehört zum Index der Selbstbilder und weiters zur Subgruppe des Selbstbildes, das sein sollte. Dieser Variable wird von den SchülerInnen mit einem Mittelwert von 3,57 keine besondere Bedeutung beigemessen. Nur 4,5% gaben an, dass das Umfeld von ihnen erwarte, dass sie Französisch lernen; 2,2% schließen sich dem weitgehend an. Auf 24,7% trifft diese Variable eher nicht zu. 68,5% der SchülerInnen stimmen dieser Variable sicher nicht zu. Ein Versuch einer möglichen Interpretation könnte daher sein, dass von HTL-SchülerInnen anscheinend nicht erwartet wird, dass sie Französisch lernen. Auch interessant ist, dass es hier keine ungültigen Stimmen oder Stimmenthaltungen gegeben hat. Die SchülerInnen waren sich bei der Bewertung dieser Variable, die hier als nicht sehr bedeutend eingestuft wurde, sehr einig und sicher.

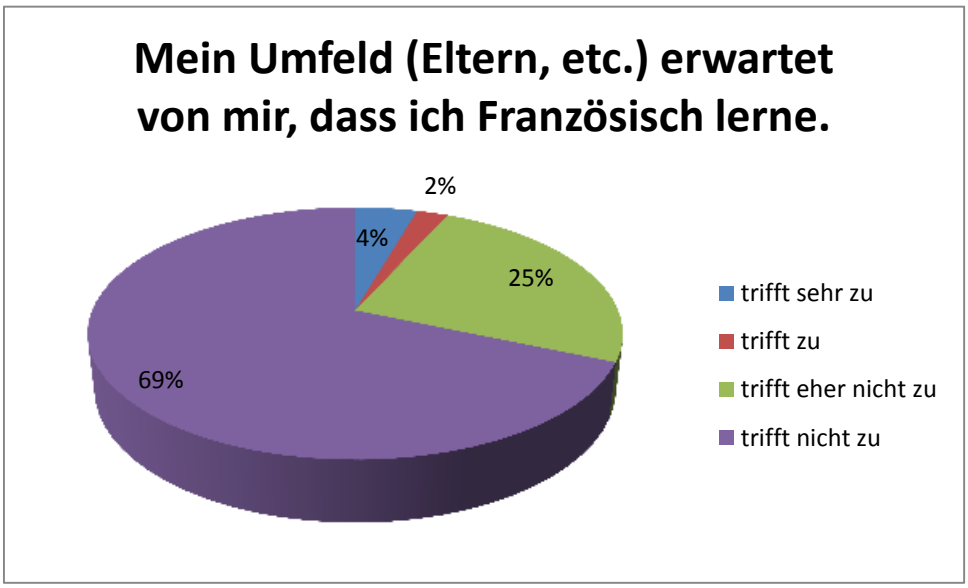


Abbildung 14: Mein Umfeld (Eltern, etc.) erwartet von mir, dass ich Französisch lerne.

Die Variable „Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, wo alle Kurse auf Französisch angeboten werden.“ gehört zum Index der Selbstbilder und hier wiederum zum idealen Selbstbild. Nur 5,6% gaben an, dass sie es sich sehr gut vorstellen könnten uns 8% gaben an, dass sie es sich prinzipiell vorstellen könnten, an einer französischsprachigen Universität zu studieren. 43,8% und 41,6% können es sich eher weniger oder gar nicht vorstellen. Es gab hier eine ungültige Stimme. Der Mittelwert liegt daher nur bei 3,23.

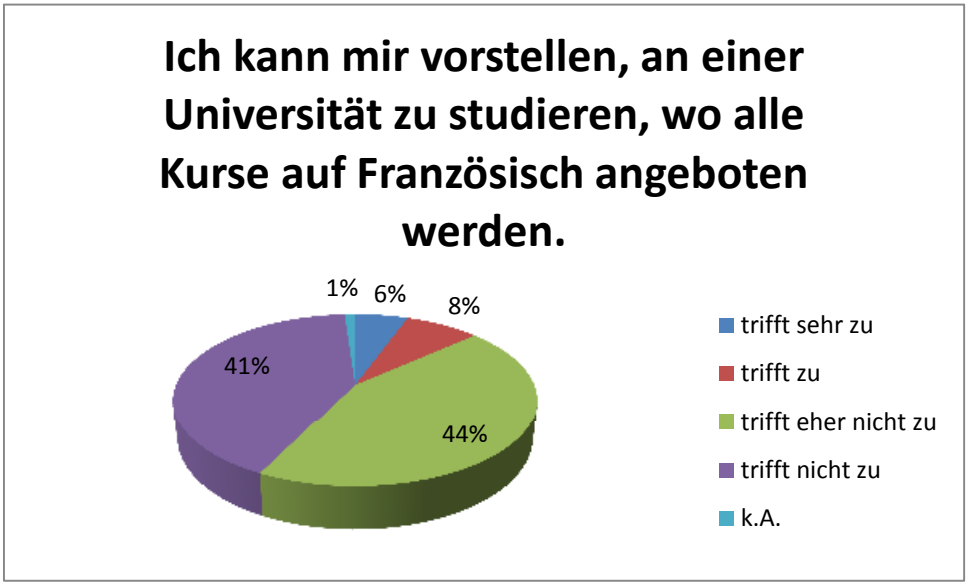


Abbildung 15: Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, wo alle Kurse auf Französisch angeboten werden.

Die Variablen, die den Index „Familiärer Einfluss“ stützen, ergeben hinsichtlich der Bewertungen durch die SchülerInnen keine eindeutigen Ergebnisse. Beispielsweise wurde die Variable „Meine Familie ermutigt mich dazu, Französisch zu lernen.“ von 14,8% als sehr zutreffend gesehen, von 31,8% wurde sie mit „trifft zu“ bewertet, für 27,3% trifft dies eher weniger zu und 26,1% können dieser Variable gar nichts abgewinnen. Die Bewertungen dieser Variable sind also sehr gleichmäßig verteilt, was bedeuten könnte, dass diese Komponente sehr personenabhängig und individuell ist.

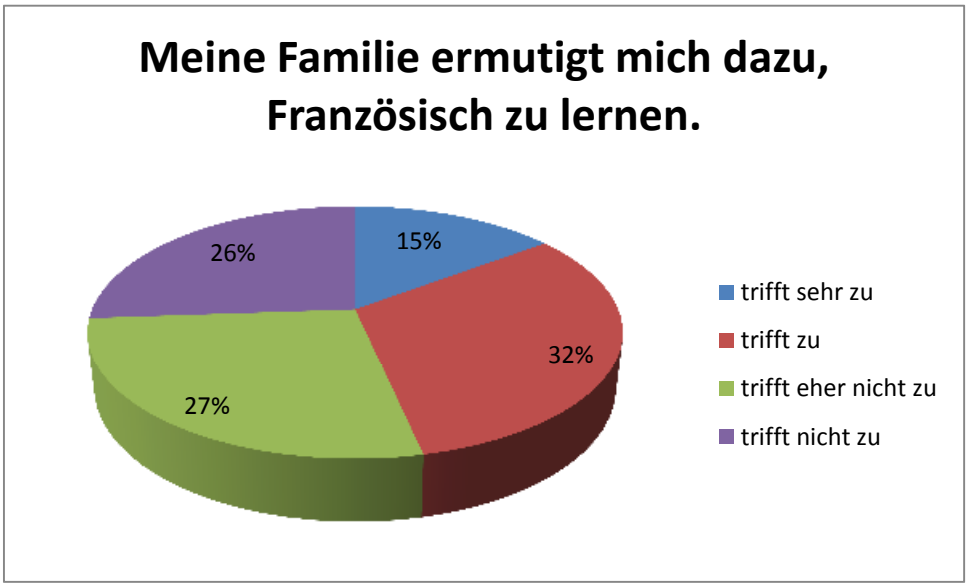


Abbildung 16: Meine Familie ermutigt mich dazu, Französisch zu lernen.

Der einzige Ausreißer bezüglich einer gleichmäßigen Verteilung der Bewertung durch die SchülerInnen für die Variablen des familiären Einflusses bildet die folgende Variable: „Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.“ Sieben SchülerInnen haben diese Variable nicht bewertet. 25,8% stimmen dem jedoch sehr zu und sogar 40,4% stimmen dem zu. Nur 13,5% und 12,4% der SchülerInnen stimmen dieser Variable eher weniger bis gar nicht zu. Dies könnte bedeuten, dass Französischlernen etwas ist, worauf man, und vor allem auch die Familie, stolz ist.

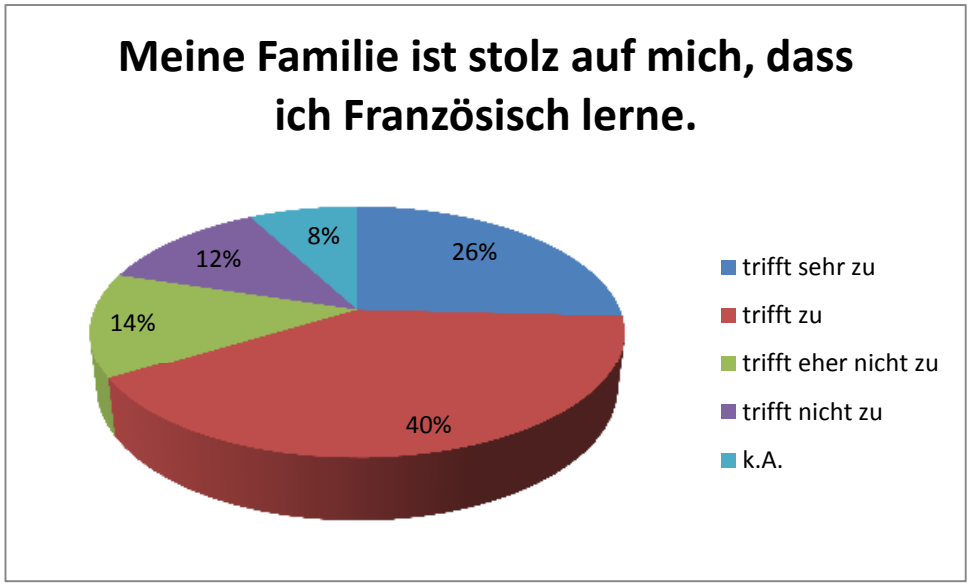


Abbildung 17: Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die SchülerInnen den Variablen der L3-Lernsituation mit Abstand am meisten zustimmen. Auch die Variablen des Motivationsfaktors wurden als sehr bedeutend eingestuft, was einerseits heißt, dass dieser Faktor sehr wichtig ist, andererseits, dass die SchülerInnen sehr motiviert sind, Französisch zu lernen. Jeweils eine Variable aus dem idealen Selbstbild, eine Variable aus dem Selbstbild, das sein sollte und eine Variable aus dem zu fürchtenden Selbstbild wurden als nicht bedeutend gesehen.

Die Variable des Reisens wurde von den SchülerInnen als sehr bedeutend eingestuft. Dem Interesse an Literatur und Kino wurde auf der anderen Seite keine große Bedeutung gegeben.

Die Variablen, die zum Index des familiären Einflusses gehören, zeigen keine besondere Tendenz bezüglich der Bewertungen durch die SchülerInnen. Nur dem Faktor, dass die Familie stolz auf die SchülerInnen ist, stimmt die Mehrheit zu.

13.2. Deskriptive Statistik

In dieser Statistik werden die einzelnen Variablen in ihren Indizes zusammengefasst und die Mittelwerte der Antworten errechnet. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken, Tabelle 4: Deskriptive Statistik S.143.) Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Wert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable und in weiterer Folge dem Index durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63).

13.2.1. Familiärer Einfluss

Wie in der vorhergehenden Statistik schon angedeutet, waren sich die SchülerInnen bezüglich der Bedeutung des familiären Einflusses in Bezug auf das Französischlernen nicht einig. Der Mittelwert, der bei der Zusammenfassung aller Einzelvariablen, die zu diesem Index gehören, ermittelt wurde, liegt mit 2,5 genau in der Mitte. Die Standardabweichung mit 0,78 ist dabei sehr hoch, das bedeutet, dass viele die Variablen dieses Indexes eigentlich deutlich besser bzw. auch deutlich schlechter als 2,5 bewertet haben.

13.2.2. Selbstbilder

Fassen wir alle Bewertungen der Variablen zusammen, die zu den Selbstbildern gehören, so erhalten wir den Mittelwert 2,6. Dies bedeutet, dass zwar einzelne Variablen als sehr, aber andere wiederum als weniger bedeutsam bewertet wurden. Im Schnitt ergibt dies einen Mittelwert, der nicht unbedingt überzeugend ist. Interessant ist hier, dass die Standardabweichung im Vergleich zum familiären Einfluss relativ gering gehalten ist. Dies heißt wiederum, dass sich die SchülerInnen in der Bewertung dieses Indexes mit dem Mittelwert 2,6 sehr sicher waren. Der Minimum- und Maximumwert liegt hier zwischen 1,5 und 3,9.

Sehen wir uns die zusammengefassten Mittelwerte der Untergruppen dieses Indexes der Selbstbilder an, so ist deutlich erkennbar, dass das zu fürchtende Selbstbild mit einem Mittelwert von (gerundet) 3 am schlechtesten abschneidet, obwohl auch hier

die Standardabweichung sehr hoch war, bzw. sich die SchülerInnen bezüglich der Zustimmung dieser Variablen nicht ganz einig waren.

13.2.3. Kulturelles Interesse

Alle Variablen des Indexes des kulturellen Interesses können durch den Mittelwert 2,4 dargestellt werden. Dieser Wert liegt daher wie der Faktor des familiären Einflusses und der Selbstbilder im Mittelfeld. Die Minimum- und Maximumwerte klaffen jedoch (im Gegensatz zum familiären Einfluss mit 1 und 4) mit 1,3 und 3,9 nicht so stark auseinander. Sehr überraschend sind die Ergebnisse der beiden Unterpunkte innerhalb dieses Indexes.

Die SchülerInnen stimmen der Variable der Integriertheit mit einem Mittelwert von 2,1 zu. Diese eine Variable erhält somit denselben Mittelwert, wie alle unter dem Index Motivationsfaktor zusammengefassten Variablen. Der Einfluss des französisch-sprachigen Fernsehens, des Kinos und der Literatur wurde mit 2,8 wieder schlechter gesehen. Überhaupt gültige Angaben gab es hier nur von 77 Fragebögen.

13.2.4. Motivationsfaktor

Einzelne Variablen wurden aufgestellt, um die prinzipielle Motivation der SchülerInnen für Französisch zu messen. Der hier von allen Bewertungen zusammengefasste Mittelwert beläuft sich auf 2,1. Dieser Wert ist einerseits nicht unbedingt überraschend, da es sich schließlich um einen Freigegenstand handelt und die SchülerInnen dadurch eine gewisse Grundmotivation von Vornherein mitbringen müssen; sonst würden sie sich nicht dafür anmelden. Andererseits zeigt uns das, dass die SchülerInnen der HTL sehr motiviert sind Französisch zu lernen, was auch nicht als selbstverständlich anzusehen ist.

13.2.5. L3-Lernsituation

Der erstellte Mittelwert der L3-Lernsituation fällt am besten aus. Der Mittelwert liegt hier bei 1,9; die Standardabweichung liegt mit 0,5 im *normalen* Bereich. Die Spannweite der gegebenen Antworten ist mit 2,1 am geringsten. Der Maximumwert liegt bei 3,1 und schließt daher die Antwort „trifft nicht zu“ aus. Das bedeutet, dass fast alle Variablen dieses Indexes von den SchülerInnen als bedeutsam eingestuft wurden.

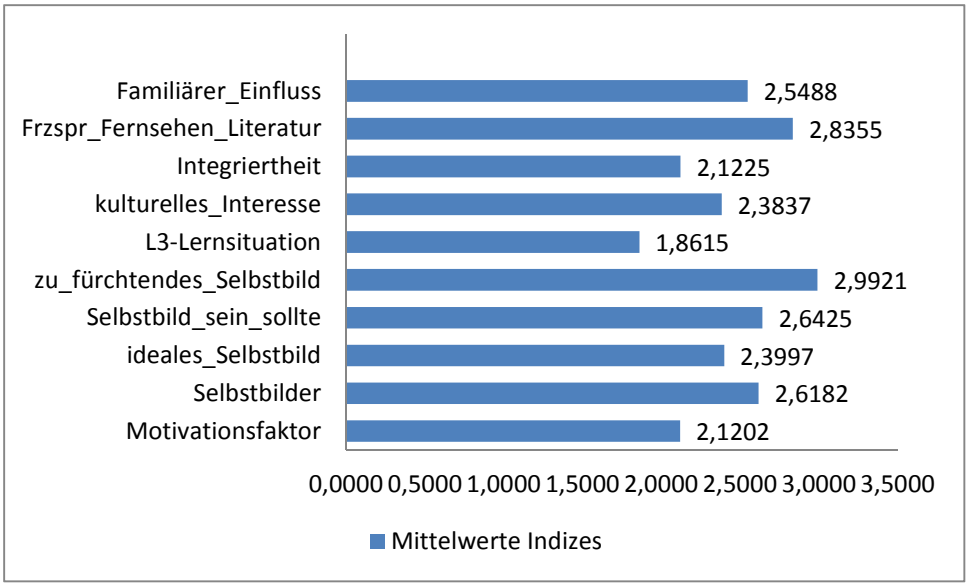


Abbildung 18: Mittelwerte Indizes

Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Wert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable und in weiterer Folge dem Index durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63). 2,1 wäre hier also eine bessere Bewertung als z.B. 2,9.

Zusammenfassung

Aufgrund des Mittelwertes aller Variablen, die zum Index der L3-Lernsituation gehören, kann darauf geschlossen werden, dass dieser Faktor sehr bedeutend für die SchülerInnen ist. Dies war im Hinblick auf die Bewertung der einzelnen Variablen in der vorhergehenden Statistik bereits vorherzusehen. Der Mittelwert des errechneten Motivationsfaktors liegt an zweiter Stelle; dahinter folgen das kulturelle Interesse und der familiäre Einfluss. Die Selbstbilder rangieren in dieser Darstellung am letzten Platz. Die hier offensichtlich geringe Bedeutung der Selbstbilder ist auch darauf zurückzuführen, dass die Variablen des zu fürchtenden Selbstbildes als nicht sehr relevant gesehen wurden. Da hier ein Durchschnitt errechnet wird, erhält der gesamte Index der Selbstbilder dadurch einen schlechteren Mittelwert. Das ideale Selbstbild alleine, errechnet durch die einzelnen dazugehörigen Variablen, würde beim Mittelwert des kulturellen Interesses rangieren. Dies bedeutet, dass nicht alle Selbstbilder gleich relevant für die SchülerInnen sind und man nun nicht davon ausgehen kann, dass Selbstbilder allgemein, aufgrund des Mittelwertes, keine Rolle für die SchülerInnen spielen.

13.3. Vergleich der Mittelwerte - männlich und weiblich

In dieser Statistik wurde untersucht, ob die Bewertung der Variablen durch die männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen voneinander abweichen. Zur

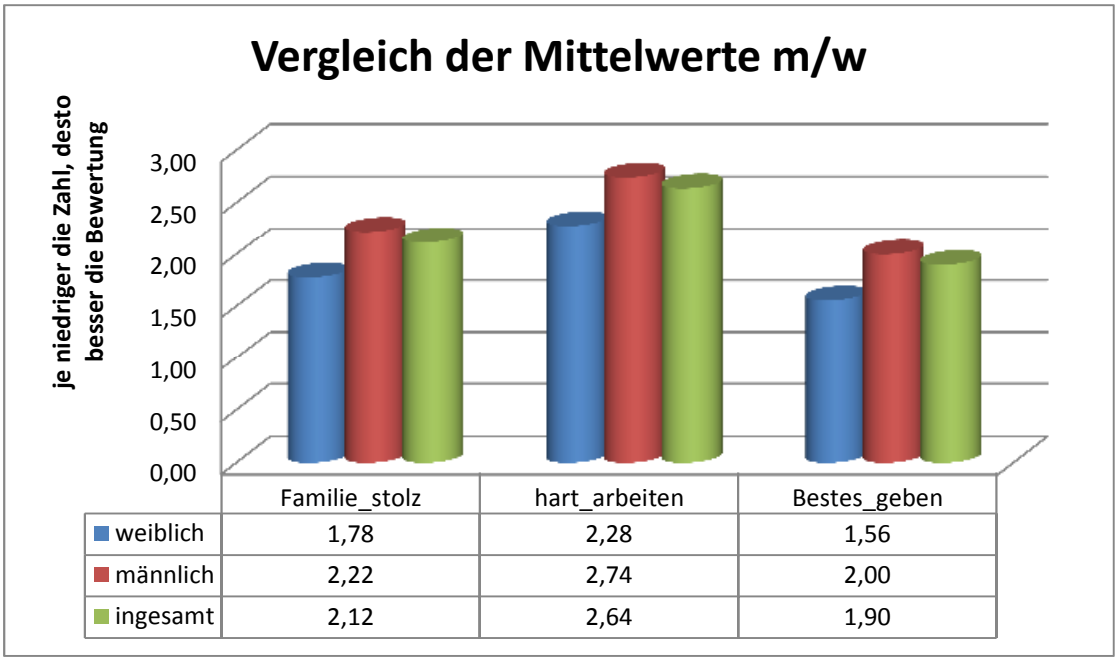
Berechnung von Mittelwertunterschieden bei zwei unabhängigen Stichproben, die sich durch eine Ordinalskala auszeichnen, wird der Mann-Whitney-U-Test verwendet. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken, Tabelle 5: Vergleich Mittelwerte – männlich und weiblich S.144-146.) Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Wert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63).

Prinzipiell kann festgehalten werden, dass es hinsichtlich der Bewertungen der Variablen durch die Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Unterschiede gibt. Nur in den folgenden Aussagen lassen sich kleinere Abweichungen ablesen:

Die Variable „Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.“ erhält von weiblichen Schülern den Mittelwert 1,8. Der Median liegt bei 1, das bedeutet, dass die meisten hier mit „trifft sehr zu“ geantwortet haben. Im Gegensatz dazu liegt der Mittelwert bei den männlichen Schülern hinsichtlich dieser Aussage bei 2,2, was einen Unterschied von ca. 0,5 ausmacht. Die meisten männlichen Schüler haben hier mit „trifft zu“ geantwortet, was noch immer die Bestätigung der Bedeutung dieser Variable ausdrückt. Interessant ist hier, dass die Standardabweichung mit 1,1 bei den weiblichen und mit 0,9 bei den männlichen TeilnehmerInnen relativ hoch ausgefallen ist. Die SchülerInnen waren sich also hinsichtlich ihrer Antworten nicht einig. Für die weiblichen Schüler dürfte aber dieser Faktor eine größere Rolle spielen als für die männlichen.
Bei folgender Variable lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen: „Im Vergleich zu meinen KlassenkollegInnen, glaube ich, dass ich sehr hart daran arbeite, Französisch zu lernen.“ Diese Variable gehört zum Index Motivationsfaktor. Er misst, wie motiviert die SchülerInnen prinzipiell sind Französisch zu lernen. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Schülerinnen motivierter sind (Mittelwert 2,3) und härter an ihrem Französisch arbeiten, als die Schüler (Mittelwert 2,7). Die Schülerinnen haben im Durchschnitt am meisten „trifft zu“ angekreuzt, während die Schüler „trifft eher weniger zu“ markiert haben.

Folgende Variable erzeugt auch eine Schwankungsbreite von einem Grad zwischen Schülerinnen und Schülern: „Ich glaube, dass ich mein Bestes gebe, um Französisch zu lernen.“ Während die Schülerinnen diesem Faktor mit einem Mittelwert von 1,6

sehr zustimmten und dadurch angaben, auch wirklich ihr Bestes zu geben, um Französisch zu lernen, gaben die Schüler auf der anderen Seite an, nicht ganz so hart daran zu arbeiten. Diese meinen zwar, auch ihr Bestes zu geben, aber wahrscheinlich nicht mit derselben Intensität wie die Schülerinnen. Die meisten männlichen Teilnehmer haben hier mit „trifft zu“ geantwortet, während die meisten weiblichen ein „trifft sehr zu“ vergeben haben. Dies ist in Hinblick auf die vorher besprochene Aussage auch nicht weiter überraschend. Wenn die Schüler nicht glauben, dass sie härter als die anderen daran arbeiten, ihr Französisch zu verbessern, dann geben sie auch gleichzeitig nicht ihr (Aller-) Bestes, um Französisch zu lernen.



	Familie_stolz	hart_arbeiten	Bestes_geben
weiblich	1,78	2,28	1,56
männlich	2,22	2,74	2,00
ingesamt	2,12	2,64	1,90

Abbildung 19: Vergleich Mittelwerte - männlich und weiblich

Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Wert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63). 1,78 wäre hier also eine bessere Bewertung als z.B. 2,28.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es nicht wirklich gravierende Unterschiede zwischen der Bedeutsamkeit der einzelnen Variablen hinsichtlich der männlichen und weiblichen Teilnehmer gegeben hat. Nur im Falle von drei Variablen zeigte sich ein signifikanter Unterschied. Dieser signifikante Unterschied stellte sich beim durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zur Berechnung der Mittelwertunterschiede der Mädchen sowie Burschen heraus. Die asymptotische Signifikanz weist bei den betreffenden Variablen stets einen Wert $\alpha < 0,05$ auf, womit

die errechnete Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der diese signifikanten Mittelwertunterschiede angenommen werden, durchwegs unter 5% liegt.
Die Schülerinnen haben diesen Variablen öfter zugestimmt. Die Variablen sind: „Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.“, „Im Vergleich zu meinen KlassenkollegInnen, glaube ich, dass ich sehr hart daran arbeite, Französisch zu lernen.“ und „Ich glaube, dass ich mein Bestes gebe, um Französisch zu lernen.“ Die erste Variable stammt aus dem Index des familiären Einflusses, die beiden anderen aus dem Index Motivationsfaktor. Man könnte also schlussfolgern, dass es eine leichte Tendenz gibt, dass die Schülerinnen motivierter sind Französisch zu lernen.

13.4. Vergleich der Mittelwerte - Gruppen

Hier soll verglichen werden, ob sich die Mittelwerte der einzelnen untersuchten Gruppen voneinander unterscheiden. Zur Berechnung von Mittelwertunterschieden bei mehreren unabhängigen Stichproben, die sich durch eine Ordinalskala auszeichnen, wurde hier der Kruskal-Wallis-Test angewandt. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken, Tabelle 6: Vergleich Mittelwerte – Gruppen, S.147-148.) Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Mittelwert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63).

Am TGM gibt es zehn Französischgruppen. Sieben davon sind Anfängergruppen, drei davon Fortgeschrittene. Da in den beiden Wochen der Durchführung der Studie leider nur sehr wenige fortgeschrittene LernerInnen anwesend waren und diese vom selben Lehrer unterrichtet werden, wurden diese in eine Gruppe zusammengefasst. Die Anfängergruppen werden von zwei Lehrerinnen unterrichtet. Diese wurden nach Gruppen gestaffelt, nur die Gruppe 3 besteht eigentlich aus 3a und 3b und wurde auch zusammengefasst, da diese Gruppen kurz hintereinander die Fragebögen ausgefüllt haben und dann die Übersicht etwas verloren gegangen ist, wer zu welcher Gruppe gehört. Beide werden aber von derselben Lehrerin unterrichtet, nehmen denselben Stoff durch und haben auch schon dieselbe Anzahl an Französischstunden mit der Lehrkraft absolviert.

Die Anfängergruppen 1-3 werden von der Lehrerin A unterrichtet; die Anfängergruppen 4 und 5 von der Lehrerin B; die Fortgeschrittenen vom Lehrer C.

In dieser Statistik soll nun untersucht werden, ob es bezüglich der Mittelwerte und Antworten der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Gruppenzugehörigkeit Unterschiede gibt.

Wirklich signifikant bedeutsame Unterschiede zeigen sich nur anhand von vier Variablen:
„Wenn jemand gut Französisch kann, dann begegnen ihm die Menschen respektvoller.“ Diese Variable gehört zum Selbstbild, das sein sollte. In allen sechs Gruppen wird diese Komponente als weniger bedeutsam eingestuft. Nur in der Anfängergruppe 3 mit der Lehrerin A, in der Anfängergruppe 4 mit der Lehrerin B und bei den Fortgeschrittenen mit dem Lehrer C haben die meisten SchülerInnen „trifft zu“ angekreuzt. Die Gruppen, die dieser Variable weitgehend zustimmen, sind sich in ihrem Urteil auch relativ sicher, da bei ihnen die Standardabweichung geringer ausfällt, als bei den anderen Gruppen. Vor allem die Gruppe 4 und die Fortgeschrittenen pflichten dieser Aussage mit einem Mittelwert von 2,0 und 2,1 zu. Die Statistik gibt hier leider keine Auskünfte darüber, warum diese Variable von diesen Gruppen als bedeutsam eingestuft wurde.

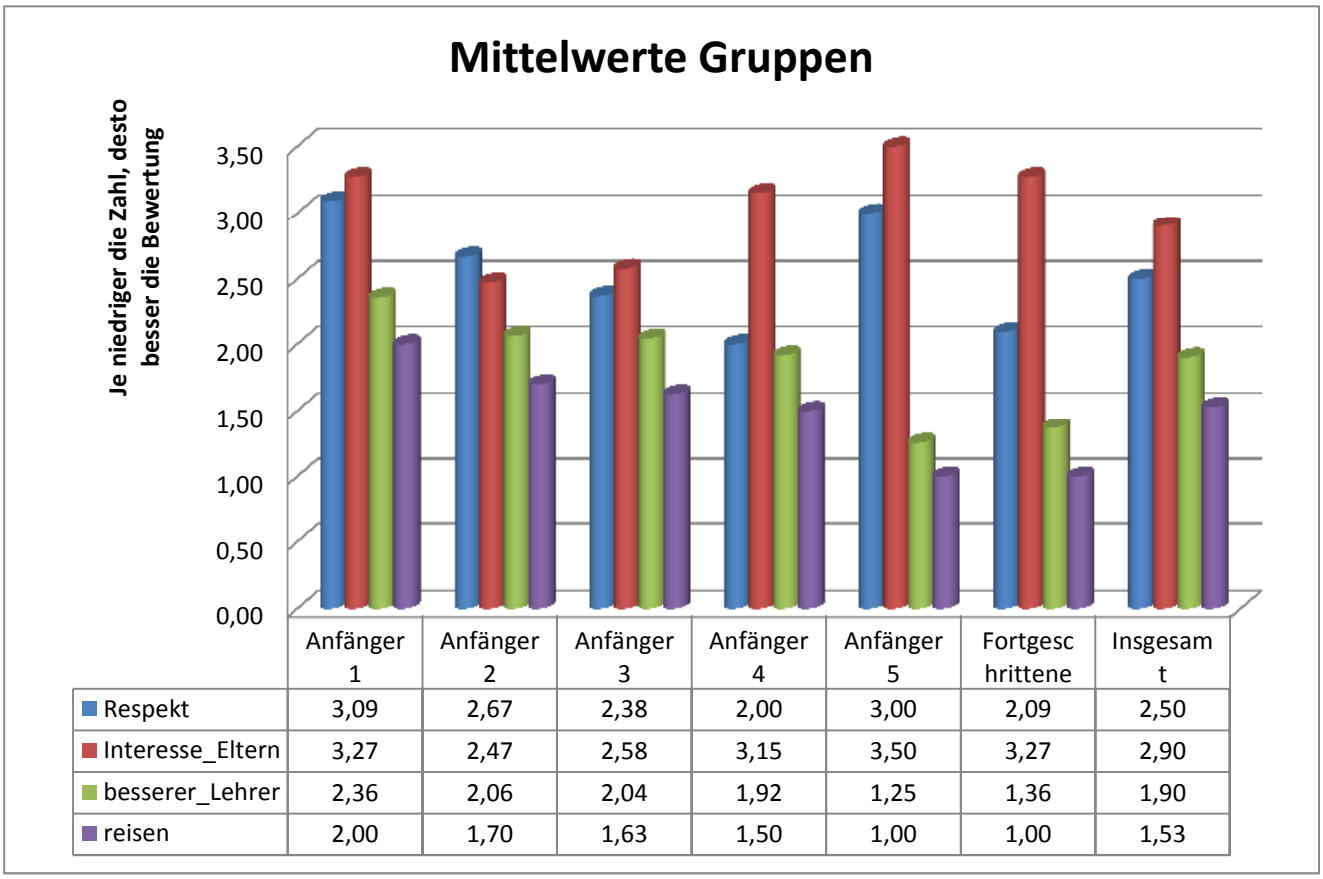
Ein weiterer Faktor, der signifikante Unterschiede in den verschiedenen Gruppen zeigt, ist: „Meine Eltern interessieren sich für alles, was ich in der Französischstunde tue.“ Dieser Faktor gehört zum Index Familiärer Einfluss. In fast allen Gruppen haben die meisten SchülerInnen angegeben, dass sie dieser Variable keine besondere Relevanz beimessen. In der Anfängergruppe 5 mit der Lehrerin B gaben die meisten SchülerInnen an, dass sich ihre Eltern wenig bis gar nicht dafür interessieren, was die SchülerInnen in der Französischstunde machen. Dies zeugt davon, dass die SchülerInnen schon sehr eigenständig ihre Entscheidungen treffen.

Vor allem von der L3-Lernsituation müsste man annehmen können, dass es hier zu Unterschieden in den einzelnen Gruppen kommen wird, da diese Komponente von sehr vielen externen Faktoren abhängig ist. Überraschenderweise spiegelt sich dies

nur in einer Variable wider und zwar in: „Mein/e FranzösischlehrerIn ist besser als die anderen LehrerInnen.“
Nur die Gruppe der Anfänger 5 und die Fortgeschrittenen haben am meisten „trifft sehr zu“ angekreuzt. Bei den Fortgeschrittenen ist dies nachvollziehbar, da sie die Lehrperson schon vom letzten Jahr kannten, sich daher schon an sie gewöhnen konnten und allgemein beschlossen haben, dass sie mit dieser Lehrperson sehr zufrieden sind. Die Gruppe der Anfänger 5 dürfte sich aber auch schon nach kurzer Zeit ein Bild über die Lehrperson gemacht haben und festgelegt haben, dass diese eindeutig besser ist, als die anderen LehrerInnen. Die Lehrperson nimmt für die L3-Lernsitation eine wichtige Rolle ein, wenn gleich sie nicht prinzipiell die zentrale Rolle spielt. Dies ist insbesonders bei einem Freigegenstand, wie Französisch an der HTL einer ist, von besonderer Bedeutung.

Die nächste Variable, die statistisch signifikante Unterschiede in den Gruppen zeigt, gehört zum Index kulturelles Interesse: „Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen.“ Die Mittelwerte der ersten Anfängergruppen, die alle zu der Lehrperson A gehören, liegen zwischen 1,6 und 2.0, während die Mittelwerte der Anfängergruppen 4 und 5, sowie die der Fortgeschrittenen zwischen 1,0 und 1,5 liegen. Hier von besonderer Bedeutung ist, dass die Anfängergruppe 5 und die Fortgeschrittenen einstimmig diesem Punkt voll und ganz zustimmen. Die Standardabweichung beträgt daher 0,0. Diese Einstimmigkeit gibt es sonst bei keiner anderen Variable, bei keiner anderen Gruppe. Dies bedeutet, dass zumindest für diese beiden Gruppen das Reisen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenerwerb spielt.

Vor allem diese letzten beiden Bewertungen der Variablen, die zum Index kulturelles Interesse und L3-Lernsituation gehören, sind statistisch gesehen hoch signifikant.
Auch in anderen Variablen zeigen sich Unterschiede in den Mittelwerten, diese sind jedoch rein zufällig-arithmetischer Natur und nicht statistisch bedeutsam, da bei ihnen die asymptotische Signifikanz über 0,005 liegt und somit auf einen eher rein zufälligen Wert hindeutet.



	Anfänger 1	Anfänger 2	Anfänger 3	Anfänger 4	Anfänger 5	Fortgeschrittene	Insgesamt
Respekt	3,09	2,67	2,38	2,00	3,00	2,09	2,50
Interesse_Eltern	3,27	2,47	2,58	3,15	3,50	3,27	2,90
besserer_Lehrer	2,36	2,06	2,04	1,92	1,25	1,36	1,90
reisen	2,00	1,70	1,63	1,50	1,00	1,00	1,53

Abbildung 20: Vergleich Mittelwerte - Gruppen

Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Mittelwert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63). 3,09 wäre also hier eine schlechtere Bewertung als z.B. 2,09.

Zusammenfassung

Interessant ist, dass jeweils eine Variable in dem dazugehörigen Index zu unterschiedlichen Bewertungen in den Gruppen geführt hat. Alle anderen Variablen wurden annähernd gleich bewertet, bzw. sind ihre Werte rein zufällig und daher nicht signifikant. Dies bedeutet, dass es keinen Index gibt, der durch die Bewertung der einzelnen Variablen durch die SchülerInnen zu großen Schwankungen innerhalb der Gruppen geführt hätte.

Vor allem die Anfängergruppe 5 und die Fortgeschrittenen haben sich oft durch ihre Bewertungen von den anderen Gruppen abgehoben. Man könnte hier zusammenfassen, dass die Anfängergruppe 5 tendenziell den Aussagen der Variablen eher nicht zustimmt, wobei sie die Variable der Lehrperson, wie vorhin

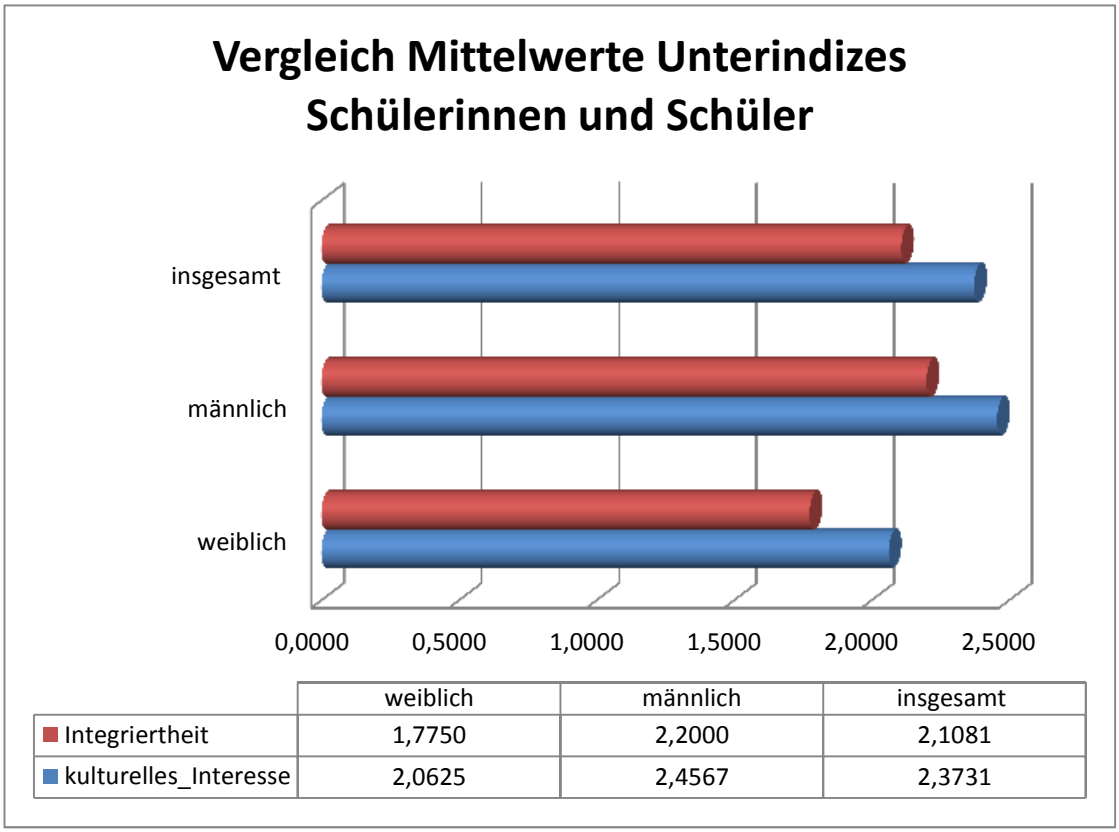
erklärt, wiederum besser als die anderen Gruppen bewertet hat. Dies lässt auf sehr selbstständige Bewertungen der SchülerInnen schließen.

13.5. Vergleich Mittelwerte der Indizes – männlich und weiblich

Hier sollen nun die Mittelwerte der Indizes bezüglich der Zustimmung durch die Schülerinnen und Schüler verglichen werden. Zur Berechnung von Mittelwertunterschieden bei zwei unabhängigen Stichproben, die sich durch eine Ordinalskala auszeichnen, wird wiederum der Mann-Whitney-U-Test verwendet. (Für die tabellarische Darstellung der Werte, siehe Anhang Statistiken, Tabelle: Vergleich Mittelwerte Indizes – männlich und weiblich, S.148.) Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Mittelwert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable und in weiterer Folge dem Index durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63).

Die SchülerInnen haben im Fragebogen einzelnen Variablen zugestimmt bzw. auch nicht. Dies hat wiederum Auswirkungen auf den ihnen übergeordneten Index. Sehen wir uns die Bewertungen an, so erkennen wir, dass es nur in zwei Punkten signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bewertungen durch die Schülerinnen und Schüler gibt. Alle anderen Unterschiede sind rein zufällig-arithmetischer Natur.
Vor allem durch die Bewertung der Variablen des Indexes des kulturellen Interesses lassen sich hier Differenzen feststellen. Diese Einzelbewertungen führen uns zu einem kumulierten Mittelwert von 2,1 für den Index kulturelles Interesse durch die Schülerinnen; durch die Einzelbewertungen der Schüler entsteht ein Mittelwert von 2,5.
Der Faktor des kulturellen Interesses setzt sich unter anderem aus den Variablen der Integriertheit und des Interesses an französischer Literatur und Filmen zusammen. Die Variable der Integriertheit zeigt hier signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Den Bewertungen zufolge ist für die Schülerinnen das Bestreben sich in die französischsprachige Gesellschaft zu integrieren wichtiger (Mittelwert 1,8) als für die Schüler (Mittelwert 2,2).

Natürlich gibt es auch andere Abweichungen bezüglich der zusammengefassten Mittelwerte der Indizes; diese fallen jedoch nur minimal aus.



	weiblich	männlich	insgesamt
Integriertheit	1,7750	2,2000	2,1081
kulturelles_Interesse	2,0625	2,4567	2,3731

Abbildung 21: Vergleich Mittelwerte Unterindizes - Schülerinnen und Schüler

Hier gilt zu beachten: Je niedriger der Mittelwert, desto mehr Bedeutung wurde der Variable und in weiterer Folge dem Index durch die SchülerInnen beigemessen (siehe Legende S.63). 1,77 wäre also hier eine bessere Bewertung als z.B. 2,20.

Zusammenfassung

Die Bewertung der einzelnen Variablen, die zu einem Index gehören, zeigen nur in einem Index Abweichungen bezüglich ihrer Bedeutungszuweisung durch die Schülerinnen und Schüler. Vor allem die Variable der Integriertheit ist hier zu beachten. Man könnte daher schlussfolgern, dass sich die Schülerinnen eher vorstellen können, sich in die französischsprachige Sprechergruppe und Gesellschaft zu integrieren als die Schüler.

13.6. Rangkorrelationen Indizes

In dieser Statistik geht es darum, welche Indizes mit welchen korrelieren. Wenn zwei Werte miteinander korrelieren, würde das folgendes bedeuten: Wenn der Index X als bedeutsam eingestuft wurde, wurde auch der Index Y als bedeutsam eingestuft. X und Y würden somit in einem direkten, starken Verhältnis zueinander stehen.

Bei der Errechnung der Rangkorrelationen der Indizes wurde nach dem Spearman-Rho Verfahren vorgegangen, zur Berechnung von Verhältnissen zwischen ordinalskalierten Variablen. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken: Tabelle 8: Rangkorrelationen Indizes S. 149)

Die vorher von den SchülerInnen bewerteten Einzelvariablen werden hier in ihren übergeordneten Indizes zusammengefasst. Untersucht wurden folgende Indizes: Motivationsfaktor, Selbstbilder (unterteilt in: ideales Selbstbild, das Selbstbild, das sein sollte und das zu fürchtende Selbstbild), L3 Lernsituation, Kulturelles Interesse (unterteilt in Integriertheit und Interesse an Literatur und Filmen) und Familiärer Einfluss. In dieser Auswertung wurden sowohl die „Hauptindizes (z.B. Selbstbilder) als auch die „Unterindizes“ (z.B. das ideale Selbstbild) miteinander verglichen, so dass neun zu vergleichende Indizes entstehen.
Nicht alle Indizes korrelieren mit allen Indizes, beziehungsweise nicht alle korrelieren signifikant.

Hoch signifikant sind hierbei die Selbstbilder. Sie korrelieren mit allen neun genannten Indizes bzw. Faktoren sehr hoch. Das bedeutet: Wenn die einzelnen Variablen, die zum Index der Selbstbilder gehören, gut bewertet wurden, dann wurden auch alle anderen Variablen, aller Indizes gut/besser bewertet (Motivationsfaktor, alle Selbstbilder, L3 Lernsituation, kulturelles Interesse und familiärer Einfluss). Der übergeordnete Index der Selbstbilder spielt also hier eine wichtige Rolle.

Die Variablen des Indexes des Selbstbildes, das sein sollte, korrelieren mit allen neun Faktoren hoch signifikant. Wenn die Bewertungen für die Variablen des Selbstbildes steigen, steigen auch alle anderen Faktoren. Man kann daher daraus schließen, dass von den drei vorgestellten Selbstbildern der Index des Selbstbildes, das sein sollte, den größten Einfluss auf die Motivation und auf alle anderen damit in Zusammenhang stehenden Indizes hat.

Betrachten wir nun die Bewertungen der Variablen durch die SchülerInnen, die im Index des idealen Selbstbildes zusammengefasst wurden, so sehen wir, dass dieser Index mit acht von neun Faktoren korreliert. Das ideale Selbstbild korreliert nicht mit

dem zu fürchtenden Selbstbild. Wenn die Variablen des idealen Selbstbildes als wichtig gesehen wurden, dann wurden die Variablen des zu fürchtenden Selbstbildes aber nicht auch als wichtig empfunden. Diese beiden Faktoren stehen in keinem signifikanten Verhältnis. Das ideale Selbstbild korreliert auch mit dem familiären Einfluss; wobei die berechnete Irrtumswahrscheinlichkeit über 1% liegt, während die anderen Korrelationen hoch signifikant sind (d.h. die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt unter 1%).

Die Variablen des zu fürchtenden Selbstbildes wurden von den SchülerInnen eher als wenig bedeutsam bewertet. Die Variablen, die in diesem Index zusammengefasst wurden, korrelieren nur mit drei von neun Faktoren, davon nur mit zweien hoch signifikant. Das zu fürchtende Selbstbild steht nur prinzipiell mit dem übergeordneten Index der Selbstbilder in einem Verhältnis und mit dem Selbstbild, das sein sollte. Es korreliert außerdem mit dem Unterpunkt der französischen Literatur bzw. Filme, welcher zu dem Index des kulturellen Interesses gehört. Diese Korrelation ist jedoch nicht besonders signifikant. Werden die Variablen des zu fürchtenden Selbstbildes gut bewertet, so werden generell auch die anderen Variablen der Selbstbilder und des Selbstbildes, das sein sollte besser bewertet. Mit allen anderen Faktoren steht das zu fürchtende Selbstbild in keinem signifikanten Verhältnis.

Der Motivationsfaktor korreliert nur mit acht Indizes und davon mit sieben hoch signifikant. Die acht Indizes sind folgende: Selbstbilder, L3 Lernsituation, kulturelles Interesse (und ihre Unterpunkte) und familiärer Einfluss. Der Motivationsfaktor korreliert nicht mit dem zu fürchtenden Selbstbild. Das heißt, wenn der Motivationsfaktor als wichtig eingestuft wurde, wurden aber gleichzeitig nicht die Vorstellungen des zu fürchtenden Selbstbildes auch als wichtig eingestuft. Dieses Selbstbild ist von der Motivation unabhängig. Gleichzeitig korreliert dieser Faktor jedoch nicht negativ damit. Es wäre nämlich auch möglich, dass die Bewertungen des zu fürchtenden Selbstbildes sinken, wenn der Motivationsfaktor als wichtig eingestuft wurde. Dies ist aber hier auch nicht der Fall. Die beiden Faktoren korrelieren schlichtweg nicht miteinander. Der Motivationsfaktor korreliert des Weiteren mit dem familiären Einfluss, jedoch ist diese Korrelation nicht hoch signifikant. Dies bedeutet also, wenn der Motivationsfaktor als bedeutsam gesehen wurde, wurden auch die Aussagen, die zu den Selbstbildern (mit Ausnahme des zu

fürchtenden Selbstbildes), die zur L3-Lernsituation und zum kulturellen Interesse gehören, gut bewertet. Die Bewertung der Variablen des familiären Einflusses weist nur eine Korrelation auf mittlerem Niveau auf, obwohl diese hoch signifikant ist, da hier nur der Korrelationskoeffizient nicht so stark ausgeprägt ist; die Signifikanz jedoch schon.
Der übergeordnete Index der L3-Lernsituation korreliert mit acht von neun Faktoren, davon mit sieben hoch signifikant. Nicht überraschend ist, dass die L3 Lernsituation wiederum nicht mit dem zu fürchtenden Selbstbild korreliert, da wir schon festgestellt haben, dass dieser Faktor prinzipiell nur mit drei anderen korreliert. Nicht besonders signifikant ist das Verhältnis der L3-Lernsituation mit dem familiären Einfluss.

Der Index des kulturellen Interesses korreliert mit sieben von neun Faktoren, davon in allen sieben hoch signifikant. Hier steht das zu fürchtende Selbstbild wiederum in keinem Verhältnis zum kulturellen Interesse, genauso wie der familiäre Einfluss. Wurden die Variablen des Indexes des kulturellen Interesses also als wichtig eingestuft, so wurden die Variablen des zu fürchtenden Selbstbildes und des familiären Einflusses nicht gleichzeitig auch als wichtig eingestuft.
Für die Variable der Integriertheit gelten dieselben Korrelationsverhältnisse. Sie steht mit sieben von neun Faktoren in einem hoch signifikanten Verhältnis. Das zu fürchtende Selbstbild und der familiäre Einfluss spielen hier keine Rolle.

Interessant scheint, dass die Variable der französischen Literatur und der französischen Filme mit einem Faktor mehr korreliert als sein übergeordneter Index des kulturellen Interesses. Diese Variable korreliert nur mit dem familiären Einfluss nicht und mit dem zu fürchtenden Selbstbild nicht signifikant. Alle anderen Faktoren stehen mit der französischen Literatur und dem französischen Film in einem Verhältnis.

Die SchülerInnen messen dem Faktor des familiären Einflusses keine große Bedeutung bei. Dieser Index korreliert nur mit fünf von neun Faktoren und davon nur mit zweien hoch signifikant. Der familiäre Einfluss korreliert mit dem Motivationsfaktor, den Selbstbildern (mit Ausnahme des zu fürchtenden Selbstbildes) und der L3-Lernsituation. Von diesen fünf Faktoren ist der familiäre Einfluss nur in

Bezug auf die Oberkategorie der Selbstbilder und des Selbstbildes, das sein sollte, hoch signifikant. Der familiäre Einfluss beeinflusst fast keine anderen Faktoren.

Zusammenfassung

Prinzipiell ist dieser Statistik zu entnehmen, dass fast alle Indizes mit allen anderen Indizes korrelieren. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen (fast) allen im Theorieteil aufgestellten Faktoren Bedeutung einräumen. Alle Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und stehen daher in einem Verhältnis. Natürlich gibt es einige Ausreißer, die nach der Bewertung der SchülerInnen keine besondere Relevanz haben, wie zum Beispiel das zu fürchtende Selbstbild und der familiäre Einfluss.

Bezüglich der Bedeutung der Selbstbilder wäre vor allem das Selbstbild, das sein sollte, hervorzuheben. An zweiter Stelle liegen nach der Auswertung der Daten der Motivationsfaktor und die L3-Lernsituation. Diese drei Indizes korrelieren am besten mit den anderen Faktoren und stehen daher in einem direkten Verhältnis, vor allem was die Entwicklung von Motivation betrifft.

13.7. Rangkorrelationen Selbstbilder

In weiterer Folge wurde eruiert, ob und in welchem Verhältnis die einzelnen Variablen des Selbstbildes miteinander korrelieren. (Für die tabellarische Darstellung der Werte siehe Anhang Statistiken: Tabelle 9: Rangkorrelationen Indizes Selbstbilder gesamt, S. 149, Tabelle 10: Rangkorrelationen ideales Selbstbild, S.150, Tabelle 11: Rangkorrelationen Selbstbild, das sein sollte, S.150 und Tabelle 12: Rangkorrelationen das zu fürchtende Selbstbild, S.150.)

Ein Vergleich der Variablen hat gezeigt, dass die Variablen des idealen Selbstbildes und des zu fürchtenden Selbstbildes (fast) alle miteinander korrelieren. Das Verhältnis ist jedoch nie sehr stark. Beim Selbstbild, das sein sollte, korreliert die Hälfte der Variablen nicht miteinander und die Korrelationen sind ebenso mittelmäßig.

Das bedeutet, wenn die eine Variable des idealen Selbstbildes als wichtig bewertet wurde, dann wurden auch die anderen Variablen des idealen Selbstbildes als wichtig bewertet. Da es sich jedoch um mittelmäßige Korrelationen handelt, heißt das, dass ihre Bindung an diese Variablen nicht sehr stark ist und dass die Bewertungen der einzelnen Variablen nicht viel besser ausfallen.

Die Variablen des idealen Selbstbildes korrelieren mit allen Variablen des eigenen, idealen Selbstbildes. Wirklich bedeutend ist nur, dass die Variable „Ich kann mir vorstellen, dass ich einmal gut Französisch spreche.“ signifikant wichtig eingestuft wurde, wenn die Variable „Wenn ich an meine zukünftige Karriere denke, stelle ich mir mich als kompetente französischsprechende Person vor“ auch als wichtig eingestuft wurde. Diese Korrelation ist nicht unbedingt überraschend, da es in beiden Variablen um die Vorstellung eines kompetenten französischsprechenden Menschen geht. Wenn ein/e SchülerIn die erste Variable besser bewertet hat und sich als kompetente französischsprechende Person im Berufsleben vorstellen kann, dann liegt es nahe, dass er/sie dies auch im Allgemeinen tut.
Alle anderen Variablen korrelieren nur mittelmäßig miteinander.

Die Variablen des Selbstbildes, das sein sollte, korrelieren fast gar nicht miteinander. Signifikante Korrelationen lassen sich nur für folgende Variablen feststellen: Wenn die Variablen „Wenn jemand gut Französisch kann, dann begegnen ihm die Menschen respektvoller.“ und „Mein Umfeld erwartet von mir, dass ich Französisch lerne.“ als bedeutsam gesehen wurden, dann wurde auch die Variable „Viele in meinem Umfeld glauben, dass ein gebildeter Mensch gut Französisch kann.“ als bedeutsam gesehen. Diese Faktoren beziehen sich auf die Erwartungen des Umfeldes und auf Forderungen der Gesellschaft an die Personen. Die Gesellschaft diktiert, dass ein gebildeter Mensch gut Französisch können muss. Dies wird durch das Selbstbild, das sein sollte, reflektiert.
Alle anderen Variablen korrelieren nicht oder nur sehr schwach miteinander. Das Selbstbild, das sein sollte, hat also keinen großen Einfluss auf seine anderen Variablen, die ihm zugeordnet sind.

Das zu fürchtende Selbstbild wurde nur durch drei Variablen abgebildet. Hier korrelieren alle Variablen miteinander, aber in keinem hohen Verhältnis. Wenn zum Beispiel die Variable „Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne.“ als wichtig bewertet wurde, dann wurde auch die Variable „Ich habe Angst, dass mir im Gegensatz zu den anderen etwas entgeht, wenn ich nicht Französisch lerne.“ als wichtig bewertet. Wie wir bereits gesehen haben, weist das zu fürchtende Selbstbild wenige Korrelationen mit anderen Variablen auf. Untereinander korreliert es aber.

Sehen wir uns noch an, welche Selbstbilder mit anderen Selbstbildern korrelieren, so lässt sich feststellen, dass die meisten Selbstbilder nur untereinander korrelieren. Ein Verhältnis lässt sich zum Beispiel zwischen dem Selbstbild, das sein sollte und dem idealen Selbstbild festhalten. Die Variablen „Französischlernen wird mir helfen, einen guten Job zu finden.“, „Viele in meinem Umfeld glauben, dass ein gebildeter Mensch gut Französisch kann.“ und „Ich finde, dass Französisch eine wichtige Sprache in der Welt ist.“ gehören zum Index des Selbstbildes, das sein sollte. Sie korrelieren mit der Variable des idealen Selbstbildes („Wenn ich an meine zukünftige Karriere denke, dann stelle ich mir mich als kompetente französischsprechende Person vor“). Diese Variablen hängen alle mit Karriere, Beruf und Jobaussichten zusammen. Daraus lässt sich schließen, dass Französisch ein Teil der Vorstellungen von der Zukunft der SchülerInnen ist.

Die Variable „Ich finde, dass Französisch eine wichtige Sprache in der Welt ist“, welche zum Selbstbild, das sein sollte, gehört, korreliert mit vier von sechs Variablen aus dem idealen Selbstbild. Die allgemeine Behauptung, dass Französisch wichtig ist, formt also die Vorstellungen des idealen Selbstbildes.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die einzelnen Variablen der Selbstbilder nur untereinander korrelieren, aber keinen großen Einfluss auf andere Selbstbilder haben. Vor allem das zu fürchtende Selbstbild zeigt hier keinen hohen Korrelationsfaktor mit anderen Selbstbildern, was sich durch die vorhergehenden Statistiken bereits abgezeichnet hat. Nur die Variablen, die zum übergeordneten Selbstbild des idealen Selbstbildes bzw. zum Selbstbild, das sein sollte, gehören, stehen in einem Verhältnis.

Zu bedenken ist hier, dass alle Korrelationen nur sehr mittelmäßig sind. Keines der Verhältnisse ist wirklich hoch signifikant. Im Vergleich zu den Korrelationen mit anderen Indizes kann also festgehalten werden, dass durch die Bewertung der Selbstbilder klar wird, dass sie sich untereinander zwar wenig beeinflussen, aber sie sehr wohl auf die Bewertungen anderer Variablen und demnach den ihnen übergeordneten Indizes Einfluss haben.

14. Überprüfung der Forschungsfrage

Ausgegangen wurde von der Forschungsfrage, was die SchülerInnen des TGM in Anlehnung an das theoretische Modell motiviert, Französisch zu lernen und welche Arten von Selbstbildern sie dabei für sich entwickeln.

Die Auswertungen zeigen deutlich, dass einerseits alle Faktoren miteinander in einem Verhältnis stehen, andererseits manche Faktoren nur sehr schwach korrelieren. Die Selbstbilder beeinflussen alle anderen Indizes und so auch den Motivationsfaktor. Wenn sie als wichtig empfunden werden, dann wird auch der Motivation für Französisch sehr zugestimmt. Der einzige Faktor, der mit der Motivation nicht unmittelbar in einem Zusammenhang steht, ist der familiäre Einfluss. Von besonderer Bedeutung für die Motivation für Französisch sind außerdem die L3-Lernsituation und das kulturelle Interesse.
Mit Ausnahme des familiären Einflusses sind also alle vorgestellten Komponenten wichtig für die Motivation der HTL-SchülerInnen Französisch zu lernen.
Eine wichtige Erkenntnis hat diese Untersuchung auf jeden Fall gebracht: Durch die sehr gute Bewertung der SchülerInnen der Variablen des Motivationsfaktors ist klar, dass die SchülerInnen des TGM hochmotiviert sind, Französisch zu lernen. Sie würden sogar mehr Stunden zustimmen. Dies ist vor allem auf die sehr gute Bewertung der L3-Lernsituation zurückzuführen. Einerseits weist die L3-Lernsituation eine der höchsten Korrelationen auf, andererseits haben die SchülerInnen durch die rein stochastische Auswertung der Mittelwerte die Variablen dieses Indexes am besten bewertet und der L3-Lernsituation somit auch die größte Bedeutung beigemessen. Die Rahmenbedingungen des Französischunterrichts an dieser HTL dürften sich sehr positiv auf das Französischlernen und ihre Motivation auswirken.

III. ZUSAMMENFASSUNG

Diese Diplomarbeit befasst sich mit Selbstbildern als Mittel der Motivation.
Unter Motivation versteht man Bedingungen, die einen Menschen dazu veranlassen einer Tätigkeit mit einer bestimmten Intensität nachzugehen.

Ausgehend von der Geschichte der L2-Motivationsforschung, die bereits in den 1960er Jahren beginnt, wurden Modelle zur Untersuchung der Motivation beim Fremdsprachenerwerb entwickelt. In der ersten von drei wichtigen Perioden zur L2-Motivationsforschung stellt Gardner 1979 sein sozio-pädagogisches Modell vor, in dem er vor allem die Integriertheit und die Einstellungen gegenüber der Lernsituation und der Zielgruppe als maßgebliche Faktoren zur Entstehung von Motivation festlegt. Der Begriff der Integriertheit bezeichnet den Prozess, dass Studierende deshalb motiviert sind, die Sprache zu lernen, weil sie sich in die Sprechergruppe bis zu einem gewissen Grad integrieren möchten. Sein Konzept wird mittels der AMTB-Sprachbatterie getestet.
Dieser Periode folgt die kognitive Periode mit der Self-Determination-Theorie, der Attributionstheorie und Task-Motivation, die wichtige Vorarbeiten für die folgende, prozessorientierte Periode geleistet haben.
In dieser dritten Phase beschäftigen sich Markus und Nurius, Higgins und Dörnyei mit Selbstkonzepten, Selbstbildern und Visualisierungen als Mittel der Motivation. Unter einem Selbstbild versteht man einerseits die Vision des jetzigen Ichs und andererseits die Vision eines zukünftigen Ichs. Ist die Diskrepanz zwischen beiden groß genug, so kann Motivation entstehen, den Zustand zu verändern und aktiv an der Erreichung des Ichs der Zukunft, also des Selbstbildes, zu arbeiten. Die genannten Forscher erheben verschiedene Selbstbilder, wie das ideale Selbstbild, das zu fürchtende Selbstbild oder auch das Selbstbild, das sein sollte. Nicht jedes dieser Selbstbilder hat dasselbe Umsetzungspotential und erzeugt in gleichen Maßen Motivation. Dörnyeis Konzept zur L2-Motivation basiert auf dem idealen Selbstbild, dem Selbstbild, das sein sollte und der L2-Lernsituation. Wirken diese Faktoren zusammen, so entsteht Motivation.

In Anlehnung an dieses theoretische Gerüst wurde im empirischen Teil dieser Arbeit eine quantitative Studie an einer Wiener HTL im Freigegenstand Französisch durchgeführt. Die Forschungsfrage lautete: Was motiviert die SchülerInnen des TGM

in Bezugnahme auf das theoretische Modell, Französisch zu lernen und welche Arten von Selbstbildern entwickeln sie dabei für sich?

Das theoretische Gerüst, welches der Studie zugrunde liegt, beruht auf dem Konzept von Dörnyei 2009 und Gardner 2010. Die relevanten Komponenten zur Untersuchung der Motivation anhand des Freigegenstandes an der HTL wurden auf folgende festgelegt: Selbstbilder, L3-Lernsituation, kulturelles Interesse (in Anlehnung an den Begriff der Integriertheit von Gardner) und elterliche Unterstützung (ebenfalls nach Gardner). Zusätzlich wurden Aussagen hinzugefügt, die die prinzipielle Motivation für Französisch abbilden sollen, um einen Motivationsfaktor errechnen zu können. Für jede dieser Komponenten wurden Variablen erstellt, die in einem Fragebogen in willkürlicher Reihenfolge aufgelistet wurden. Die SchülerInnen können nach der Likert-Skala diesen Aussagen zustimmen oder nicht.

Bei der Wiener HTL handelt es sich um das TGM, das Technische Gewerbemuseum, im 20. Wiener Gemeindebezirk. Am TGM kann Französisch als Freigegenstand gewählt werden. Pro Jahr sind in etwa 100-150 SchülerInnen für den Französischunterricht angemeldet. 89 Fragebögen wurden im Zuge dieser Untersuchung gesammelt.

Die statistische Auswertung der Variablen zeigt, dass alle vorgestellten Komponenten miteinander in einem Verhältnis stehen. Vor allem die Selbstbilder korrelieren sehr stark mit dem Motivationsfaktor. Nur der Index des familiären Einflusses, nach Gardner, dürfte hier keine besondere Rolle spielen. Die einzelnen Variablen der L3-Lernsituation wurden vor allem von den SchülerInnen des TGM sehr gut beurteilt. Die L3-Lernsituation weist auch eine sehr hohe Korrelation mit den anderen Indizes auf. Dies bedeutet, dass die Rahmenbedingungen des Französischunterrichts am TGM sicherlich ihren Beitrag zur Lernmotivation leisten. Vor allem der Index des Motivationsfaktors schneidet bei dieser Untersuchung sehr gut ab. Daraus kann gefolgert werden, dass die SchülerInnen des TGM sehr motiviert sind, Französisch zu lernen. Sie würden sogar einer Erhöhung der Französischstunden pro Woche zustimmen.

IV. RESUME

1. Introduction

Ce mémoire représente le travail final pour terminer mes études d'allemand et de français pour enseigner, à l'Université de Vienne. En tant que professeur dans une école technique où les élèves s'intéressent généralement et exclusivement à la technique, j'ai découvert qu'il existe aussi une matière en option : le français. Je me suis demandée qu'est-ce que motive les élèves à choisir une matière comme le français – une langue vivante.

La motivation est quelque chose qui nous motive à faire quelque chose, dans ce cas-là, à apprendre une langue. Je me suis concentrée sur un nouveau modèle de motivation (crée par Dörnyei) qui travaille avec des images de soi-même. Une image de soi-même représente une vision de soi-même dans le futur. En imaginant cette vision ou bien cette image de soi-même dans le futur, on crée une forme de motivation.

Mon travail comprend deux grands chapitres. Au début j'explique la terminologie de la motivation et j'aborde l'histoire de la motivation de L2. L2 signifie la langue apprise après la langue maternelle qui normalement, mais pas forcément, est la deuxième langue. Après je parle du modèle des images de soi-même selon Dörnyei. A la base de ce modèle je développe un propre modèle pour l'étude d'une langue dans l'école technique.

L'étude a été faite par un questionnaire. Certaines variables étaient formées afin d'explorer la motivation des étudiants d'apprendre le français. L'hypothèse était : La motivation est générée si les facteurs « image du soi-même », « l'intérêt culturel », « l'influence familiale » et « la situation de l'apprentissage de L3 » sont concomitants. L'évaluation de cette étude a apporté des résultats très intéressants. Ceux-ci seront élaborés dans le dernier chapitre.

2. L'histoire de la recherche de motivation de L2

Le mémoire présent s'intéresse à l'image de soi-même en tant que moyen de motivation. Plus spécifiquement il s'agit de la motivation de l'apprentissage scolaire du français. C'est à dire de quelle façon le regard que l'on porte sur soi-même influence la motivation de faire certaines choses, dans notre cas d'apprendre des langues.

A partir de l’histoire de la recherche de motivation de L2 (= la deuxième langue après la langue maternelle) qui commence dans les années 1960, beaucoup de modèles pour l’étude de la motivation dans le domaine de l’apprentissage des langues ont été créés. Ceux-ci vont être présentés dans le premier chapitre.
On s’intéresse à la motivation d’apprentissage depuis des décennies parce qu’elle est le moteur qui nous motive à avancer à apprendre. L’histoire de la recherche de motivation de L2 peut être divisée en trois étapes :

Chaque étape a développé des théories spécifiques qui nous amènent finalement aux images de soi-même comme moyen de motivation.

2.1. La première période

La première période peut être datée de 1959 à 1990. Robert Gardner, qui représente le chercheur le plus important dans ce domaine de recherche à cette époque, a fait cinq études très importantes pour examiner la motivation pour l’apprentissage d’une deuxième langue. A chaque fois il examinait dans des lycées/collèges des élèves de langues étrangères avec le but de comprendre, ce qui les motive à apprendre une deuxième langue. L’un de ses critères était la prise de conscience intégrée qui joue le rôle majeur dans les études de Garder.

Sa première étude était faite en 1960 au Canada, dans des écoles bilingues. Durant cette étude Gardner visait quatre objectifs : l'aptitude de la langue, les attitudes envers le groupe cible, l'intelligence verbale ainsi que l'intensité de la motivation. Une analyse factorielle a indiqué que le talent et l'intelligence représentent un facteur qui était indépendant d’un deuxième facteur. Le deuxième facteur intègre les index de la motivation, de l'orientation vers la langue cible et les attitudes sociales des apprenants envers le groupe cible, dans ce cas-là, envers les Canadiens français. Les trois facteurs de talent, de l'intelligence et l'attitude envers le groupe cible ont été décisifs pour la performance des étudiants en français. Les orientations et les attitudes envers le groupe cible auraient dû jouer un grand rôle dans ce développement de motivation pour le français.

La deuxième étude de Gardner en 1960 au cours de laquelle il a refait le même sondage dans une autre école a confirmé les résultats de la première étude de 1960. Les attitudes des apprenants envers le groupe cible étaient encore une fois importantes pour la motivation.

La troisième étude a été réalisée par Anisfeld et Lambert en 1961. Les étudiants examinés étaient des élèves juifs d'une école secondaire qui apprenaient l'hébreu. On a essayé de trouver une connexion entre la motivation pour l'apprentissage, le talent et l'intelligence, les attitudes envers l'apprentissage de la langue hébraïque, les attitudes envers le groupe et la culture cible. Les résultats de cette étude étaient encore une fois que tous les quatre facteurs étaient responsables pour développer de la motivation.

Dans la quatrième étude menée par Lambert, Gardner, Barik et Tunstall en 1961, des étudiants de français d'une école d'été ont été examinés. Le sujet de recherche était de savoir s'il y avait eu des modifications pendant le séjour à l'école d'été en étant en contact avec la société cible dans le pays.
La cinquième étude en 1961 menée par Peal et Lambert a examiné la motivation des élèves mono- et bilingues. Le résultat a été que les élèves bilingues avaient des attitudes beaucoup plus positives envers les communautés cible que les étudiants monolingues.

En résumant ces cinq études on peut tirer la conclusion que les attitudes des étudiants envers le groupe cible sont cruciales pour le succès de l'apprentissage d'une langue.

Gardner et son modèle socio-éducatif

Gardner a donc créé son modèle socio-éducatif. Comme on a déjà évoqué il y a quatre éléments qui sont essentiels :

- Le milieu social
- Les différences individuelles
- Le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère
- Le résultat

Gardner et ses collègues croyaient à une connexion entre ces facteurs. L'environnement social avait donc une grande importance pour l'apprentissage des langues. Un environnement avec des attitudes très ouvertes envers le bilinguisme et le multilinguisme serait par conséquent plus utile pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères. Les croyances et les attitudes culturelles, l'intelligence, le talent, la motivation et les craintes possibles influencent l'apprentissage des langues.

Mais il faut distinguer ici entre le secteur informel et formel. Formel serait donc l'apprentissage scolaire d'une langue et informel l'apprentissage par l'emploi de la langue cible dans le quotidien. Gardner distingue également entre un apprentissage formel et informel d'une langue. Ici, il est supposé que dans l'apprentissage formel toutes les quatre composantes jouent un rôle, tandis que dans l'apprentissage informel seulement la motivation et les craintes possibles sont importantes. L'intelligence ou le talent jouent seulement un rôle dans les contextes scolaires. Dans des situations informelles les gens ne s'intéresse pas à ces facteurs. En effet, dans l'enseignement scolaire il faut prendre compte de ceci et de cela, tandis que dans la situation informelle compte seulement la volonté de la personne d'apprendre et d'employer la langue cible.

Gardner a expliqué que de toute façon les aptitudes et l'intelligence auraient une influence sur les performances dans des contextes informels mais seulement si les individus ont la possibilité de participer à eux-mêmes dans ces contextes. Ces comportements seraient déterminés principalement par la motivation et secondairement (et négativement) par l'anxiété de la situation. L'anxiété de la situation et ainsi aussi du langage joue aussi un rôle dans ce modèle.

Il est à noter que ce modèle est toujours considéré comme très dynamique. D'une part, il est possible que les variables (le milieu social, les différences individuelles, le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère et le résultat) aient une influence sur la performance linguistique et leur apprentissage, d'autre part, la performance linguistique peut aussi avoir une influence sur ces variables individuelles.

L'importance dans le modèle de Gardner est en particulier la prise de conscience intégrée. La prise de conscience intégrée reflète le désire de s'intégrer partiellement

ou totalement dans le groupe cible (le groupe qui parle cette langue). Sa conception a été testée par l' «AMTB», une batterie de tests pour examiner ces variables. Gardner a découvert que les attitudes envers la situation d'apprentissage et envers le groupe qui parle cette langue sont cruciales pour le développement de la motivation.

2.2. La deuxième période

Cette période est désignée comme période cognitive – en effet ce sont les processus dans le cerveau qui forment le centre d'intérêt de cette deuxième période. Trois théories forment la base de cette période: la théorie de l'autodétermination, la théorie de l'attribution et la théorie de la motivation de tâche. Ces théories ont fait un travail préparatoire important pour la troisième période de la motivation dynamique.

2.2.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination remonte à Deci et Ryan en 1985. La théorie est basée sur différentes formes de motivation intrinsèque et extrinsèque. Cette théorie constitue l'une des approches les plus influencée par la psychologie de la motivation. Les points de départ de cette théorie ont été les réalisations de Gardner et de ses collègues qui ont vu un certain impact sur l'apprentissage d'une langue par certaines orientations envers la langue L2, mais aussi envers le groupe cible. Le groupe cible représente les gens qui parle la langue que les étudiants veulent apprendre. Clément et Kruidenier ont en 1983 finalement découvert que ce concept joue seulement un rôle dans des sociétés multilingues. Néanmoins, on peut constater quatre orientations qui sont communes à tous les groupes : les voyages, l'amitié, la connaissance et l'orientation instrumentale.

Le voyage, la connaissance et l'amitié peuvent être motivés extrinsèquement. D'une part on peut les considérer comme des objectifs qui réfèrent à quelque chose en dehors de la langue. D'autre part, on pourrait voir ces orientations comme intrinsèquement motivés, car elles renforcent la perception positive de la promotion de l'autonomie et de l'auto - perception de la compétence.

2.2.2. La théorie de l'attribution

Le terme «attribution» a été utilisé dans le domaine de la psychologie pour expliquer pourquoi les gens ont réussi quelque chose dans le passé, ou pourquoi au contraire

ils ont échoué. Les descriptions subjectives des personnes jouent un rôle important dans leur l'avenir, dans notre cas dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, une nouvelle théorie a été développée – la théorie de l'attribution.
En principe, cette théorie décrit le suivant: Il y a des apprenants qui ne réussissent pas parce qu'ils ne croient pas à leur réussite. Elles ont déjà fait beaucoup trop d'expériences négatives qu'ils ne peuvent presque pas se libérer de cette notion de soi-même. Une raison pourrait être que les apprenants considèrent leurs expériences passées, en particulier leurs erreurs, comme un état fixe déterminant un manque de capacités de leur part. Ils croient qu'il s'agit d'un manque de capacités.

La théorie de l'attribution a comme but de faire comprendre aux apprenants que leur effort n'était pas suffisant. La raison pour ceci est qu'on obtient de meilleurs résultats quand on cesse de chercher la raison pour l'échec dans ses propres capacités intellectuelles, mais quand on se concentre sur les efforts nécessaires pour réussir. Cette approche donne de la force et motive à surmonter encore une fois l'obstacle.

2.2.3. La motivation de la tâche

La troisième théorie sur laquelle base la deuxième phase est la motivation de la tâche (en anglais the Taskmotivation). Il y avait un besoin pour une théorie personnelle qui lie des tâches avec la motivation. Alors, on a créé la motivation de tâche. Dans cette théorie on constate que les tâches se figurent au centre d'attention de la motivation comme les tâches sont toujours au centre de l'enseignement. Julkunen pense que l'exercice est ensuite motivant lorsque les élèves ont du plaisir à le faire. Le système de processus de formation peut être affiché en trois composantes: le processus de formation, l'évaluation et le contrôle.
La question principale qui a été posée ici est de savoir comment opérationnaliser les éléments de motivation et le comportement spécifique de l'apprentissage des langues dans un modèle dynamique. Cette question nous amène à la troisième phase de l'étude de la motivation : la phase concentrée aux processus.

2.3. La troisième période

Dans cette troisième phase, Markus et Nurius, Higgins et Dörnyei traitent des concepts de l'image de soi-même. Cette image se comporte comme un moyen de motivation.

Dörnyei remarque le besoin d'un concept dynamique parce que la motivation ne va pas rester la même si on l'observe pendant une plus longue période. Dörnyei est pour un modèle qui témoigne le virage de motivation.

Dörnyei et Ottó constatent qu'il y a trois phases importantes dans l'apprentissage d'une langue seconde :
a) la phase avant l'action : La motivation doit être générée à ce stade.
b) la phase de l'action : Ici la motivation doit être maintenue.
c) la période après l'action : Lors de la phase finale, les étudiants évaluent leur processus d'apprentissage. Cela va affecter leur apprentissage futur.

Dörnyei sait que la motivation et les motifs ne se présentent pas seuls. Ils se produisent simultanément et peuvent s'influencer. Il a donc créé un concept des images de soi-même qui peuvent promouvoir la motivation. C'est une construction qui répond précisément aux exigences d'un modèle dynamique. Comme c'est possible qu'il y ait beaucoup d'images de soi-même en même temps, ces images de soi-même peuvent également être différemment motivées.

De nouvelles questions et problèmes conceptuels émergent lorsque nous nous occupons maintenant du concept de Dörnyei sur les processus de motivation. Quelques-uns sont faits par Dörnyei explicitement. Ceux-ci comprennent:

- la motivation et la dynamique de groupe
- la démotivation
- l'autorégulation de motivation
- la neurobiologie de motivation

3. La motivation et ses mots-clés

Après ce bref aperçu de l'histoire de la recherche de motivation de L2, je vais souligner certains mots clés qui sont pertinents pour ce travail.
Quand on s'occupe de la motivation, de toute façon, nous ne pouvons pas aller au-delà des deux paires de termes : la motivation intrinsèque et extrinsèque. En psychologie, on fait aussi la distinction entre la motivation primaire et secondaire. La motivation extrinsèque comprend toutes les actions motivées par quelque chose

d’extérieur. La motivation intrinsèque vient de nous-même et nous laisse normalement rester motivés pour un certain temps.

La motivation est fortement liée aux motifs. Dans la littérature scientifique un motif est thématiquement identifiable. Tout d’abord pour l’enseignement des langues on distingue entre plusieurs motifs qui nous motivent à apprendre une langue : le motif parental, le motif utilité, le motif de la curiosité, de la conception, etc.

Le motif n'est pas seul. Il doit être animé par une situation pour établir un changement de comportement ou de contrôle. Ces moments sont donc appelés incitations. Les motifs et les incitations se comportent complémentairement de l'un à l’autre. Les incitations sont généralement involontaires et automatiques. Une incitation est seulement un signal pour la personne qu'il serait désormais particulièrement approprié et adapté de poursuivre leurs objectifs.

4. Les images de soi-même

Pour comprendre le modèle de Dörnyei en ce qui concerne sa recherche de motivation de L2, on doit aussi prendre en compte les images de soi-même.

Même certains chercheurs avant Dörnyei ont fait des recherches avec les images de soi-même. Normalement, une image de soi-même est la façon dont la personne se perçoit lui ou elle-même à l'heure actuelle. La recherche a montré qu'une personne peut avoir plusieurs images de soi-même, comme le soi-même universitaire, physique ou le soi-même social. Cependant, toutes ces images du soi-même sont liées entre elles, c’est à dire une image influence l’autre.

Avant Dörnyei il y avait les chercheurs Markus et Nurius qui travaillaient ensemble et Higgins qui travaillait seul qui s’intéressaient aux images de soi-même et faisaient des recherches là-dessus. Les chercheurs ont développé leurs propres images de soi-même avec les justifications pour la motivation d’apprendre une langue.

4.1. Les images de soi-même selon Markus et Nurius et selon Higgins

Markus et Nurius définissent en 1986 les images de soi-même comme suit :

- L'image du soi-même idéal que nous aimerions être.
- L'image du soi-même que nous pourrions être.
- L’image du soi-même que nous craignons

Toutes les trois images de soi contiennent également des sous-catégories : L'image réussie, créative, riche, mince, etc.

Dans la théorie d'Higgins (1987), il existe deux images de soi-même : l'image du soi-même idéal et l'image du soi-même nécessaire.
Quelle différence peut-on maintenant trouver entre le concept de Higgins et celui de Markus et Nurius ? Pendant que Markus et Nurius parlent de plusieurs images de soi-même par personne, Higgins ne parle que d'une image idéale du soi-même ou d'une image du soi-même nécessaire. Cependant, cette image du soi-même peut avoir plusieurs caractéristiques d'autres images de soi-même. Tous les éléments sont résumés dans une grande image du soi-même. Pour Higgins il est également évident qu'il existe d'autres types de soi-même à côté ou derrière les deux grands représentants de l'image idéale et de l'image nécessaire.

4.2. Les images de soi-même selon Dörnyei

Dörnyei (2009) utilise aussi dans son modèle les images de soi-même en tant que moyen pour motiver quelqu'un à apprendre une langue. Pour lui, les images de soi-même sont des soi-mêmes possibles dans le futur. Ces images de soi-même possibles sont motivantes car elles sont orientées vers l'avenir. Chez Dörnyei on trouve seulement deux images de soi-même. Il explique que la deuxième image selon Markus et Nurius du soi-même qui pourrait être n'a pas beaucoup d'influence sur la motivation d'apprentissage d'une langue. Elle n'a pas assez de force pour motiver quelqu'un pour atteindre un certain but.

Par contre, l'image du soi-même idéal établit certaines exigences et normes. Il est important de réaliser ces exigences pour changer l'image du soi-même actuelle. Aussi l'image négative du soi-même que nous craignons a une fonction similaire. Elle nous motive d'aller dans une direction où cette image que nous craignons ne devient pas réalité.

Le concept de Dörnyei de l'image du soi-même est le suivant :

- L'image du soi-même idéal. Si la personne (réelle ou imaginée) que nous voulons être parle la langue L2, l'image de soi-même idéal peut être très forte.

Dans ce cas-là cette image devient un facteur de motivation important pour l'apprentissage de cette langue.

- L'image du soi-même qui devrait être : Cette image de soi-même représente les pensées, les idées ou les exigences de la société à nous-mêmes. Pour éviter une situation ou un développement défavorable, on réalise cette image du soi-même qui devrait être. Cela correspond à l'image de soi-même nécessaire de Higgins et à tous les motifs instrumentaux.
- L'expérience d'apprentissage – la situation d'apprentissage de L2 : Cela comprend des composantes qui sont associés à l'environnement de l'apprentissage. Cela inclut par exemple l'enseignant, l'influence sur les apprenants, le programme, le groupe d'étudiants, les expériences d'apprentissage qu'on a déjà faites, etc.

5. Le français comme une matière en option dans une école technique

Dans la deuxième partie de ce travail, il s'agit d'une étude empirique qui a été réalisée dans une école technique viennoise. L'école qui s'appelle TGM et qui est située dans le 20^{e} arrondissement de Vienne, forme des futurs ingénieurs. Elle donne la formation à environ 3000 élèves dans plusieurs disciplines techniques. Au-delà, les élèves peuvent aussi apprendre le français sous forme de matière en option. Environ 100 à 150 élèves par an en profitent, ce qui représente environ 3% du nombre total d'élèves du TGM.

Trois professeurs enseignent le français dans 10 groupes de 10 à 15 élèves. Cette matière en option comprend pour le moment une heure par semaine. Pour diverses raisons, cette matière comprend non pas seulement les élèves d'une seule classe, mais des élèves de plusieurs sections et de différentes années de formation. Grace au nombre réduit dans ces classes de français, il est possible d'individualiser l'enseignement. Les buts de cet enseignement de français sont réglés de façon très autonome. L'objectif en ce qui concerne le niveau de français après deux ans, c'est le niveau A1/A2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Le français doit être appris par des méthodes de communication afin que les élèves soient capables de se débrouiller en français ou dans un environnement de langue française dans la vie professionnelle. Chaque année, il y a aussi deux trois cours

avancés qui préparent les élèves, entre autres, à réussir à un examen de français externe (niveau A1 ou A2).

Avant l'étude empirique, un modèle a été préparé en conformité avec le cadre théorique de Dörnyei et Gardner, qui doit être vérifiée au cours de l'étude. Le cadre comprend les points suivants:

- les images de soi-même (selon Dörnyei)
    - l'image du soi-même idéal (selon Dörnyei)
    - l'image du soi-même qui devrait être (selon Dörnyei)
    - l'image du soi-même que nous craignons (selon Markus et Nurius)
        - l'image possible (selon Markus et Nurius)
          Malheureusement on devait laisser tomber cette image-ci parce qu'il n'a pas été possible de la vérifier par les moyens de cette étude.
- La situation de l'apprentissage de L3 (selon Dörnyei, chez lui la situation L2)
- L'intérêt culturel (selon Gardner avec la prise de conscience intégrée)
- L'influence familiale (selon Gardner)

L'étude a été conçue comme une étude quantitative par questionnaire. Par l'index plusieurs variables ont été formulés et disposé dans un ordre aléatoire, sans que les élèves aient été informés sur le cadre théorique. Les élèves ont pu répondre d'après l'échelle graduelle de Likert : « Je suis fortement d'accord», « je suis d'accord», «je suis plus en moins en désaccord »et «je ne suis pas d'accord».
Pour finalement examiner la motivation des élèves en générale parce qu'on s'intéresse dans cette étude à la motivation, on a ajouté une autre variable :

- le facteur de motivation

La question de recherche a été formulée comme suit: Jusqu'à quel point les components du modèle de motivation présenté sont-elles motivantes pour les élèves du TGM concernant la matière en option de français ?
Dans la période d'environ deux semaines entre le 14/10/2013 et 24/10/2013, 89 questionnaires ont été recueillis. C'est-à-dire, près de 90 élèves ont participé à cette étude. Les données ont été analysées statistiquement. Il est désormais possible de tirer les conclusions suivantes:

6. Les résultats

Dans un premier pas on regarde les évaluations individuelles de chaque variable.
De toutes les variables, la situation de l'apprentissage de L3 a été la mieux évaluée. En outre, le facteur de la motivation joue ici aussi un rôle essentiel.
En ce qui concerne l'évaluation individuelle des variables, les images de soi-même n'ont pas été très bien classées. Pour le modèle adapté à cette étude, cela signifie que les deux facteurs, l'influence de la famille et l''intérêt culturel, qui ont été prises du modèle de Gardner ne jouent pas un rôle important regardant la valeur moyenne, selon les élèves. Or, en ce qui concerne ces facteurs (influence familiale et intérêt culturel) quelques élèves ont donné une grande importance à ces variables, tandis que d'autres y ont donné très peu d'importance. Vraiment important sont les variables de l'index de la situation d'apprentissage de L3 et le facteur de motivation.

Ces évaluations individuelles sont réunies dans les index alors voici les évaluations des index qui reflètent les résultats des évaluations des variables. Ici, cependant, les images de soi-même se trouvent à la dernière place, mais cela est probablement dû à la mauvaise évaluation de l'image du soi que nous craignons.
L'image du soi-même idéal, selon Dörnyei, a été mieux évaluée. Cela montre que réellement seulement les deux images de soi-même qui ont été proposés par Dörnyei, notamment l'image de soi-même idéal et l'image de soi-même qui devrait être, jouent un rôle important pour les élèves. Les évaluations de l'image de soi-même que nous craignons de Markus et Nurius ne sont pas tellement significatives. L'intérêt culturel et l'influence de la famille selon Gardner se trouvent de nouveau au milieu.

La comparaison des valeurs moyennes par rapport aux élèves, hommes et femmes, montre que les évaluations ne diffèrent que par trois variables. Deux variables viennent du facteur de motivation, la troisième variable vient de l'index de l'influence de la famille. Ces variables ont été évaluées le mieux par les élèves féminines. En ce qui concerne les bonnes évaluations du facteur de motivation par ces dernières, peut-être qu'on peut en tirer la conclusion que les jeunes filles sont plus motivée à apprendre français que les garçons.

Ensuite on a regardé les valeurs moyennes de chaque groupe de français au TGM. Il y avait dix groupes de français ; sept groupes étaient des débutants et trois groupes étaient des élèves avancés. On voulait savoir s'il y a des différences concernant nos variables entre par exemple un groupe de débutant ou un groupe avancé en français. On peut trouver une certaine uniformité dans les évaluations des groupes. Seul le groupe de débutants 5 et les groupes avancés ont tendanciellement donné d'autres évaluations. Il n'y a pas d'index qui a été considérablement apprécié différemment. Généralement on pourrait dire qu'il y a une variable pour chaque index qui a été évaluée différemment.

Regardons-nous les valeurs moyennes des index évalués par les élèves et les étudiants, on peut seulement trouver une différence dans une seule évaluation des index. Les filles peuvent mieux s'imaginer de s'intégrer dans le groupe cible que les garçons. Cela signifie que le facteur de la conscience intégrée joue un rôle significatif aussi dans ce contexte-là. Même les élèves de cette école technique peuvent s'imaginer d'aller une fois dans les pays cible où on parle la langue cible pour s'intégrer.

Les corrélations de rang des index sont d'une importance particulière. Ici il est indiqué que les facteurs et les index sont tous en relation. Etre en relation signifie que si un facteur a eu une bonne évaluation un autre facteur a également eu une bonne évaluation.
Pour terminer on peut voir que les images de soi-même dominent tous les autres facteurs. Toutes les images de soi-même sont en corrélation avec tous les index. Cela signifie que si les images de soi-même ont été bien évaluées, tous les autres facteurs ont aussi été bien évalués. Si l'évaluation des images de soi-même augmente, toutes les autres évaluations des facteurs augmentent. Cela signifie que tous les facteurs du modèle théorique sont justifiés par cette étude.
Il est également important qu'il n'y ait pas de corrélation négative. L'image du soi-même que nous craignons a moins d'importance. Peut-être que ce résultat n'est pas très frappant parce que cette image ne joue également pas de rôle dans la conception de Dörnyei, ainsi que l'influence familiale qui a été prise du concept de Gardner.

La dernière statistique montre les relations entre les images de soi-même. Encore une fois, l'image du soi-même que nous craignons ne présente pas un coefficient de corrélation élevé. L'image du soi-même qui devrait être et l'image du soi-même idéal sont dans une relation médiocre. Les corrélations de rang entre les images de soi-même sont en générale tous très médiocre. Aucune relation n'est vraiment significative.

7. Conclusion

La question de la recherche était : Jusqu'à quel point les components du modèle de motivation présenté sont motivants pour les élèves du TGM concernant la matière en option de français. Un modèle spécial a été créé à base des concepts de Dörnyei, de Gardner et Markus et de Nurius.

Les analyses montrent clairement que, d'une part, tous les éléments sont en corrélation, d'autre part, certains facteurs sont en relation mais très faible. Les images de soi-même influencent toutes les autres index et tout d'abord le facteur de motivation. Lorsque ces index montent, la motivation pour le français augmente aussi. Le seul facteur qui n'est pas directement en rapport avec la motivation, c'est l'influence de la famille. La situation d'apprentissage L3 et l'intérêt culturel ont également une importance particulière pour la motivation pour le français. À l'exception de l'influence de la famille, tous les facteurs présentés sont importants pour les élèves du TGM pour apprendre le français.

En tout cas cette enquête a porté une autre conclusion très importante : Grâce aux très bonnes évaluations du facteur de la motivation, on peut constater que les élèves du TGM sont très motivés pour apprendre le français. Ils seraient très contents d'avoir encore plus d'heures du français. Ceci est principalement dû à la très bonne évaluation de la situation de l'apprentissage de L3.

D'une part, la situation de l'apprentissage de L3 montre la corrélation la plus élevée, d'autre part, les élèves ont évalué les variables de cet index le mieux (regardons seulement l'évaluation purement stochastique des valeurs moyennes). Les élèves ont également attribué à la situation d'apprentissage L3 la plus grande importance. Le cadre de l'enseignement du français au TGM devrait avoir un impact très positif sur l'apprentissage et la motivation pour le français.

V. ABSTRACT

In dieser Arbeit wurde eine empirische Studie an einer Wiener HTL bzgl. der Motivation der SchülerInnen für den Freigegenstand Französisch durchgeführt.
Das theoretische Konzept basiert auf Komponenten des Motivationsmodells von Zoltán Dörnyei und Richard Gardner: Selbstbilder, L3-Lernsituation, kulturelles Interesse, familiäre Unterstützung und Motivationsfaktor. Die Grundannahme war, dass Motivation entsteht, wenn diese Komponenten zusammentreffen.
Die Untersuchung wurde an einer Wiener HTL, mit Schwerpunkt auf eine technische Ausbildung, durchgeführt. 89 Schülerinnen und Schüler haben an der quantitativen Studie mittels Fragebögen teilgenommen.
Die statistische Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass alle Indizes miteinander in einem Verhältnis stehen. Dadurch wurde die vorher getroffene Grundannahme bestätigt. Vor allem der Index der Selbstbilder korreliert mit allen Faktoren. Die L3-Lernsituation dürfte außerdem maßgeblich für das Entstehen von Motivation verantwortlich sein. Nur die Variablen des familiären Einflusses wurden von den SchülerInnen als nicht so bedeutsam eingestuft. Die Untersuchung ergibt außerdem einen sehr hohen Motivationsfaktor seitens der SchülerInnen, was bedeutet, dass die SchülerInnen der Wiener HTL sehr motiviert sind, Französisch zu lernen.

VI. BIBLIOGRAFIE

15. Literaturverzeichnis

Agnesia, Riana Helen (2010): Features affecting task-motivation in English for academic purposes online learning. In: Second Language Studies 29 (1), S. 1–34. Online verfügbar unter http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/Agnesia3.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2013.

Block, David (2007): Second language identities. London: Continuum.

Boeckhaerts, Monique (1998): Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective. Research Dialogue in Learning and Instruction, 1, S. 13-22. zitiert nach Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. Mahwah, N.J: L. Erlbaum

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch (38), S. 5–11.

Clément, Richard; Kruidenier, Bastian G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. Language Learning , 33, S. 272-291.

Correll, Werner (1968): Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. Donauwörth: Auer

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum

Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. Mahwah, N.J: L. Erlbaum

Dörnyei, Zoltán (2006): Motivational strategies in the language classroom. 5. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library)

Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata; Németh, Nóra (2006): Motivation, language attitudes and globalisation. A Hungarian perspective. Clevedon, England, Buffalo: Multilingual Matters (Second language acquisition, 18)

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): Teaching and researching motivation. 2. Aufl. Harlow: Longman (Applied linguistics in action)

Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of longitudinal nationwide survey. Applied linguistics 23, S. 421-462.

Dörnyei, Zoltán (2009a): The L2 Motivational Self System. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the l2 self. Repr. Bristol et al.: Multilingual Matters (Second language acquisition, 1), S. 9–42.

Dörnyei, Zoltán (2009b): The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).

Drever, James; Fröhlich, Werner D. (1970): Wörterbuch zur Psychologie, 4 Aufl. Bern.

Gardner, Robert C. (2010): Motivation and second language acquisition. The socio-educational model. New York, NY: Lang (Language as social action, 10).

Julkunen, Kyösti (1989): Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. Joensuu, Finland: University of Joensuu Publications in Education. zitiert nach: Agnesia, Riana Helen (2010): Features affecting task-motivation in English for academic purposes online learning. In: Second Language Studies 29 (1), S. 1–34.
Online verfügbar unter http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/Agnesia3.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2013.

Lambert, Wallace E; Gardner, Robert C; Olton Robert; Tunstall, Kenneth (1976): Eine Untersuchung der Rolle von Einstellungen und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Gert Solmecke (Hg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh (ISL (Information zur Sprach- und Literaturdidaktik), 6), S. 85–103.

Lukowski, Dorothea (1976): Motivation. In: Gert Solmecke (Hg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh (ISL (Information zur Sprach- und Literaturdidaktik), 6), S. 18–28.

Macintyre, Peter D.; Mackinnon, Sean P.; Clément, Richard (2009): The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the l2 self. Repr. Bristol u. a: Multilingual Matters (Second language acquisition, 1), S. 43–65.

Markus, Hazel; Nurius, Paula (1986): Possible selves: Personalized representations of goals. In: L.A. Pervin (Ed.): Goal concepts in personality and social psychology (S. 211-241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Murphey, Tim (1998): Language hungry: An introduction to language learning fun and self-esteem. Tokyo: Macmillan Languagehouse.

Noel, Kimberly A.; Pelletier, Luc G.; Clément, Richard; Vallerand, Robert J. (2000): Why Are You Learning a Second Language? Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: Language Learning Volume 50 (Aufl. 1), S. 57–85. Online verfügbar unter http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/104.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2013.

Schiftner, Claudia (1999): Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern. Dissertation. Universität Wien, Wien.

Schmalt, Heinz-Dieter; Langens, Thomas A. (2009): Motivation. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogische Psychologie)

Schumann, John H. (1999): A neurobiological basis for decision making in language pragmatics. In: Marcelo Dascal (Hg.): Pragmatics & Cognition Volume 7/2. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, S. 283–311.

Segalowitz, Norman; Gatbonton, Elizabeth; Trofimovich, Pavel (2009): Links between Ethnolinguistic Affiliation, Self-related Motivation and Second Language Fluency: Are They Mediated by Pscholinguistic Variables? In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the l2 self. Repr. Bristol u. a: Multilingual Matters (Second language acquisition, 1), S. 172–192.

Gert Solmecke (1976): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh (ISL (Information zur Sprach- und Literaturdidaktik), 6)

Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán (2009): Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. In: Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (Hg.): Motivation, language identity and the l2 self. Repr. Bristol u. a: Multilingual Matters (Second language acquisition, 1), S. 1–8.

Weiner, Bernard (1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: Psychological Review 92 (4), S. 548–573. Online verfügbar unter http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2013.

Wenger, Etienne (1998): Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Internetadressen

BMUKK Fremdsprachen http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf [zuletzt eingesehen am 09.03.2014]

BMUKK Freigegenstände und unverbindliche Übungen [zuletzt eingesehen am 09.03.2014] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/795/ahs20.pdf

TGM-Homepage http://www.tgm.ac.at/ [zuletzt eingesehen am 08.03.2014]

17. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sozio-pädagogisches Modell nach Gardner 1979 (Gardner 2010, S. 83) 16
Abbildung 2: Das sozio-pädagogische Modell von Gardner 2006 (Gardner 2010, S. 88) 18
Abbildung 3: Motivationsmodell der Untersuchung 2013..... 61
Abbildung 4: Ich habe wirklich Freude am Französischlernen..... 69
Abbildung 5: Die Französischstunden sind wirklich keine Zeitverschwendung..... 70
Abbildung 6: Ich würde auch dann Französisch lernen, wenn ich es nicht brauchen würde..... 70
Abbildung 7: Ich freue mich immer auf die Französischstunden..... 71
Abbildung 8: Wenn zwei Französischstunden pro Woche angeboten würden, würde ich diese besuchen..... 72
Abbildung 9: Mein Französischlehrer/meien Französischlehrerin ist besser als die anderen LehrerInnen. 73
Abbildung 10: Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen..... 73
Abbildung 11: Ich mag französisches Fernsehen/Kino..... 74
Abbildung 12: Ich mag französische Zeitschriften/Literatur. 75
Abbildung 13: Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne..... 75
Abbildung 14: Mein Umfeld (Eltern, etc.) erwartet von mir, dass ich Französisch lerne..... 76
Abbildung 15: Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, wo alle Kurse auf Französisch angeboten werden. 77
Abbildung 16: Meine Familie ermutigt mich dazu, Französisch zu lernen. 77

Abbildung 17: Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne..... 78
Abbildung 18: Mittelwerte Indizes 81
Abbildung 19: Vergleich Mittelwerte - männlich und weiblich 83
Abbildung 20: Vergleich Mittelwerte - Gruppen 87
Abbildung 21: Vergleich Mittelwerte Unterindizes - Schülerinnen und Schüler..... 89

18. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rangkorrelationen – Werte und Interpretation 68
Tabelle 2: Häufigkeiten 125
Tabelle 3: Häufigkeitstabelle einzelne Variablen 127
Tabelle 4: Deskriptive Statistik..... 143
Tabelle 5: Vergleich Mittelwerte - männlich und weiblich..... 144
Tabelle 6: Vergleich Mittelwerte - Gruppen..... 147
Tabelle 7: Vergleich Mittelwerte Indizes - männlich und weiblich 148
Tabelle 8: Rangkorrelationen Indizes 149
Tabelle 9: Rangkorrelationen Indizes Selbstbilder gesamt 149
Tabelle 10: Rangkorrelationen ideales Selbstbild..... 150
Tabelle 11: Rangkorrelationen Selbstbild, das sein sollte..... 150
Tabelle 12: Rangkorrelationen das zu fürchtende Selbstbild..... 150

VII. ANHANG

Fragebogen

Motivation – Französisch

Dies ist eine Untersuchung zur Motivation für Französisch als Freigegenstand im Rahmen einer Arbeit der Universität Wien, Institut der Romanistik. Dieser Fragebogen ist völlig anonym; deine Antworten haben keinerlei Auswirkungen auf deine Note! Es gibt kein richtig oder falsch.
Lies die Fragen genau durch und kreuze die für dich passende Antwort an!

		Trifft sehr zu	Trifft zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
1.	Ich habe wirklich Freude am Französischlernen.				
2.	Ich würde gerne Leute aus französischsprachigen Ländern treffen!				
3.	Ich würde gerne mehr über die Kultur der Länder, in denen Französisch gesprochen wird, erfahren.				
4.	Die Französischstunden sind wirklich keine Zeitverschwendung.				
5.	Ich bin bereit, viel Energie ins Französischlernen zu investieren.				
6.	Wenn ich an meine zukünftige Karriere denke, dann stelle ich mir mich als kompetente französischsprechende Person vor.				
7.	Meine Familie ermutigt mich dazu, Französisch zu lernen.				
8.	Ich mag französisches Fernsehen/Kino.				
9.	Wenn jemand gut Französisch kann, dann begegnen ihm die Menschen respektvoller.				
10.	Französisch ist eines meiner Lieblingsfächer.				
11.	Ich habe Angst, dass ich später berufliche Nachteile habe, wenn ich nicht Französisch lerne.				
12.	Ich mag Französisch!				

		Trifft sehr zu	Trifft zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
13.	Meine Eltern interessieren sich für alles, was ich in der Französischstunde tue.				
14.	Ich möchte französischsprechenden Personen so weit wie möglich ähnlich werden.				
15.	Ich mag französische Zeitschriften/Literatur!				
16.	Ich hätte gerne mehr Französischstunden in der Schule!				
17.	Ich möchte mich auf das Französischlernen mehr konzentrieren, als auf andere Gegenstände.				
18.	Mein Umfeld (Eltern, etc.) erwartet von mir, dass ich Französisch lerne.				
19.	Ich würde auch dann Französisch lernen, wenn ich es nicht brauchen würde.				
20.	Auch wenn ich die Erklärungen und Anweisungen meiner Französischlehrerin nicht verstehe, versuche ich weiterhin aufzupassen.				
21.	Ich kann mir vorstellen, eine Zeitlang im französischsprachigen Ausland zu leben.				
22.	Es ist wichtig für mich, Französisch zu lernen.				
23.	Ich kann mir vorstellen, dass ich einmal gut Französisch spreche.				
24.	Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, wo alle Kurse auf Französisch angeboten werden.				
25.	Ich habe Angst, dass mir im Gegensatz zu den anderen etwas entgeht, wenn ich nicht Französisch lerne.				
26.	Französischlernen wird mir helfen, einen guten Job zu finden.				
27.	Ich kann mir vorstellen, E Mails flüssig auf Französisch zu schreiben.				
28.	Ich freue mich immer auf die Französischstunden!				
29.	Ich mag französische Musik.				

		Trifft sehr zu	Trifft zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
30.	Wenn zwei Französischstunden pro Woche angeboten würden, würde ich diese Stunden besuchen.				
31.	Meine Familie ist stolz auf mich, dass ich Französisch lerne.				
32.	Ich finde, dass die Zeit schneller vergeht, wenn ich Französisch habe!				
33.	Im Vergleich zu meinen Klassenkollegen glaube ich, dass ich sehr hart daran arbeite, Französisch zu lernen.				
34.	Viele in meinem Umfeld meinen, dass ein gebildeter Mensch gut Französisch kann.				
35.	Ich glaube, dass ich mein Bestes gebe, um Französisch zu lernen.				
36.	Ich finde, dass Französisch eine wichtige Sprache in der Welt ist.				
37.	Meine Französischlehrerin ist besser als die anderen LehrerInnen.				
38.	Ich würde gerne in französischsprachige Länder reisen!				
39.	Ich habe Angst, dass ich nicht gebildet genug bin, wenn ich nicht Französisch lerne.				
40.	Ich mag französischsprechende Menschen.				
41.	Ich kann mir vorstellen, mit einer französischsprechenden Person eine Konversation auf Französisch zu führen.				
42.	Ich mag die Atmosphäre in meiner Französischklasse.				
43.	Ich kann mir vorstellen, die französische Gratiszeitung zu lesen.				

Ich bin O weiblich O männlich

Ich bin _____ Jahre alt.

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT UND HILFE BEI DIESER UNTERSUCHUNG!

Statistiken

Tabelle 2: Häufigkeiten

Häufigkeiten

		Freude	Leute	Kultur	keine_Zeitverschwendung	Energie_investieren	Karriere	Familie
N	Gültig	89	87	88	89	87	87	88
	Fehlend	0	2	1	0	2	2	1
Mittelwert		1,61	1,89	2,33	1,53	2,21	2,45	2,65
Median		2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00
Modus		2	2	3	1	2	3	2
Standardabweichung		,556	,754	,943	,641	,794	,937	1,029
Spannweite		2	3	3	3	3	3	3
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		3	4	4	4	4	4	4

Fernsehen_Kino	Respekt	Lieblingsfach	Nachteile	mögen	Interesse_Eltern	Ähnlichkeit_Französischsprechern	Zeitschriften_Literatur	mehr_Stunden	mehr_Konzentration
81	84	88	89	87	88	88	82	88	87
8	5	1	0	2	1	1	7	1	2
3,02	2,50	2,40	3,13	2,94	2,90	2,67	3,21	2,27	2,94
3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
3	2	2	3	3	3	2	3	2	3
,935	,925	,891	,842	,932	,947	,968	,782	,991	,932
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Erwartungen_Umfeld	lernen_wenn_nicht_brauchen	aufpassen	Ausland	wichtig	später_gut	Unikurse	entgehen	Job	EMails	freuen_auf_Stunden	Musik
89	88	87	88	87	87	88	86	87	89	88	86
0	1	2	1	2	2	1	3	2	0	1	3
3,57	1,63	1,69	2,23	2,03	1,95	3,23	2,74	2,25	2,46	1,73	2,22
4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1
,752	,631	,670	,931	,799	,806	,827	,948	,943	,854	,673	1,045
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4

zwei_Stunden	Familie_stolz	schnell_vergeht	hart_arbeiten	gebildet	Bestes_geben	wichtige_Sprache	besserer_Lehrer	reisen	nicht_gebildet_genug
86	82	86	86	84	86	86	81	83	86
3	7	3	3	5	3	3	8	6	3
1,72	2,13	1,94	2,69	2,85	1,94	2,07	1,90	1,53	3,03
2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00
1	2	2	3	3	2	2	2	1	3
,807	,978	,845	,830	,988	,787	,851	,752	,786	,939
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

mögen_Menschen	Konversation	Atmosphäre	Gratiszeitung
83	85	86	86
6	4	3	3
2,27	2,08	1,71	2,44
2,00	2,00	2,00	2,00
2	2	1	2
,951	,848	,852	1,123
3	3	3	3
1	1	1	1
4	4	4	4

Tabelle 3: Häufigkeitstabelle einzelne Variablen

Freude

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	38	42,7	42,7	42,7
	trifft zu	48	53,9	53,9	96,6
	trifft eher nicht zu	3	3,4	3,4	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

Leute

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	27	30,3	31,0	31,0
	trifft zu	46	51,7	52,9	83,9
	trifft eher nicht zu	11	12,4	12,6	96,6
	trifft nicht zu	3	3,4	3,4	100,0
	Gesamt	87	97,8	100,0	

Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Kultur

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	20	22,5	22,7	22,7
	trifft zu	28	31,5	31,8	54,5
	trifft eher nicht zu	31	34,8	35,2	89,8
	trifft nicht zu	9	10,1	10,2	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

keine_Zeitverschwendung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	48	53,9	53,9	53,9
	trifft zu	36	40,4	40,4	94,4
	trifft eher nicht zu	4	4,5	4,5	98,9
	trifft nicht zu	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

Energie_investieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	15	16,9	17,2	17,2
	trifft zu	44	49,4	50,6	67,8
	trifft eher nicht zu	23	25,8	26,4	94,3
	trifft nicht zu	5	5,6	5,7	100,0

	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Karriere

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	16	18,0	18,4	18,4
	trifft zu	27	30,3	31,0	49,4
	trifft eher nicht zu	33	37,1	37,9	87,4
	trifft nicht zu	11	12,4	12,6	100,0
	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Familie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	13	14,6	14,8	14,8
	trifft zu	28	31,5	31,8	46,6
	trifft eher nicht zu	24	27,0	27,3	73,9
	trifft nicht zu	23	25,8	26,1	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

Fernsehen_Kino

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	7	7,9	8,6	8,6
	trifft zu	13	14,6	16,0	24,7
	trifft eher nicht zu	32	36,0	39,5	64,2

	trifft nicht zu	29	32,6	35,8	100,0
	Gesamt	81	91,0	100,0	
Fehlend	9	8	9,0		
Gesamt		89	100,0		

Respekt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	11	12,4	13,1	13,1
	trifft zu	34	38,2	40,5	53,6
	trifft eher nicht zu	25	28,1	29,8	83,3
	trifft nicht zu	14	15,7	16,7	100,0
	Gesamt	84	94,4	100,0	
Fehlend	9	5	5,6		
Gesamt		89	100,0		

Lieblingsfach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	13	14,6	14,8	14,8
	trifft zu	38	42,7	43,2	58,0
	trifft eher nicht zu	26	29,2	29,5	87,5
	trifft nicht zu	11	12,4	12,5	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

Nachteile

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	4	4,5	4,5	4,5
	trifft zu	14	15,7	15,7	20,2

	trifft eher nicht zu	37	41,6	41,6	61,8
	trifft nicht zu	34	38,2	38,2	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

mögen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	44	49,4	49,4	49,4
	trifft zu	43	48,3	48,3	97,8
	trifft eher nicht zu	2	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

Interesse_Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	8	9,0	9,1	9,1
	trifft zu	20	22,5	22,7	31,8
	trifft eher nicht zu	33	37,1	37,5	69,3
	trifft nicht zu	27	30,3	30,7	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

Ähnlichkeit_Französischsprechern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	10	11,2	11,4	11,4
	trifft zu	30	33,7	34,1	45,5
	trifft eher nicht zu	27	30,3	30,7	76,1
	trifft nicht zu	21	23,6	23,9	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	

Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

Zeitschriften_Literatur

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	2	2,2	2,4	2,4
	trifft zu	12	13,5	14,6	17,1
	trifft eher nicht zu	35	39,3	42,7	59,8
	trifft nicht zu	33	37,1	40,2	100,0
	Gesamt	82	92,1	100,0	
Fehlend	9	7	7,9		
Gesamt		89	100,0		

mehr_Stunden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	22	24,7	25,0	25,0
	trifft zu	32	36,0	36,4	61,4
	trifft eher nicht zu	22	24,7	25,0	86,4
	trifft nicht zu	12	13,5	13,6	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

mehr_Konzentration

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	6	6,7	6,9	6,9
	trifft zu	22	24,7	25,3	32,2
	trifft eher nicht zu	30	33,7	34,5	66,7
	trifft nicht zu	29	32,6	33,3	100,0

	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Erwartungen_Umfeld

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	4	4,5	4,5	4,5
	trifft zu	2	2,2	2,2	6,7
	trifft eher nicht zu	22	24,7	24,7	31,5
	trifft nicht zu	61	68,5	68,5	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

lernen_wenn_nicht_brauchen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	40	44,9	45,5	45,5
	trifft zu	41	46,1	46,6	92,0
	trifft eher nicht zu	7	7,9	8,0	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

aufpassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	35	39,3	40,2	40,2
	trifft zu	46	51,7	52,9	93,1
	trifft eher nicht zu	4	4,5	4,6	97,7
	trifft nicht zu	2	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	87	97,8	100,0	

Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Ausland

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	20	22,5	22,7	22,7
	trifft zu	38	42,7	43,2	65,9
	trifft eher nicht zu	20	22,5	22,7	88,6
	trifft nicht zu	10	11,2	11,4	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

wichtig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	23	25,8	26,4	26,4
	trifft zu	41	46,1	47,1	73,6
	trifft eher nicht zu	20	22,5	23,0	96,6
	trifft nicht zu	3	3,4	3,4	100,0
	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

später_gut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	26	29,2	29,9	29,9
	trifft zu	43	48,3	49,4	79,3
	trifft eher nicht zu	14	15,7	16,1	95,4
	trifft nicht zu	4	4,5	4,6	100,0

	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

Unikurse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	5	5,6	5,7	5,7
	trifft zu	7	7,9	8,0	13,6
	trifft eher nicht zu	39	43,8	44,3	58,0
	trifft nicht zu	37	41,6	42,0	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

entgehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	10	11,2	11,6	11,6
	trifft zu	22	24,7	25,6	37,2
	trifft eher nicht zu	34	38,2	39,5	76,7
	trifft nicht zu	20	22,5	23,3	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
	System	1	1,1		
	Gesamt	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

Job

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	21	23,6	24,1	24,1

	trifft zu	32	36,0	36,8	60,9
	trifft eher nicht zu	25	28,1	28,7	89,7
	trifft nicht zu	9	10,1	10,3	100,0
	Gesamt	87	97,8	100,0	
Fehlend	9	2	2,2		
Gesamt		89	100,0		

EMails

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	11	12,4	12,4	12,4
	trifft zu	36	40,4	40,4	52,8
	trifft eher nicht zu	32	36,0	36,0	88,8
	trifft nicht zu	10	11,2	11,2	100,0
	Gesamt	89	100,0	100,0	

freuen_auf_Stunden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	35	39,3	39,8	39,8
	trifft zu	42	47,2	47,7	87,5
	trifft eher nicht zu	11	12,4	12,5	100,0
	Gesamt	88	98,9	100,0	
Fehlend	9	1	1,1		
Gesamt		89	100,0		

Musik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	27	30,3	31,4	31,4
	trifft zu	25	28,1	29,1	60,5

	trifft eher nicht zu	22	24,7	25,6	86,0
	trifft nicht zu	12	13,5	14,0	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

zwei_Stunden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	41	46,1	47,7	47,7
	trifft zu	30	33,7	34,9	82,6
	trifft eher nicht zu	13	14,6	15,1	97,7
	trifft nicht zu	2	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

Familie_stolz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	23	25,8	28,0	28,0
	trifft zu	36	40,4	43,9	72,0
	trifft eher nicht zu	12	13,5	14,6	86,6
	trifft nicht zu	11	12,4	13,4	100,0
	Gesamt	82	92,1	100,0	
Fehlend	9	7	7,9		
Gesamt		89	100,0		

schnell_vergeht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	28	31,5	32,6	32,6

	trifft zu	40	44,9	46,5	79,1
	trifft eher nicht zu	13	14,6	15,1	94,2
	trifft nicht zu	5	5,6	5,8	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

hart_arbeiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	6	6,7	7,0	7,0
	trifft zu	29	32,6	33,7	40,7
	trifft eher nicht zu	37	41,6	43,0	83,7
	trifft nicht zu	14	15,7	16,3	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

gebildet

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	10	11,2	11,9	11,9
	trifft zu	18	20,2	21,4	33,3
	trifft eher nicht zu	31	34,8	36,9	70,2
	trifft nicht zu	25	28,1	29,8	100,0
	Gesamt	84	94,4	100,0	
Fehlend	9	5	5,6		
Gesamt		89	100,0		

Bestes_geben

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente

Gültig	trifft sehr zu	27	30,3	31,4	31,4
	trifft zu	39	43,8	45,3	76,7
	trifft eher nicht zu	18	20,2	20,9	97,7
	trifft nicht zu	2	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

wichtige_Sprache

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	23	25,8	26,7	26,7
	trifft zu	39	43,8	45,3	72,1
	trifft eher nicht zu	19	21,3	22,1	94,2
	trifft nicht zu	5	5,6	5,8	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

besserer_Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	25	28,1	30,9	30,9
	trifft zu	41	46,1	50,6	81,5
	trifft eher nicht zu	13	14,6	16,0	97,5
	trifft nicht zu	2	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	81	91,0	100,0	
Fehlend	9	8	9,0		
Gesamt		89	100,0		

reisen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	51	57,3	61,4	61,4
	trifft zu	23	25,8	27,7	89,2
	trifft eher nicht zu	6	6,7	7,2	96,4
	trifft nicht zu	3	3,4	3,6	100,0
	Gesamt	83	93,3	100,0	
Fehlend	9	6	6,7		
Gesamt		89	100,0		

nicht_gebildet_genug

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	8	9,0	9,3	9,3
	trifft zu	12	13,5	14,0	23,3
	trifft eher nicht zu	35	39,3	40,7	64,0
	trifft nicht zu	31	34,8	36,0	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	

Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

mögen_Menschen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	19	21,3	22,9	22,9
	trifft zu	33	37,1	39,8	62,7
	trifft eher nicht zu	21	23,6	25,3	88,0
	trifft nicht zu	10	11,2	12,0	100,0
	Gesamt	83	93,3	100,0	
Fehlend	9	6	6,7		
Gesamt		89	100,0		

Konversation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	20	22,5	23,5	23,5
	trifft zu	45	50,6	52,9	76,5
	trifft eher nicht zu	13	14,6	15,3	91,8
	trifft nicht zu	7	7,9	8,2	100,0
	Gesamt	85	95,5	100,0	
Fehlend	9	4	4,5		
Gesamt		89	100,0		

Atmosphäre

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	42	47,2	48,8	48,8
	trifft zu	32	36,0	37,2	86,0
	trifft eher nicht zu	7	7,9	8,1	94,2
	trifft nicht zu	5	5,6	5,8	100,0

	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

Gratiszeitung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft sehr zu	22	24,7	25,6	25,6
	trifft zu	25	28,1	29,1	54,7
	trifft eher nicht zu	18	20,2	20,9	75,6
	trifft nicht zu	21	23,6	24,4	100,0
	Gesamt	86	96,6	100,0	
Fehlend	9	3	3,4		
Gesamt		89	100,0		

Tabelle 4: Deskriptive Statistik

Deskriptive Statistik

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Motivationsfaktor	**82**	**2,29**	**1,00**	**3,29**	**2,1202**	**,52187**
Selbstbilder	**77**	**2,40**	**1,47**	**3,87**	**2,6182**	**,46247**
ideales_Selbstbild	84	2,86	1,00	3,86	2,3997	,64910
Selbstbild_sein_sollte	80	2,60	1,20	3,80	2,6425	,54163
zu_fürchtendes_Selbstbild	84	3,00	1,00	4,00	2,9921	,68835
L3-Lernsituation	**78**	**2,10**	**1,00**	**3,10**	**1,8615**	**,51402**
kulturelles_Interesse	**72**	**2,63**	**1,25**	**3,88**	**2,3837**	**,59425**
Integriertheit	80	2,80	1,00	3,80	2,1225	,64395
Frzspr_Fernsehen_Literatur	77	3,00	1,00	4,00	2,8355	,69800
Familiärer_Einfluss	**82**	**3,00**	**1,00**	**4,00**	**2,5488**	**,77755**
Gültige Werte (Listenweise)	62					

Tabelle 5: Vergleich Mittelwerte - männlich und weiblich

	Freude	Leute	Kultur	keine_Zeitverschwendung	Energie_investieren	Karriere	Familie	Fernsehen_Kino	Respekt	Lieblingsfach	Nachteile	mögen	Interesse_Eltern	Ähnlichkeit_Französisch sprechern	Zeitschriften_Literatur	mehr_Stunden
Mann-Whitney-U	578,000	441,500	415,000	565,000	494,500	473,500	531,000	422,500	438,000	456,000	570,500	422,500	520,500	532,000	452,500	547,000
Wilcoxon-W	2531,000	612,500	586,000	2518,000	665,500	626,500	721,000	558,500	591,000	627,000	760,500	2313,500	2411,500	722,000	588,500	737,000
Z	-,139	-1,397	-1,726	-,304	-,693	-,669	-,570	-,474	-,932	-1,240	-,221	-1,553	-,700	-,561	-,163	-,384
Asymptotische Signifikanz	,889	,162	,084	,761	,489	,504	,569	,635	,351	,212	,825	,120	,484	,575	,871	,701

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Geschlecht		Freude	Leute	Kultur	keine_Zeitverschwendung	Energie_investieren	Karriere	Familie	Fernsehen_Kino	Respekt	Lieblingsfach	Nachteile	mögen	Interesse_Eltern	Ähnlichkeit_Französisch sprechern	Zeitschriften_Literatur
weiblich	Mittelwert	1,58	1,61	2,00	1,53	2,06	2,29	2,47	2,94	2,35	2,17	3,05	3,22	3,00	2,53	3,13
	N	19	18	18	19	18	17	19	16	17	18	19	18	19	19	16
	Standardabweichung	,507	,698	1,029	,513	,725	1,047	1,020	,929	,931	,707	,911	,732	,943	,964	,885
	Median	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
männlich	Mittelwert	1,58	1,87	2,42	1,52	2,23	2,44	2,62	3,05	2,60	2,50	3,11	2,82	2,84	2,66	3,19
	N	62	61	62	62	61	62	61	57	60	62	62	61	61	61	58
	Standardabweichung	,588	,718	,915	,620	,804	,917	1,051	,934	,924	,937	,832	,958	,969	,998	,783
	Median	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,50	3,00	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Insgesamt	Mittelwert	1,58	1,81	2,33	1,52	2,19	2,41	2,59	3,03	2,55	2,43	3,10	2,91	2,88	2,63	3,18
	N	81	79	80	81	79	79	80	73	77	80	81	79	80	80	74
	Standardabweichung	,567	,717	,952	,594	,786	,941	1,040	,928	,925	,897	,846	,923	,960	,986	,800
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,50	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

mehr_Konzentration	Erwartungen_Umfeld	lernen_wenn_nicht_brauchen	aufpassen	Ausland	wichtig	später_gut	Unikurse	entgehen	Job	EMails	freuen_auf_Stunden	Musik	zwei_Stunden	**Familie_stolz**	schnell_vergeht	**hart_arbeiten**
422,500	554,000	439,000	473,500	544,000	514,500	509,500	514,000	494,500	491,000	555,000	460,500	464,000	489,500	**375,000**	548,000	**394,000**
2313,500	744,000	610,000	626,500	2497,000	685,500	662,500	685,000	2324,500	2382,000	745,000	631,500	617,000	660,500	**546,000**	719,000	**565,000**
-1,553	-,471	-1,532	-,724	-,170	-,434	-,227	-,556	-,568	-,716	-,404	-1,230	-,686	-,866	**-1,984**	-,124	**-2,016**
,120	,638	,126	,469	,865	,664	,820	,578	,570	,474	,686	,219	,493	,386	**,047**	,901	**,044**

mehr_Stunden	mehr_Konzentration	Erwartungen_Umfeld	lernen_wenn_nicht_brauchen	aufpassen	Ausland	wichtig	später_gut	Unikurse	entgehen	Job	EMails	freuen_auf_Stunden	Musik	zwei_Stunden	**Familie_stolz**	schnell_vergeht
2,16	3,22	3,42	1,39	1,53	2,22	1,89	1,88	3,17	2,93	2,22	2,37	1,56	2,06	1,50	**1,78**	1,89
19	18	19	18	17	18	18	17	18	18	18	19	18	17	18	**18**	18
,765	,732	,961	,502	,514	1,060	,676	,781	,786	1,043	,808	,955	,616	1,029	,618	**1,060**	,900
2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,50	2,00	1,00	**1,00**	2,00
2,30	2,82	3,58	1,66	1,69	2,18	2,02	1,94	3,24	2,73	2,10	2,42	1,79	2,26	1,71	**2,22**	1,89
61	61	62	62	62	62	61	62	62	60	61	62	62	61	62	**59**	62
1,054	,958	,714	,651	,692	,915	,846	,827	,843	,918	,889	,821	,704	1,031	,797	**,948**	,791
2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	**2,00**	2,00
2,26	2,91	3,54	1,60	1,66	2,19	1,99	1,92	3,23	2,76	2,13	2,41	1,74	2,22	1,66	**2,12**	1,89
80	79	81	80	79	80	79	79	80	78	79	81	80	78	80	**77**	80
,990	,923	,775	,628	,658	,943	,809	,813	,826	,942	,868	,848	,689	1,028	,762	**,986**	,811
2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	**2,00**	2,00

gebildet	**Bestes_geben**	wichtige_Sprache	besserer_Lehrer	reisen	nicht_gebildet_genug	mögen_Menschen	Konversation	Atmosphäre	Gratiszeitung
486,500	**380,000**	510,000	504,000	430,500	520,500	342,500	441,000	540,000	538,500
657,500	**551,000**	681,000	675,000	583,500	2411,500	478,500	612,000	2493,000	709,500
-,665	**-2,220**	-,589	-,123	-1,118	-,710	-1,913	-1,394	-,229	-,232
,506	**,026**	,556	,902	,264	,478	,056	,163	,819	,816

hart_arbeiten	gebildet	**Bestes_geben**	wichtige_Sprache	besserer_Lehrer	reisen	nicht_gebildet_genug	mögen_Menschen	Konversation	Atmosphäre	Gratiszeitung
2,28	2,72	**1,56**	1,94	1,89	1,35	3,16	1,88	1,78	1,67	2,33
18	18	**18**	18	18	17	19	16	18	18	18
,826	1,074	**,705**	,873	,758	,606	,898	,957	,808	,767	1,138
2,00	3,00	**1,00**	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,50	2,50
2,74	2,92	**2,00**	2,06	1,93	1,62	2,98	2,38	2,08	1,65	2,40
62	60	**62**	62	57	60	61	61	61	62	62
,808	,962	**,768**	,847	,753	,846	,940	,934	,802	,812	1,123
3,00	3,00	**2,00**	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00
2,64	2,87	**1,90**	2,04	1,92	1,56	3,03	2,27	2,01	1,65	2,39
80	78	**80**	80	75	77	80	77	79	80	80
,830	,985	**,773**	,849	,749	,803	,927	,955	,809	,797	1,119
3,00	3,00	**2,00**	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00

Tabelle 6: Vergleich Mittelwerte - Gruppen

	Freude	Leute	Kultur	keine_Zeitverschwendung	Energie_investieren	Karriere	Familie	Fernsehen_Kino	Respekt	Lieblingsfach	Nachteile
Chi-Quadrat	6,908	2,118	1,706	10,231	4,843	3,537	8,743	5,748	12,378	6,275	3,692
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymptotische	,228	,833	,888	,069	,435	,618	,120	,332	,024	,280	,595

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Gruppe

Gruppe		Freude	Leute	Kultur	keine_Zeitverschwendung	Energie_investieren	Karriere	Familie	Fernsehen_Kino	Respekt	Lieblingsfach
Anfänger 1	Mittelwert	2,00	2,10	2,45	2,09	2,73	2,82	2,91	3,55	**3,09**	2,91
	N	11	10	11	11	11	11	11	11	**11**	11
	Standardabweichung	,775	,994	1,128	,701	1,104	1,079	1,044	,688	**,944**	1,136
	Median	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	**3,00**	3,00
Anfänger 2	Mittelwert	1,45	1,35	2,50	1,40	2,10	2,55	2,63	3,13	**2,67**	2,50
	N	20	20	20	20	20	20	19	16	**18**	20
	Standardabweichung	,510	,605	,827	,503	,718	,999	1,012	,619	**1,029**	,946
	Median	1,00	2,00	2,50	1,00	2,00	2,50	3,00	3,00	**3,00**	2,50
Anfänger 3	Mittelwert	1,58	1,32	2,19	1,46	2,08	2,32	2,58	3,04	**2,38**	2,15
	N	26	26	26	26	25	25	26	25	**24**	26
	Standardabweichung	,504	,845	1,096	,582	,493	,748	1,027	,978	**,875**	,732
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,50	3,00	**2,00**	2,00
Anfänger 4	Mittelwert	1,69	1,83	2,33	1,62	2,17	2,42	3,15	2,64	**2,00**	2,42
	N	13	12	12	13	12	12	13	11	**12**	12
	Standardabweichung	,480	,835	,888	,870	,937	,996	,801	1,206	**,739**	,669
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	**2,00**	2,50
Anfänger 5	Mittelwert	1,38	1,63	2,38	1,25	2,13	2,13	2,63	2,75	**3,00**	2,63
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	**8**	8
	Standardabweichung	,518	,518	,744	,463	,991	,835	1,408	1,035	**,756**	1,061
	Median	1,00	2,00	2,50	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	**3,00**	2,50
Fortgeschrittene	Mittelwert	1,64	1,73	2,18	1,45	2,27	2,45	2,00	2,90	**2,09**	2,09
	N	11	11	11	11	11	11	11	10	**11**	11
	Standardabweichung	,505	,647	,874	,522	,786	1,128	,775	,994	**,701**	,831
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	**2,00**	2,00
Insgesamt	Mittelwert	1,61	1,69	2,33	1,53	2,21	2,45	2,65	3,02	**2,50**	2,40
	N	89	87	88	89	87	87	88	81	**84**	88
	Standardabweichung	,556	,754	,943	,641	,794	,937	1,029	,935	**,925**	,891
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	**2,00**	2,00

mögen	Interesse_Eltern	Ähnlichkeit_Französisch sprechern	Zeitschriften_Literatur	mehr_Stunden	mehr_Konzentration	Erwartungen_Umfeld	lernen_wenn_nicht_brauchen	aufpassen	Ausland	wichtig	später_gut
7,499	13,766	8,228	5,905	5,481	7,499	,888	8,692	6,665	4,859	6,979	8,974
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
,186	,017	,665	,380	,360	,186	,975	,125	,247	,500	,272	,035

Nachteile	mögen	Interesse_Eltern	Ähnlichkeit_Französisch sprechern	Zeitschriften_Literatur	mehr_Stunden	mehr_Konzentration	Erwartungen_Umfeld	lernen_wenn_nicht_brauchen	aufpassen	Ausland	wichtig
3,27	3,18	**3,27**	2,73	3,27	3,00	3,18	3,45	1,82	1,64	2,55	2,40
11	11	**11**	11	11	11	11	11	11	11	11	10
,905	1,079	**,786**	1,348	1,009	1,265	1,079	,934	,603	,674	1,128	1,075
3,00	4,00	**3,00**	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00
3,35	2,80	**2,47**	2,50	3,38	2,25	2,80	3,65	1,55	1,80	2,05	1,90
20	20	**19**	20	16	20	20	20	20	20	20	20
,745	,834	**,905**	,946	,619	1,164	,834	,745	,686	,696	,999	,788
3,50	3,00	**3,00**	2,00	3,00	2,00	3,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00
2,96	2,80	**2,58**	2,80	3,23	2,15	2,80	3,62	1,73	1,58	2,42	2,23
26	25	**26**	25	26	26	25	26	26	26	26	26
,824	,913	**1,065**	,866	,765	,732	,913	,697	,667	,703	,809	,765
3,00	3,00	**3,00**	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	2,00	1,50	2,00	2,00
3,08	3,17	**3,15**	2,69	3,36	2,17	3,17	3,54	1,83	2,00	2,00	2,00
13	12	**13**	13	11	12	12	13	12	12	12	12
,954	1,030	**,801**	1,032	,674	,937	1,030	,660	,577	,739	1,044	,739
3,00	3,50	**3,00**	3,00	3,00	2,00	3,50	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00
3,00	3,50	**3,50**	3,00	3,13	2,25	3,50	3,63	1,38	1,75	2,13	1,88
8	8	**8**	8	8	8	8	8	8	8	8	8
,756	,756	**,756**	,756	,835	,886	,756	,518	,518	,463	,641	,835
3,00	4,00	**4,00**	3,00	3,00	2,50	4,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00
3,18	2,64	**3,27**	2,36	2,70	2,00	2,64	3,45	1,27	1,40	2,09	1,64
11	11	**11**	11	10	11	11	11	11	10	11	11
,982	,924	**,647**	,924	,823	,894	,924	1,036	,467	,516	,944	,505
3,00	3,00	**3,00**	2,00	3,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00	2,00	2,00
3,13	2,34	**2,90**	2,67	3,21	2,27	2,94	3,57	1,63	1,63	2,23	2,03
89	87	**88**	88	82	88	87	89	88	87	88	87
,842	,932	**,947**	,968	,782	,991	,932	,752	,631	,670	,991	,799
3,00	3,00	**3,00**	3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00

Unilearn	ortgebun	Job	EMail	freies_Wochenende_Stunden	Musik	zwei_Stunden	Familie_stolz	schnell_vergisst	kurt_arbeiten	gebildet	Bester_gaben	wichtige_Sprache	besserer_Lehrer	reisen	nicht_gebildet_genug	mögen_Menschen	Konversation	Atmosphäre	Gratiszeitung
1,890	5,802	8,747	5,700	7,009	2,351	6,241	7,205	4,584	5,284	9,099	8,462	9,208	18,800	15,660	2,707	4,711	2,920	4,011	8,781
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
,862	,314	,120	,336	,220	,769	,283	,206	,467	,388	,685	,130	,668	,002	,008	,740	,452	,712	,548	,081

später_gut	Unilearn	ortgebun	Job	EMail	freies_Wochenende_Stunden	Musik	zwei_Stunden	Familie_stolz	schnell_vergisst	kurt_arbeiten	gebildet	Bester_gaben	wichtige_Sprache	besserer_Lehrer	reisen	nicht_gebildet_genug	mögen_Menschen	Konversation	Atmosphäre	Gratiszeitung
2,36	3,21	2,30	2,62	2,62	2,10	2,64	2,36	2,60	2,27	3,00	2,91	2,45	2,18	**2,36**	**2,00**	2,64	2,45	2,55	2,21	3,07
11	11	10	11	11	11	11	11	10	11	11	11	11	11	**11**	**10**	11	11	11	11	11
1,120	,905	,894	,982	,874	,751	1,362	1,027	1,174	,786	1,095	,944	1,128	,874	**,924**	**1,155**	1,286	1,214	1,036	1,272	1,300
2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	**2,00**	**2,00**	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00
1,95	3,05	2,80	2,11	2,20	1,80	2,05	1,55	1,80	1,85	2,70	3,00	1,75	2,05	**2,06**	**1,70**	3,15	2,60	2,00	1,70	2,30
20	20	20	19	20	20	20	20	19	20	20	18	20	20	**16**	**20**	20	20	19	20	20
,686	,945	,852	,737	,834	,768	,826	,605	,855	,675	,733	,840	,444	,826	**,574**	**,865**	,933	1,046	,745	,865	1,210
2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	**2,00**	**1,00**	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
1,52	3,35	2,15	2,08	2,54	1,58	2,08	1,64	2,16	1,76	2,60	3,00	1,88	2,04	**2,04**	**1,63**	3,04	2,04	2,04	1,52	2,40
25	26	26	26	26	26	25	25	25	25	25	24	25	25	**23**	**24**	25	24	25	25	25
,702	,689	,827	,891	,647	,576	1,017	,700	,850	,725	,645	,780	,726	,841	**,706**	**,711**	,790	,751	,735	,586	1,000
2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	**2,00**	**1,50**	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00
2,08	3,08	3,09	2,67	2,54	1,50	2,45	1,82	2,40	2,08	2,73	2,83	1,91	2,21	**1,92**	**1,50**	3,09	2,00	2,08	1,62	3,00
12	12	11	12	13	12	11	11	10	11	11	12	11	11	**12**	**10**	11	9	11	11	11
,793	,996	1,044	,668	,967	,582	1,120	1,079	1,265	1,136	,905	1,193	,701	1,009	**,663**	**,707**	1,044	,866	1,044	,802	1,303
2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,50	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	**2,00**	**1,00**	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00
1,25	3,50	2,38	2,25	2,58	1,63	2,25	1,50	2,38	1,13	3,00	2,75	2,38	1,63	**1,25**	**1,00**	3,38	2,13	2,00	1,38	2,00
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	**8**	**8**	8	8	8	8	8
,463	,535	1,188	1,165	,916	,518	1,035	,535	1,188	,707	,926	1,165	,744	,744	**,463**	**0,000**	,744	,991	,926	,518	,756
1,00	3,50	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	3,00	2,50	2,50	1,50	**1,00**	**1,00**	3,50	2,00	2,00	1,00	2,00
2,00	3,18	2,27	1,91	2,36	1,82	2,18	1,64	1,60	2,18	2,27	2,27	1,64	2,18	**1,36**	**1,00**	2,91	2,27	1,91	1,73	1,91
11	11	11	11	11	11	11	11	10	11	11	11	11	11	**11**	**11**	11	11	11	11	11
,634	,874	1,009	1,044	1,027	,751	,952	,803	,966	,874	,905	1,212	,924	,674	**,674**	**0,000**	,944	,905	,831	,786	,831
2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	**1,00**	**1,00**	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
1,95	3,23	2,14	2,25	2,46	1,73	2,22	1,72	2,13	1,94	2,65	2,85	1,94	2,01	**1,90**	**1,53**	3,03	2,27	2,08	1,71	2,44
81	86	86	81	83	88	86	86	82	86	86	84	86	86	**81**	**83**	86	83	85	86	86
,806	,827	,948	,949	,854	,670	1,045	,801	,978	,845	,890	,988	,787	,851	**,752**	**,786**	,959	,951	,848	,852	1,129
2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	**2,00**	**1,00**	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00

Tabelle 7: Vergleich Mittelwerte Indizes - männlich und weiblich

Statistik für Test[a]

	Motivationsfaktor	Selbstbilder	ideales_Selbstbild	Selbstbild_sein_sollte	zu_fürchtendes_Selbstbild	L3Lernsituation	**kulturelles_Interesse**	**Integriertheit**	Frzspr_Fernsehen_Literatur	Familiärer_Einfluss
Mann-Whitney-U	400,500	392,500	472,500	414,000	501,500	448,000	**231,000**	**291,500**	337,500	470,000
Wilcoxon-W	536,500	545,500	625,500	567,000	2331,500	601,000	**336,000**	**427,500**	442,500	641,000
Z	-1,017	-,996	-,558	-1,006	-,462	-,259	**-2,092**	**-2,279**	-,718	-,741
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,309	,319	,577	,314	,644	,795	**,036**	**,023**	,473	,459

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Bericht

Geschlecht		Motivationsfaktor	Selbstbilder	ideales_Selbstbild	Selbstbild_sein_sollte	zu_fürchtendes_Selbstbild	L3Lernsituation	**kulturelles_Interesse**	**Integriertheit**	Frzspr_Fernsehen_Literatur	Familiärer_Einfluss
weiblich	Mittelwert	1,9554	2,4941	2,2605	2,5176	3,0185	1,7765	**2,0625**	**1,7750**	2,6429	2,4074
	N	16	17	17	17	18	17	**14**	**16**	14	18
	Standardabweichung	,38938	,47262	,70573	,49020	,81226	,42943	**,51364**	**,50000**	,75633	,70993
	Median	1,9286	2,5333	2,4286	2,4000	3,1667	1,8000	**2,0625**	**1,8000**	3,0000	2,3333
männlich	Mittelwert	2,1143	2,6267	2,3911	2,6621	2,9667	1,8491	**2,4567**	**2,2000**	2,8727	2,5537
	N	60	55	61	58	60	55	**52**	**58**	55	59
	Standardabweichung	,54592	,45208	,62428	,56346	,67981	,54224	**,60121**	**,66702**	,69534	,80613
	Median	2,0714	2,6000	2,2857	2,6000	3,0000	1,7000	**2,4375**	**2,2000**	3,0000	2,6667
Insgesamt	Mittelwert	2,0808	2,5954	2,3626	2,6293	2,9786	1,8319	**2,3731**	**2,1081**	2,8261	2,5195
	N	76	72	78	75	78	72	**66**	**74**	69	77
	Standardabweichung	,51868	,45716	,64041	,54791	,70729	,51590	**,60228**	**,65559**	,70851	,78266
	Median	2,0000	2,6000	2,2857	2,6000	3,0000	1,7500	**2,3750**	**2,0000**	3,0000	2,3333

Tabelle 8: Rangkorrelationen Indizes

Korrelationen

			Motivationsfaktor	Selbstbilder	ideales_Selbstbild	Selbstbild_sein_sollte	zu_furchtendes_Selbstbild	L3Lernsituation	kulturelles_Interesse	Integriertheit	ehen_Literatur	Familiärer_Einfluss
Spearman-Rho	Motivationsfaktor	Korrelationskoeffizient		,682**	,667**	,546**		,766**	,623**	,561**	,569**	,243*
		Sig. (2-seitig)		,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,031
	Selbstbilder	Korrelationskoeffizient			,803**	,788**	,493**	,629**	,745**	,630**	,714**	,358**
		Sig. (2-seitig)			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002
	ideales_Selbstbild	Korrelationskoeffizient				,407**		,760**	,691**	,647**	,623**	,277*
		Sig. (2-seitig)				,000		,000	,000	,000	,000	,013
	Selbstbild_sein_sollte	Korrelationskoeffizient					,462**	,385**	,566**	,463**	,540**	,373**
		Sig. (2-seitig)					,000	,001	,000	,000	,000	,001
	zu_furchtendes_Selbstbild	Korrelationskoeffizient									,263*	
		Sig. (2-seitig)									,024	
	L3Lernsituation	Korrelationskoeffizient							,617**	,572**	,575**	,273*
		Sig. (2-seitig)							,000	,000	,000	,016
	kulturelles_Interesse	Korrelationskoeffizient								,921**	,848**	
		Sig. (2-seitig)								,000	,000	
	Integriertheit	Korrelationskoeffizient									,582**	
		Sig. (2-seitig)									,000	
	Frzspr_Fernsehen_Literatur	Korrelationskoeffizient										
		Sig. (2-seitig)										
	Familiärer_Einfluss	Korrelationskoeffizient										
		Sig. (2-seitig)										

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 9: Rangkorrelationen Indizes Selbstbilder gesamt

Korrelationen

			Nachteile	entgehen	nicht_gebildet_genug	Respekt	Erwartungen_Umfeld	Job	gebildet	wichtige_Sprache	Karriere	Ausland	später_gut	Unikurse	EMails	Konversation	Gratiszeitung
Spearman-Rho	Nachteile	Korrelationskoeffizient		,399**	,537**			,350**									
		Sig. (2-seitig)		,000	,000			,001									
	entgehen	Korrelationskoeffizient			,230*			,370**									
		Sig. (2-seitig)			,000			,000									
	nicht_gebildet_genug	Korrelationskoeffizient					,234*	,272**	,413**	,275**							
		Sig. (2-seitig)					,030	,012	,000	,011							
	Respekt	Korrelationskoeffizient						,221*	,411**			,230*					,293**
		Sig. (2-seitig)						,045	,000			,029					,007
	Erwartungen_Umfeld	Korrelationskoeffizient						,227*	,388**		,236*						
		Sig. (2-seitig)						,034	,000		,029						
	Job	Korrelationskoeffizient							,271*		,314**		,275*		,221*		,343**
		Sig. (2-seitig)							,013		,003		,010		,040		,001
	gebildet	Korrelationskoeffizient									,282**		,271*				,260*
		Sig. (2-seitig)									,010		,013				,018
	wichtige_Sprache	Korrelationskoeffizient									,328**	,292**	,304**		,278**	,273*	,351**
		Sig. (2-seitig)									,002	,006	,005		,009	,011	,001
	Karriere	Korrelationskoeffizient										,458**	,638**	,357**	,520**	,408**	,406**
		Sig. (2-seitig)										,000	,000	,001	,000	,000	,000
	Ausland	Korrelationskoeffizient											,422**	,287**	,391**	,347**	,406**
		Sig. (2-seitig)											,000	,007	,000	,001	,000
	später_gut	Korrelationskoeffizient												,429**	,553**	,477**	,473**
		Sig. (2-seitig)												,000	,000	,000	,000
	Unikurse	Korrelationskoeffizient													,453**		,252*
		Sig. (2-seitig)													,000		,019
	EMails	Korrelationskoeffizient														,498**	,490**
		Sig. (2-seitig)														,000	,000
	Konversation	Korrelationskoeffizient															,423**
		Sig. (2-seitig)															,000
	Gratiszeitung	Korrelationskoeffizient															
		Sig. (2-seitig)															

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 10: Rangkorrelationen ideales Selbstbild

Korrelationen

			Karriere	Ausland	später_gut	Unikurse	EMails	Konversation	Gratiszeitung
Spearman-Rho	Karriere	Korrelationskoeffizient		,459**	,698**	,357**	,520**	,406**	,406**
		Sig. (2-seitig)		,000	,000	,001	,000	,000	,000
	Ausland	Korrelationskoeffizient			,422**	,287**	,391**	,347**	,406**
		Sig. (2-seitig)			,000	,007	,000	,001	,000
	später_gut	Korrelationskoeffizient				,429**	,553**	,477**	,473**
		Sig. (2-seitig)				,000	,000	,000	,000
	Unikurse	Korrelationskoeffizient					,453**		,252*
		Sig. (2-seitig)					,000		,019
	EMails	Korrelationskoeffizient						,418**	,490**
		Sig. (2-seitig)						,000	,000
	Konversation	Korrelationskoeffizient							,423**
		Sig. (2-seitig)							,000
	Gratiszeitung	Korrelationskoeffizient							
		Sig. (2-seitig)							

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 11: Rangkorrelationen Selbstbild, das sein sollte

Korrelationen

			Respekt	Erwartungen_Umfeld	Job	gebildet	wichtige_Sprache
Spearman-Rho	Respekt	Korrelationskoeffizient			,221*	,411**	
		Sig. (2-seitig)			,045	,000	
	Erwartungen_Umfeld	Korrelationskoeffizient			,227*	,388**	
		Sig. (2-seitig)			,034	,000	
	Job	Korrelationskoeffizient				,271*	
		Sig. (2-seitig)				,013	
	gebildet	Korrelationskoeffizient					
		Sig. (2-seitig)					
	wichtige_Sprache	Korrelationskoeffizient					
		Sig. (2-seitig)					

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 12: Rangkorrelationen das zu fürchtende Selbstbild

Korrelationen

			Nachteile	entgehen	nicht_gebildet_genug
Spearman-Rho	Nachteile	Korrelationskoeffizient		,399**	,537**
		Sig. (2-seitig)		,000	,000
	entgehen	Korrelationskoeffizient			,290**
		Sig. (2-seitig)			,008
	nicht_gebildet_genug	Korrelationskoeffizient			
		Sig. (2-seitig)			

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

ISABEL ZINS, BA BA

Lebenslauf

GEBURTSORT UND -DATUM:	Wien, am 04. Jänner 1989
STAATSBÜRGERSCHAFT:	Österreich
SCHULAUSBILDUNG:	1999 – 2007: AHS Franklinstraße 26; Wien 21 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

STUDIENVERLAUF:

	Universität Wien
2007-2009	Lehramt Französisch/Ungarisch
seit 2009	Studienwechsel auf: Lehramt Französisch / Deutsch
2009-2011	Bachelorstudium Hungarologie (Abschluss BA)
seit 2011	Masterstudium Finno-Ugristik
2013	Bachelorstudium: Deutsche Philologie (Abschluss BA)
seit 2013	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

AUSLANDSAUFENTHALTE ZU STUDIENZWECKEN

Februar 2010-Juni 2010	Auslandssemester an Szegedi Tudományegyetem (HU) gefördert durch CEEPUS
Juli 2011-August 2011	Sommeruniversität an Debreceni egyetem (HU) gefördert durch Aktion Österreich-Ungarn
Oktober 2011-Mai 2012	Auslandsjahr an INALCO in Paris (F) gefördert durch ERASMUS
Juli 2012	Sommeruniversität an Vaasan yliopisto (FI) gefördert durch CIMO

FÖRDERUNGEN

2009/10/11/12/13	Leistungsstipendium laut Studienförderungsgesetz der Universität Wien

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEIT

seit Juni 2013	Studienrichtungsvertreterin an der Universität Wien, Institut Finno-Ugristik

SPRACHKENNTNISSE

Englisch: B2 in Wort und Schrift
Französisch: B2/C1 in Wort und Schrift
Ungarisch: B2 in Wort und Schrift
Finnisch: A2 in Wort und Schrift
Estnisch: A2 in Wort und Schrift
Marisch: A2 in Wort und Schrift

BERUFSPRAKTISCHE ERFAHRUNG

seit Februar 2013	Deutschlehrerin am TGM, Wien 20
seit August 2013	DaF/DaZ-Kursleiterin an VHS Brigittenau, Wien 20
2012-2013	DaF/DaZ-Trainerin bei ETON-Institute, Wien 1
2010	DaF/DaZ-Praktikum Integrationshaus, Wien 2
Juli 2010	Reiseleiterin bei Wiener Jugenderholung; MA11

HOBBIES	Musik (Klavier, Querflöte, klassische Gesangsausbildung) Sprachen, Tanzen, Reisen