



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Personelle Motive und aktuelle Motivation beim  
Fremdsprachenerwerb“

Exemplarisch dargestellt an der empirischen  
Untersuchung: „*Spanischlernen* an Höheren  
Schulen und Universitäten“

Verfasserin

**Barbara Dolschak**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil)**

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: UF Spanisch

Betreuer: Mag. Dr., ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister



---

*El ex secretario de Educación de Estados Unidos, Terrel Bell, dijo una vez: „Cuando se habla de educación, es necesario recordar tres cosas: la primera es la motivación, la segunda es la motivación y la tercera es la motivación”.*

(Raffini 1998:9)



---

Im Sinne einer ökonomischen Schreibweise und um das Lesen der Arbeit einfacher zu gestalten, wird in der gesamten Diplomarbeit vom Gebrauch weiblicher Personenformen abgesehen.

Sofern im Text nichts Gegenteiliges vermerkt ist, ist trotz der Verwendung männlicher Bezeichnungen, selbstverständlich stets von beiden Geschlechtern die Rede.

Wien, 27.Juli 2008

Barbara Dolschak

---

---

## **Dankesworte**

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Mag. Dr., ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister bedanken. Er half mir bei der Themenfindung und stand auch während des Arbeitsprozesses jederzeit für Beratungsgespräche zur Verfügung. Außerdem erhielt ich von ihm stets fachkundige Hinweise und hilfreiche Verbesserungsvorschläge für das Verfassen dieser Arbeit.

Weiters möchte ich mich bei meinem persönlichen Mentor Dr. Bernd Sandrieser für dessen professionelle Hilfestellungen, Ratschläge und vor allem konstruktive Kritik bedanken.

Mein Dank gilt außerdem den Schuldirektoren und der Lehrerschaft der befragten Schulklassen, sowie den Spanischprofessoren des Institutes für Romanistik der Universität Wien. Einerseits erteilten sie mir die Genehmigung zur Durchführung der empirischen Studie, andererseits erhielt ich von ihnen Unterstützung und Hilfestellung in Bezug auf die Befragung selbst.

Auch den Schülern und Studenten, welche sich bereit erklärten, an der Befragung teilzunehmen, sei an dieser Stelle gedankt. Letztlich wäre ohne sie die Durchführung dieser Untersuchung nicht möglich gewesen.

Zu guter Letzt möchte ich mich herzlich bei Werner, Klaus und Karoline für deren Unterstützung und Beistand bedanken!

---

## Inhaltsverzeichnis

Dankesworte .....	7
Vorwort.....	11
Einleitung.....	12
1. Begriffsdefinitionen und grundsätzliche Fragen zur Thematik.....	14
1.1 Über den Begriff <i>Motivation</i> .....	14
1.1.1 Definitionen .....	14
1.1.2 Motivation aus wissenschaftlicher Sicht .....	16
1.1.3 Arten von Motivation.....	18
1.1.3.1 Intrinsische versus extrinsische Motivation.....	18
1.1.3.2 Aktuelle versus habituelle Motivation.....	22
1.1.3.3 Integrative versus instrumentelle Motivation.....	23
1.2 Über den Begriff <i>Motiv</i> .....	24
1.2.1 Definitionen .....	24
1.2.2 Das Motiv als Persönlichkeitsfaktor .....	25
1.3 Einstellungen.....	27
1.3.1 Definitionen .....	27
1.3.2 Die Entstehung und Veränderung von Einstellungen .....	27
1.4 Motivation und Lernen .....	29
1.4.1 Einflussgrößen im Lernprozess .....	29
1.4.2 Leistungsmotivation und Ursachenzuschreibung .....	30
2. Motivation im Fremdsprachenerwerb .....	32
2.1 Fremdsprachenmotivation aus der Sicht des Lehrers .....	32
2.2 Die Motivation der Fremdsprachenlerner .....	32
2.3 Die Motive der Fremdsprachenlerner .....	34
2.4 Motivation im Fremdsprachenunterricht als Forschungsproblem .....	34
2.5 Motive im Fremdsprachenunterricht .....	37
2.5.1 Das Gesellschaftsmotiv .....	39
2.5.2 Das Elternmotiv .....	40
2.5.3 Das Nützlichkeitsmotiv .....	41
2.5.4 Das Berufsmotiv .....	41

---

2.5.5 Das Lehrermotiv .....	42
2.5.6 Das Wissensmotiv .....	42
2.5.7 Das Neugiermotiv .....	43
2.5.8 Das Kommunikationsmotiv .....	44
2.5.9 Das Geltungsmotiv .....	44
2.5.10 Das Kontaktmotiv .....	45
2.5.11 Das Kulturmotiv .....	45
2.5.12 Das Urlaubsmotiv .....	46
2.5.13 Das Freizeitmotiv .....	46
2.5.14 Das Genussmotiv .....	47
2.5.15 Das Aufstiegsmotiv .....	47
3. Zur Situation des Fremdsprachenangebots in Österreich .....	49
3.1 Das Österreichische Schulsystem.....	49
3.1.1 Das Fremdsprachenangebot an österreichischen Schulen .....	49
3.1.2 Der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen.....	50
3.1.3 Tendenzen bei der Wahl der zweiten Fremdsprache an Höheren Schulen .....	50
3.2 Das Spanischstudium an österreichischen Universitäten.....	52
3.2.1 Das Angebot an Spanischstudien in Österreich .....	52
3.2.2 Das Angebot für Fremdsprachenlehrer .....	52
3.2.3 Studentenzahlen und Studientrends am Institut für Romanistik der Universität Wien .....	53
4. Empirische Untersuchung: Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten .....	56
4.1 Der Fragebogen .....	56
4.2 Der Ablauf der Untersuchung.....	57
4.3 Die Bearbeitung der Daten.....	58
4.4 Die Beschreibung der Stichprobe.....	58
4.5 Häufigkeitsdarstellungen und Analyse der Ergebnisse .....	59
4.5.1 Die Geschlechterverteilung .....	59
4.5.2 Die wichtigsten Motive der Spanischschüler .....	61
4.5.3 Die wichtigsten Motive der Spanischstudenten .....	67

---

4.5.4 Ergebnisse zu weiteren, einander beeinflussenden Variablen .....	73
4.5.5 Entscheidungsträger .....	80
4.6 Faktorenanalyse .....	81
4.7 Hypothesen zu den Zusammenhängen und Unterschieden zwischen einzelnen Variablen .....	87
4.7.1 Aufstellung der Hypothesen .....	87
4.7.2 Überprüfung der Hypothesen .....	89
4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	95
4.8.1 Deskriptive Häufigkeiten .....	95
4.8.2 Faktorenanalyse .....	96
4.8.3 Ergebnisse der Hypothesenprüfung .....	97
5. Organisatorische und methodische Vorschläge für den Unterricht der Fremdsprache „Spanisch“ .....	98
5.1 WELL: Wechselseitiges Lehren und Lernen .....	98
5.2 Die Feedback-Methode .....	101
5.3 Das Portfolio .....	103
5.4 Humor als Einsatzmittel im Spanischunterricht .....	104
6. Persönliche Reflexion .....	107
7. Zusammenfassungen .....	110
7.1 Zusammenfassung .....	110
7.2 Resumen en español .....	113
Bibliographie .....	123
Internetquellen .....	131
Abbildungsverzeichnis .....	132
Tabellenverzeichnis .....	134
Anhang .....	135

---

## Vorwort

Hauptgrund für die Wahl des Themas war ein ausgeprägtes Eigeninteresse: Als bereits für das Lehramt an Volksschulen Befähigte – und mit einigen Praxisjahren Vertraute, galt und gilt mein Hauptinteresse schon länger didaktisch-methodischen Fragen des Lehrens und Lernens, eingeschlossen deren Überprüfung auf Praxisrelevanz.

Dazu kam die früh vorhandene Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen. Die erste Wahl fiel auf Italienisch, was aber durch die folgenden Gründe korrigiert wurde: Nach 4 Jahren „Schul-Italienisch“, bemerkte ich zu Beginn meines diesbezüglichen Hochschulstudiums, dass sich Sprachverständnisprobleme gegenüber den italienischsprachigen Dozenten einstellten. Aus diesem Grund begann ich einen Auslandsaufenthalt zu organisieren. Ich meldete mich für den „Europäischen Freiwilligen Dienst“ (EFD) und mir wurde auch bald eine freie Stelle zugeteilt, allerdings nicht wie erhofft, in Italien, sondern in Spanien. Da ich mich innerlich bereits mit Unbedingtheit auf ein interkulturelles „Auslandsjahr“ eingestellt hatte, nahm ich die Stelle trotzdem an.

Im Nachhinein betrachtet war meine Wahl die beste, die ich hatte treffen können. Spanisch gefiel mir ausgezeichnet. Auch die Menschen und das wunderschöne Land begeisterten mich immer mehr. Mein Ehrgeiz und der Wunsch diese schöne Sprache beherrschen zu können, wuchsen weiter. Auch nach meinem Aufenthalt in Nordspanien ließ meine Motivation, Spanisch zu lernen nicht nach. Ganz im Gegenteil: Nach meiner Heimkehr beschloss ich, statt des gewählten Italienischstudiums, „Spanisch“ zu inskribieren.

Da ich nun selbst angehende Spanischlehrerin bin, betrifft und interessiert mich das Thema *Motivation* insofern, als es in direktem Zusammenhang mit dem auf mich zukommenden Schulalltag steht; ebenso mit dem Lehrberuf an sich, mit all seinen didaktisch-methodischen Problemstellungen und pädagogischen Herausforderungen.

Die im Folgenden erörterten Fragestellungen sollen nicht nur mir, sondern ebenso interessierten Kollegen und Lesern die Möglichkeit geben, einen Einblick in die Wirkungsweise von *Motiv* und *Motivation* in Bezug auf Lernprozesse beim Fremdspracherwerb zu gewinnen.

---

## **Einleitung**

Motivation ist ein höchst komplexer Forschungsgegenstand, welcher von verschiedenen Wissenschaften wie z.B. Psychologie, Pädagogik und Soziologie seit den 70er Jahren ausführlich behandelt wird. Vor allem im Bereich der Lernmotivation sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Studien, Artikel und Bücher veröffentlicht worden. Deren Ziel war es, die Wirkungsweisen von Motivation zu untersuchen, zu analysieren und zu interpretieren. In diesem Zusammenhang kann das Interesse dem Lernprozess im Allgemeinen und/oder dem Fremdsprachenlernen im Speziellen gelten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fremdsprachenerwerb und behandelt Motivation bzw. Motive von Schülern und Studenten, welche sich entschieden haben, Spanisch zu erlernen bzw. zu studieren.

Während der erste Teil der Arbeit eine theoretische Abhandlung des Themas darstellt, beschreibt der zweite Teil den Verlauf und die Auswertung einer empirischen Studie über die Motive von Spanischlernern.

Vorerst scheint es wichtig, die allgemeinen Aspekte der Motivation aufzuzeigen und zu reflektieren. Aus diesem Grund werden im ersten Kapitel dieser Arbeit zunächst allgemeine Begriffsdefinitionen und Theoriekonzepte rund um Motivation erläutert. Anschließend wird Motivation im Hinblick auf Lernen und Lernprozesse beleuchtet.

Im zweiten Kapitel wird der Bezug zum eigentlichen Thema der vorliegenden Arbeit hergestellt: Im Kapitel „Motivation und Fremdsprachenerwerb“ werden einzelne, den Fremdsprachenunterricht betreffende Komponenten, bzw. deren Funktionen innerhalb von Lernprozessen beschrieben. Außerdem beinhaltet der letzte Abschnitt eine Auflistung von Motiven, die Schüler und Studenten dazu bewegen, sich für das Erlernen einer bestimmten Fremdsprache zu entscheiden.

---

Es folgt ein kürzeres Kapitel, welches sich mit der Situation des Fremdsprachenangebotes in Österreich beschäftigt. Überblicksmäßig werden einige Daten und Fakten über das Angebot von „Spanisch als Fremdsprache“ an Schulen und Universitäten darstellt, sowie Studien- bzw. Fremdsprachentrends erläutert.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 4) werden Planung, Verlauf, sowie die verwendeten Methoden der Studie beschrieben. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse bildet den Kernteil dieses Kapitels. Zahlreiche Diagramme dienen der Veranschaulichung der Daten und ermöglichen es dem Leser, einen Einblick in die gewonnenen Ergebnisse zu gewinnen.

Das vorletzte Kapitel der Arbeit widmet sich der Erläuterung verschiedener Vorschläge zur Motivationssteigerung im Unterricht. Dadurch soll, nach Theorie und Empirie, auch der Bezug zur Praxis hergestellt werden. Ziel ist es letztlich, die gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu nutzen und in die Praxis einfließen zu lassen.

Als Abschluss folgt eine persönliche Reflexion der Autorin zu exemplarischen Schwerpunkten der Arbeit.

## **1. Begriffsdefinitionen und grundsätzliche Fragen zur Thematik**

Zu Beginn der Behandlung des Themenkomplexes *Motiv und Motivation*, ist es zunächst unerlässlich, diese beiden ähnlich lautenden, doch grundlegend verschiedenen Begriffe, detailliert zu erläutern.

Einerseits gilt es, die unterschiedliche Bedeutung von *Motiv* und *Motivation* zu erörtern, andererseits ist es notwendig, die enge Verbindung dieser beiden Begriffe aufzuzeigen. Das Hauptaugenmerk wird demnach auf die Verschränkung, bzw. auf das Zusammenwirken von *Motiv* und *Motivation* gerichtet, was im ersten Kapitel der Arbeit ausführlich behandelt werden soll.

### **1.1 Über den Begriff *Motivation***

#### **1.1.1 Definitionen**

In der Motivationsforschung gibt es zahlreiche verschiedene Bereiche, von denen jeder von einer eigenen Definition für *Motivation* ausgeht. Es scheint deshalb beinahe unmöglich, eine Definition zu formulieren, die in allen Bereichen gültig ist, bzw. die jeder entsprechenden Forschungsrichtung gerecht wird. Aus diesem Grund ist es bis heute noch niemandem gelungen, eine allgemeingültige Theorie von Motivation aufzustellen. Jede Theorie bezieht sich auf ihre ganz besonderen Forschungsschwerpunkte - und alle Aussagen darüber gelten immer nur im Rahmen der jeweiligen Theorie.

Bevor nun diejenige Definition präsentiert wird, mit der in dieser Arbeit gearbeitet wird, werden ein paar Beispiele von verschiedenen möglichen Begriffsbeschreibungen gegeben:

In der Umgangssprache verbinden wir mit dem Wort Motivation häufig: „Absicht, Affekt, Antrieb, Bedürfnis, Beweggrund, Einstellung, Impuls, Initiative, Intention, Interesse, Reiz, Trieb, Verlangen, Vorliebe, Wunsch.“ (Vgl. Graumann 1974 in: Düwell 1979:1)

Im „Wörterbuch zur Psychologie“ wird Motivation wie folgt definiert: „Aus dem Lateinischen <motivus> (Bewegung auslösend) hergeleitete allgemeine, umfassende Bezeichnung für Prozesse, die dem Verhalten Intensität, bestimmte Rich-

tung und Ablaufform verleihen, d.h. als abgehobene Phasen des individuellen Aktivitätsverlaufs hervortreten.“ (Fröhlich 1994:275)

Das „Pädagogische Taschenlexikon“ beschreibt *Motivation* etwas ausführlicher und setzt diese in Zusammenhang mit *Lernen*. Dazu bietet es einen groben Überblick über die verschiedenen Aspekte und Ausprägungen von *Motivation*. Da die folgende Beschreibung von *Motivation* sich auf Lernpsychologie bzw. Lernprozesse bezieht, eignet sie sich besonders gut als Basis für die vorliegende Arbeit. Aus diesem Grund erscheint es angebracht, bei der Bearbeitung des Themas „Motivation im Fremdsprachenerwerb“ von folgender Variante als Grundlage auszugehen: „Motivation, Zentralbegriff der Lernpsychologie, da alle psycho-physische Aktivität unter ihrem Einfluß entsteht. Die Lernpsychologie unterscheidet 3 Arten von Motivation: Triebreduktion, Anreizmotivation und Verstärkung. Bei der Triebreduktion liegt das Zentrum der Motivation im Individuum selbst. Aktivitäten verringern einen vorhanden inneren Triebdruck. Bei der Anreizmotivation (incentive motivation) liegt das bewegende Zentrum in der Außenwelt des Individuums. Reize, die auf es treffen (und mit inneren Bedürfnissen harmonieren), werden zum Anlaß neuer Aktivität. Die Verstärkung, das positive Reinforcement, ist ein angenehmer Reiz, der auf eine Verhaltensweise folgt und dadurch die Wiederholung einer vergleichbaren Aktivität hervorruft. Primäre Motivation ist triebnah und angeboren, sekundäre Motivation meint geistige Bedürfnisse und Interessen. Sie wird durch Lernprozesse erworben und ist ein Ziel jeder Erziehung.“ (Schorb 1975:178)

In Anbetracht des schul- und unterrichtsbezogenen Themas dieser Arbeit, kann zusätzlich Andrea Reisinger (1991) zitiert werden, deren Definition einen sehr praxisnahen Zugang zu *Motivation und Lernen* bietet: „Der Begriff Motivation charakterisiert die Einstellung des Lernsubjekts gegenüber dem Lernobjekt. Bei jedem Lernanlass besteht seitens des Lernenden ein gewisses Maß an Lernbereitschaft. Wie hoch die Lernbereitschaft ist, hängt davon ab, wie sehr der Lernende motiviert ist.“ (Reisinger 1991:17)

Abschließend werden durch Riemer (2003:77/78) die zuvor genannten Theorien folgendermaßen zusammengefasst: „Perhaps the only thing about motivation most researchers would agree on is that it, by definition, concerns the direction

and magnitude of human behaviour, that is: the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it.”

Wie man erkennen kann, sind die einzelnen Begriffsbestimmungen in der Literatur sehr unterschiedlich. Manchmal ist nicht nur der Begriff Motivation an sich erklärt, sondern auch die verschiedenen Arten der Motivation, welche an Hand von Beispielen veranschaulicht werden.

Aus all diesen Definitionen geht hervor, dass Motivation in Bezug auf Handlungen zu verstehen ist und somit ein aktives Moment darstellt, welches ausschlaggebend für unser Verhalten in verschiedenen Situationen ist. Diesem ausschlaggebenden Moment soll im weiteren Verlauf auf den Grund gegangen werden, da es von erheblicher Bedeutung für Lernprozesse im Allgemeinen und somit auch für das Erlernen einer Fremdsprache im Speziellen ist.

### 1.1.2 Motivation aus wissenschaftlicher Sicht

Jeder Mensch kennt von sich selbst das Gefühl, bestimmte Zustände erreichen, bzw. bestimmte Dinge erlangen zu wollen. Ganz unabhängig davon, um welche Dinge oder Zustände es sich handelt, wird dieses Phänomen „nach etwas streben“ genannt. Die Motivationsforschung beschäftigt sich einerseits mit dem Ursprung des menschlichen Handelns und andererseits mit dem Ziel und Zweck von Handlungen. Natürlich sind streng genommen diese beiden Begriffe nicht voneinander zu trennen, da sie beim handelnden Menschen stets ineinander übergehen. „Es sind zwei einander ergänzende Pole eines ganzheitlichen Aktivitätszusammenhangs, eines Strebens, das das Tun von uns allen anstößt, antreibt und aufrechterhält.“ (Vollmers 1999:11)

Kritiker des Motivationsbegriffs sehen diesen Begriff als künstliches Konstrukt und deshalb äußerst problembehaftet: Motivation und Motive seien streng genommen nicht direkt beobachtbar, sondern lediglich am Verhalten von Personen abzulesen. Allerdings handelt es sich, laut Vollmers, bei diesen Interpretationen eigentlich eher um „Unterstellungen“, als um gültige Rückschlüsse. „Er (Anm.: der Psychologe) konstruiert gleichsam innere Zustände des Akteurs und dazu passende Ziele in der Umwelt, wenn er als Wissenschaftler nach den Ursachen von Handlungen fragt.“ (Vollmers 1999:12)

Die Ursachen von Handlungen können entweder im Individuum selbst gesucht werden, oder in seiner Umwelt, bzw. in der jeweiligen Situation. Je nach Motivationstheorie, herrscht einer der beiden Ansätze vor. Allerdings sind sich fast alle Motivationsforscher einig, dass ein Zusammenwirken von Person und Umwelteinflüssen das jeweilige Verhalten beeinflusst (siehe Abb. 1).



Abb.1 Mögliche Motivationsquellen (Vollmers 1999:13)

Es findet also Interaktion zwischen Organismus und Umwelt statt. Das schließlich ausschlaggebende Moment beruht auf der Gewichtung dieser einzelnen Faktoren und kann je nach Situation, entweder mehr vom Inneren der Person ausgehen, oder stärker von seiner Außenwelt beeinflusst werden.

Jede Person besitzt verschiedene Interessen, welche innerhalb des Individuums je nach Gegebenheit und/oder Lebensalter variieren. Jeder Mensch besitzt andere familiäre, soziale und kulturelle Hintergründe, was zur Folge hat, dass Handlungsrichtungen von Mensch zu Mensch ebenfalls sehr stark variieren. Die Motivationsforschung ist bestrebt, genau diese verschiedenen Verhaltensweisen zu analysieren, zu verstehen und zu erklären (vgl. Vollmers 1999:13). Zusammenfassend formuliert der Motivationsforscher Heckhausen die Themenfelder seiner Untersuchungen folgendermaßen: „Die im Verhalten zu beobachtende Zielgerichtetheit, der Beginn und der Abschluss dieser übergreifenden Verhaltenseinheit, ihre Wiederaufnahme nach Unterbrechung, der Wechsel zu einem neuen Verhaltensabschnitt, der Konflikt zwischen verschiedenen Zielen des Verhaltens und seiner Lösung – all dies wird dem Problemfeld der *Motivation* zugerechnet.“ (Heckhausen 1989:10)

Gardner (1988) vertritt eine ähnliche Ansicht, betont aber, dass außerdem auch die Einstellungen (siehe Punkt 1.3) des jeweiligen Subjekts bei der Erforschung seiner Motivation berücksichtigt werden müssen. In seinem Motivationsmodell finden sich drei Momente, welche in gleichem Maße die Motivation eines

Individuums beeinflussen: Die *Anstrengung*, kombiniert mit dem *Wunsch*, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und diese beiden wiederum kombiniert mit den jeweiligen *Einstellungen* des Subjekts. (Vgl. Lorenzo 2006:29) Um genauer auf diese Thematik eingehen zu können, ist es vorerst erforderlich, den Begriff des *Motivs* (Kapitel 1.2) einzuführen, da dieser, wie bereits erwähnt, unweigerlich mit dem Begriff *Motivation* verknüpft ist.

### 1.1.3 Arten von Motivation

Hinsichtlich der verschiedenen Erklärungsansätze von Motivation wird zwischen 3 Gegensatzpaaren unterschieden:

1. Intrinsisch und extrinsisch
2. Aktuell und habituell
3. Integrativ und instrumentell

Die genaue Beschreibung dieser einzelnen Begriffspaare soll im folgenden Abschnitt einerseits allgemein erläutert, andererseits im Zusammenhang mit der Motivation beim Fremdsprachenlernen erklärt werden.

#### 1.1.3.1 Intrinsische versus extrinsische Motivation

Seit den 50er Jahren unterscheiden Motivationsforscher zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Vom englischen Wort *intrinsic* ausgehend, wird darunter *innerlich*, *eigentlich* oder auch *wahr*; unter *extrinsic* hingegen *äußerlich*, *von außen kommend* bzw. *nicht wirklich dazugehörend* verstanden. Eine Handlung kann dann als intrinsisch motiviert bezeichnet werden, wenn sie um ihrer selbst Willen geschieht, oder anders formuliert, wenn eine Person aus eigenem Willen und Antrieb handelt.

Extrinsisch motiviertes Verhalten wird von außen gesteuert, d.h. es geschieht aus einem Beweggrund heraus, der nicht in der Tätigkeit alleine liegt, sondern außerhalb angesiedelt ist. Da diese beiden Begriffe, bzw. ihre Unterscheidung nicht eindeutig interpretierbar sind, gibt es dazu verschiedene Auslegungen. Eine davon stammt von McReynolds (1971): Für ihn ist das ausschlaggebende, unterscheidende Moment die *Zielgerichtetheit* einer Handlung. Soll durch eine

Handlung ein Ziel erreicht werden, ist sie sozusagen das „Mittel zum Zweck“, so spricht er von extrinsischer Motivation. Geht es dem Handelnden hingegen ausschließlich um das Ausführen der Tätigkeit, so ist sein Verhalten intrinsisch motiviert.

Heckhausen (1989) hat diese Unterscheidung zwischen den beiden Motivierungsarten ausgeweitet: Für ihn gelten auch zielgerichtete Handlungen als intrinsisch motiviert, „sofern die Folgen dem gleichen Thema angehören wie die Handlung und die Ergebnisse.“ (Rheinberg 2002:152)

Andere Ansätze gehen nicht von den Ergebnissen einer Handlung aus, sondern von dem ihr zu Grunde liegenden Antriebsmechanismus. „Intrinsische Motivation entsteht in diesen Modellen aus dem Bestreben des Organismus, ein optimales zentralnervöses Aktivationsniveau einzuhalten“ (Hebb 1949 in: Rheinberg 2002:153). Das Einsetzen von Motivierung ist sozusagen das Resultat einer Differenz zwischen momentanem Zustand und erwünschtem Sollzustand. Die Motivation entsteht, weil der Organismus bestrebt ist, diesen Spannungszustand aufzulösen. Intrinsische Motivierung bedeutet in diesem Fall, dass eine Handlung durch die inneren Zustände und Vorgänge einer Person eingeleitet wird, wobei diese Zustände sich weder auf körperliche Bedürfnisse, noch auf Stimulation von außen zurückführen lassen. (Vgl. Rheinberg 2002:153)

Eine weitere Sichtweise zur Unterscheidung von extrinsisch und intrinsisch stammt von DeCharms (1968). Auch er sieht die Ursache von intrinsischer Motivation im Inneren einer Person angelagert. Allerdings zählt bei ihm der „subjektiv erlebte Ursprungsort eigener Aktivität.“ Das bedeutet, dass, wenn eine Person sich in ihrem Handeln frei und autonom fühlt, sie sich selbst als Ursprung ihres Handelns erlebt.

Eine ähnlich Auffassung vertreten Deci und Ryan (1987): auch sie sprechen bei selbstbestimmtem Handeln von intrinsisch motiviertem Verhalten, allerdings bringen sie noch einen weiteren Aspekt mit ein, der für das Thema *Lernmotivation* von nicht unwesentlicher Bedeutung ist: das Auftreten des Bedürfnisses nach Kompetenz und Wirksamkeit. Diese Erscheinung wird von Atkinson (1975) als *Leistungsmotiv* (siehe 1.4.1) bezeichnet.

Murray (1964) hat mit dem Begriff *intrinsisch* die Aspekte Spiel und Exploration verbunden und dies folgendermaßen ausformuliert: „Fast jede Reaktionsweise, einschließlich Exploration und Spiel, kann auf Grund einer Belohnung wie Nahrung oder Lob gelernt und ausgeführt werden. In solchen Fällen ist der Lohn extrinsisch zur Tätigkeit – es gibt keine inhärente Verbindung zwischen Tätigkeit und Lohn. Exploration, Spiel und andere Tätigkeiten können jedoch auch intrinsisch lohnend sein – sie können um ihrer selbst Willen oder um einer inhärenten Lust oder Befriedigung Willen betrieben werden.“ (Macht, 1973:26)

Wie kann man nun die „Lust“ in diesem Zusammenhang beschreiben? Die „intrinsische Lust“ scheint etwas zu sein, das dem Menschen von Anfang an innewohnt. Es gibt drei verschiedene Grundmotive die mit jener intrinsischen Lust im Zusammenhang stehen: „Neugierdemotive, Manipulationsmotive und kognitive Motive“ (Macht 1973:27).

Eine Sonderform der intrinsischen Motivation ist das so genannte „Flow-Erleben“. Bei dem von Csikszentmihalyi (2007) entworfenen Konzept spielt ebenfalls die während einer Tätigkeit empfundene Lust eine tragende Rolle: „Flow ist ein als positiv erlebter Zustand hoher unwillkürlicher Konzentration mit einer hohen subjektiven Übereinstimmung zwischen eigenen Fähigkeiten und den Anforderungen der Situation.“ (Engeser und Vollmeyer 2005:62f.)

Riemer (2006) beschreibt intrinsische Motivation vereinfacht als etwas, das „von innen her“ kommt und extrinsische als etwas „von außen Kommendes“. „Extrinsische Motivation bezieht ihre Anreize aus dem Umfeld, (z.B. Belohnungen aller Art), intrinsische Motivation erwächst aus dem eigenen Interesse für die zu lösende Aufgabe und ihren Bedingungen (z.B. Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten)“ (Riemer 2006:38f.). Laut Deci und Ryan (1993) sind diese beiden Motivationsarten zwei gegensätzlichen Polen an den Enden eines Kontinuums gleichzusetzen: Auf der einen Seite befindet sich die *Selbstbestimmung* des Subjektes (intrinsisch), auf der anderen Seite steht die *externe Kontrolle* (extrinsisch). Dieses Modell wurde zusätzlich um ein drittes Moment erweitert, nämlich das absolute Fehlen der Motivation, die so genannte *Amotivation*. „Amotivation liegt dann vor, wenn eine Person keinen Zusammenhang

zwischen einer Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen kann.“ (Riemer 2006:39)

Bezieht man nun all diese Überlegungen auf die Motivation im Zusammenhang mit Lernprozessen, kann man für den Schulalltag die folgenden Überlegungen anstellen:

- Intrinsisch motiviertes (Sprach-)Lernen: der Schüler vertieft sich in eine Aufgabe aus eigenem Antrieb (höchstmöglicher Grad an Selbstbestimmung). Er schmökert z.B. im neuen Spanisch-Buch, obwohl es nicht Hausaufgabe ist. Er liest aus reiner Freude am Lesen. Weitere Antriebsmotoren können Interesse und Neugier an der Fremdsprache sein.
- Extrinsisch motiviertes (Sprach-)Lernen: der Schüler liest das 1.Kapitel des Spanischbuches, um eine Zusammenfassung schreiben zu können, die er in der nächsten Unterrichtseinheit dem Lehrer abgeben muss. Andere Beispiele für von außen gesteuertes Verhalten könnten das Streben nach guten Noten und das Erlangen von Anerkennung oder Lob von Seiten des Lehrers oder auch der Eltern sein.

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass die stärkere und dauerhaftere Motivation die intrinsische ist. Demnach sollte sich der Schüler aus freien Stücken für, bzw. gegen das Erlernen einer Fremdsprache entscheiden können. Er sollte sich gerne mit der von ihm gewählten Sprache auseinandersetzen, und im Idealfall den Wunsch nach Befriedigung seiner Neugier verspüren. (Vgl. Maszl 2007:68)

Im schlechtesten Fall muss sich der Schüler mit der jeweiligen Fremdsprache nur deshalb intensiv auseinandersetzen, damit er keine schlechte Note im Zeugnis erhält. Diese Art der Motivation ist eindeutig extrinsisch, von äußeren Faktoren gesteuert und lediglich als Mittel zum Zweck fungierend. In diesem Fall ist anzunehmen, dass die Begeisterung für die betreffende Fremdsprache sich in Grenzen halten wird, und dass der Lerner auf lange Sicht betrachtet, wahrscheinlich nicht viel von dem Gelernten behalten wird.

Da nun aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass bei jedem Schüler die gewünschte intrinsische Motivation von Beginn an vorhanden ist, sollte es Ziel einer jeden Lehrperson sein, durch methodisch-didaktisch wohlüberlegte

Schritte, die extrinsische Lernmotivation der Schüler, im Sinne eines didaktischen Prozesses, allmählich in intrinsische Motivation zu verwandeln (vgl. Zimmermann 1970 in: Düwell 1979:5). An dieser Stelle ist zu bemerken, dass laut Düwell die Grenzen zwischen beiden Motivationsarten, (während des Fremdspracherwerbs), fließend verlaufen. Dem Naturell des jeweiligen Schülers entsprechend, kann je nach Situation, seelischer Verfassung oder schulischen Bedingungen, einmal eher die intrinsische, ein andermal eher die extrinsische Motivation zum Tragen kommen. (Vgl. Düwell, 1979:6)

### 1.1.3.2 Aktuelle versus habituelle Motivation

Laut Löwe (1970:43ff.) gilt es zwischen *aktueller Motivation* und *habituellem Motivation* zu unterscheiden.

Die habituelle Motivation ist ein mehr oder weniger stabiles Persönlichkeitsmerkmal, welches sich als lang anhaltendes Interesse des Lerners an bestimmten Sachverhalten manifestiert. Sozialer, bzw. gesellschaftlicher Einfluss bewirkt im Lerner im Laufe der Jahre die Entwicklung bestimmter Einstellungen gegenüber Mitmenschen, Situationen oder Gegenständen (siehe auch Kapitel 1.3). Diese Einstellungen festigen sich, werden meist über einen langen Zeitraum aufrechterhalten und werden schlussendlich zu einem Persönlichkeitsmerkmal des Lerners.

Im Gegensatz dazu steht die aktuelle Motivation: sie ist ein Zusammenwirken mehrerer Motive zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer bestimmten Situation und kann sowohl durch äußere, als auch durch innere Reize hervorgerufen werden. Die aktuelle Motivation ist folglich das Resultat von Handlungsimpulsen und konkreten Interessen (vgl. Löwe 1970:43 ff.). Wie diese beiden Ausprägungen von Motivation in Zusammenhang stehen, ist quantitativ schwer zu erfassen, aber laut Siebert und Gerl ist anzunehmen, dass sich habituelle und aktuelle Motivation wechselseitig bedingen und beeinflussen (vgl. Siebert und Gerl 1975:109): „Motivation im weiteren Sinne kann als Einstellung insgesamt, als ein sehr komplexes Phänomen aufgefasst werden, im engeren Sinne als die in einem bestimmten Moment, oder einer besonderen Situation sich ergebende aktuelle Motivation, die nicht so konstant und dauerhaft ist wie die habituelle“ (Apelt 1981:43).

Kurz formuliert besteht der Unterschied zwischen den beiden Motivationsarten darin, dass die aktuelle Motivation in bestimmten Unterrichtssituationen wirksam wird, während die habituelle Motivation die gesamte Einstellung eines Lerner gegenüber einem bestimmten Unterrichtsgegenstand darstellt.

### 1.1.3.3 Integrative versus instrumentelle Motivation

Bei der Unterscheidung von integrativer und instrumenteller Motivation handelt es sich um eine sozialpsychologische Theorie, welche durch Gardner und Lambert (1972) begründet wurde. Laut ihrem Motivationsmodell (*Socio-Educational Model*) kann Fremdsprachenerwerb nur gelingen, wenn im Lerner eine integrative Motivation vorhanden ist. „Una orientación integrativa se adopta en relación con la comunidad y cultura L2 (Anm: Fremdsprache) cuando los objetivos son de inmersión en dicha comunidad, o cuando se pretende un intento de aproximación a la cultura del grupo externo a través de la interacción social o a través del consumo de sus productos culturales“ (Lorenzo 2006:29). Da Sprache die Vorstellungen und Begriffe der Sprecher, die sich ihrer bedienen, zum Ausdruck bringt, ist sie nicht nur direktes Kommunikationsmittel, sondern übermittelt gleichzeitig auch soziokulturelle Inhalte einer Sprachgemeinschaft. Diese integrative Orientierung der Lerner wirkt sich in weiterer Folge positiv auf den Lernprozess aus: „...de adoptar el sujeto una orientación integrativa, todos los miembros de la ecuación se fortalecerán dando lugar en última instancia a un incremento del aprendizaje“ (Lorenzo 2006:29). Ein integrativ motivierter Lerner hegt folglich Interesse an beidem: an den Sprechern einer Sprache, sowie an der jeweiligen Sprache selbst. Seine positive Einstellung gegenüber den Sprechern der anderen Sprachgemeinschaft, erleichtert ihm den Spracherwerb.

Die andere Ausprägung von Motivation bezeichnen Siebert und Gerl (1975) als *instrumentelle Motivation*, die - ähnlich der im vorigen Abschnitt beschriebenen extrinsischen Motivation - für das Erlernen einer Fremdsprache als Mittel zum Zweck eingesetzt wird. „An instrumental orientation toward the language-learning task, one characterized by a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language“ (Gardner/Lambert 1972. In: Düwell 1979:11). Ähnlich formuliert Lorenzo (2006) die Natur instrumenteller Motivation: „Una orientación instrumental al aprendizaje de L2 tiene lugar cuando

el individuo realiza un acercamiento a la lengua como medio para obtener otros objetivos que se desprenden de ella en su propia cultura y comunidad, como tener una mayor cualificación profesional o académica” (Lorenzo 2006:29).

Dennoch haben beide Motivationsformen ihre Berechtigung und unterscheiden sich nicht unbedingt in ihrer Motivationsstärke: Es kann ein instrumentell motivierter Lerner sich genauso intensiv und eifrig mit der Materie beschäftigen, wie ein integrativ motivierter Lerner und umgekehrt.

Die Autoren Gardner und Lambert (1972) bemerken aber, dass ihrer Meinung nach der integrativ motivierte Lerner „besser“ motiviert ist: d.h. er hat bessere Aussichten, die Fremdsprache wirklich zu erlernen und schließlich zu beherrschen, da seine Lernbereitschaft, Dank seines Interesses an der Fremdsprache und ihren Sprechern, im Normalfall über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten bleibt.

In weiteren Untersuchungen z.B. von Feenstra (1969) konnte ein Zusammenhang von integrativer Motivation und überdurchschnittlichem Lernerfolg bestätigt werden. Hierzu konnte Feenstra außerdem feststellen, dass die Entwicklung von integrativer Motivation stark vom Elternhaus beeinflusst wird. (Vgl. Düwell 1979:10-15)

Beim Erwerb einer Fremdsprache spielt folglich nicht nur die Form der Motivation, sondern auch die Dauer und Intensität der Motivation, sowie das familiäre und soziale Umfeld des Lerners eine wichtige Rolle.

Der Fremdsprachenlerner kann verschiedenartig motiviert sein: der integrativ Motivierte zeichnet sich durch Interesse an der zu erlernenden Sprache und einer offenen, bzw. positiven Haltung gegenüber der Sprachgemeinschaft aus. Der instrumentell Motivierte verfolgt mit dem Erwerb der Fremdsprache ein bestimmtes Ziel und versucht, auf diesem Wege z.B. wirtschaftliche Vorteile oder beruflichen Erfolg zu erlangen. (Vgl. Maszl 2007:69)

## **1.2 Über den Begriff *Motiv***

### **1.2.1 Definitionen**

Ebenso wie bei dem Wort *Motivation*, nimmt auch das Wort *Motiv* eine bestimmte Bedeutung in unserer Alltagssprache ein. Meist verbinden wir damit Begriffe

wie: „Aggression, Angst, Durst, Ehrgeiz, Geltungsdrang, Hunger, Liebe, Machtstreben, Mitleid, Trotz, Unzufriedenheit, Vertrauen, Zorn. (Graumann 1974 in: Düwell 1979:1) In der „Brockhaus-Enzyklopädie“ lautet der Eintrag zu *Motiv* wie folgt: „Psychologie: Beweggrund, Antrieb“ (Brockhaus 1993:635). Und schließlich findet sich im „Wörterbuch zur Psychologie“ der Eintrag: „Allgemeine Bezeichnung für mehr oder minder bewusste und komplexe Beweggründe des menschlichen Verhaltens, die sich in gedanklichen Vorwegnahmen eines angestrebten Zielzustandes bzw. Veränderungserwartungen in Bezug auf bestimmte Situationen äußern.“ (Fröhlich 1994:274)

### 1.2.2 Das Motiv als Persönlichkeitsfaktor

In der Literatur zum Thema *Motivation* finden sich verschiedene Motivationsmodelle, die häufig auf der Beschreibung von Motiven aufbauen. McClelland (1953) fand heraus, dass Motive sowohl aus Affekten, als auch aus Lernerfahrungen entstehen, und dass diese Erfahrungen wiederum negative oder positive Gefühle hervorrufen können. Er ist der Meinung, dass eine bestimmte Situation in Kombination mit bestimmten Hinweisreizen (Signalen), eine Handlung in Gang setzt. „Der durch den Signalreiz ausgelöste Affektzustand ist das Motiv.“ (Breuer 1982:14)

Als einer der ersten stellte McClelland (1953) fest, dass zwischen Ausgangssituation und erwartetem Wunschzustand eine Diskrepanz herrscht, welche der Mensch aufzulösen bemüht ist. Ziel ist es, sich durch das Setzen einer bestimmten Handlung, von dem gegenwärtigen, sprich unzureichenden Zustand, dem erwünschten Zustand anzunähern. Bei diesem Prozess wird stets der größtmögliche Erfolg angestrebt. Kommt ein solches Erfolgserlebnis zustande, zieht es positive Aspekte nach sich. Dieser Mechanismus funktioniert aber auch in die andere Richtung, wenn nämlich die Diskrepanz zwischen Jetzt- und Wunschzustand zu groß ist. In diesem Fall werden die Erlebnisse mit negativen Aspekten verbunden, was in weiterer Folge zu einer Angst vor Misserfolg führen kann. Wie man erkennen kann, handelt es sich dabei um eine Art Lernprozess, welcher laut McClelland (1953) von Institutionen, Situationsbedingungen, Selbsteinschätzungen, Erfahrungen und Vorwegnahmen beeinflusst wird.

Ähnlich beschreibt Atkinson (1975) das Motiv als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, das den Menschen dazu befähigt, einen von ihm erwünschten Zielzustand anzustreben und dadurch Befriedigung zu erlangen.

Die Idee eines Lernprozesses wird auch von Heckhausen (1980) vertreten. Seine These ist, dass das Entstehen von Motiven auf hoch organisierten kognitiven Systemen von Personen-Umwelt-Bezügen beruht. (Vgl. Breuer 1982:20f.) Motive werden in der Kindheit anhand verschiedener Erfahrungswerte aufgebaut und unterliegen einem ständigen Wandel. Dies wiederum veranlasste Atkinson (1958) zu der Annahme, dass Motive somit „erlernbar“, aber auch „verlernbar“ und somit veränderbar sein müssten. Aus diesem Gedanken heraus entstand seine Theorie des *Leistungsmotivs* (siehe 1.4.1). Bei Untersuchungen fand Heckhausen (1980) heraus, dass die einzelnen Versuchspersonen in ein und derselben Situation, unterschiedliches Verhalten an den Tag legten, d.h. dass ihr Handeln unmöglich völlig situationsbedingt gewesen sein konnte (vgl. Heckhausen 1980:2). Er folgerte daraus, dass hinter jeder Handlung einer Person ein ihr innewohnendes Motiv stecken muss.

Im Weiteren teilte er die, von ihm so bezeichneten, „auffälligen“ Handlungen in drei *Beurteilungsdimensionen* ein (vgl. Heckhausen 1980:4/5). Er spricht hierbei, die verschiedenen Handlungsmuster betreffend, von:

- *Individuellen Unterschieden*; wobei eine Person, deren Verhalten stark von dem der Masse abweicht, mehr von ihren individuellen Dispositionen beeinflusst wird, als andere.
- *Genereller Übereinstimmung*; in diesem Fall legt die Person in unterschiedlichen Situationen grundsätzlich gleiches oder ähnliches Verhalten an den Tag.
- *Stabilität über Zeitperioden*; das Verhalten einer Person wird umso mehr von individuellen Persönlichkeitsfaktoren bestimmt, je öfter sie in ähnlichen Situationen die gleichen Handlungen setzt.

"In dem Maße wie Handeln hinsichtlich dieser drei Beurteilungsdimensionen auffällig wird, scheint Handeln weniger von den Besonderheiten der gegebenen

Situationen, als von Eigenarten und individuellen Unterschieden der handelnden Personen bestimmt zu sein" (Heckhausen 1980:5).

### **1.3 Einstellungen**

#### **1.3.1 Definitionen**

Ähnlich dem Motivationsbegriff ist der Begriff *Einstellung* lediglich ein hypothetisches Konstrukt, welches nicht direkt messbar ist. Nur durch Analyse des Verhaltens oder der verbalen Aussagen einer Person, kann man Rückschlüsse auf deren Einstellungen ziehen.

Von Sherif und Sherif (1969) stammt folgender Versuch einer Definition: „Eine Einstellung ist die Menge derjenigen Kategorien, die ein Individuum zur Bewertung einer Klasse sozialer Reize (Objekte, Personen, Werte, Gruppen, Ideen) verwendet, wobei es diese Einstellungen erworben hat, als es – im Allgemeinen in Interaktionen mit anderen Personen – Lernerfahrungen mit einer bestimmten Reizklasse gemacht hat; dabei hat es für bestimmte Untermengen dieser Kategorien unterschiedlich ausgeprägte positive oder negative affektive Beziehungen (Motivationen und Emotionen) gebildet.“ (Sherif und Sherif 1969:336f.)

Bei Herkner ist die Einstellung einer Person zu einem Objekt ihre subjektive Bewertung des Objekts. (Vgl. Herkner 1991:181)

Einstellungen können auch als Meinungen verstanden werden, die eine Person von bestimmten Objekten, Personen oder Sachverhalten hat. Laut Boosch können diese Meinungen nicht nur positiv, negativ oder neutral sein, sondern auch von unterschiedlicher Intensität; d.h. dass zusätzlich der Überzeugtheitsgrad mit dem die Einstellung vertreten wird, von Bedeutung ist. (Vgl. Boosch 1983 in: Schiffner 1998:5/6)

#### **1.3.2 Die Entstehung und Veränderung von Einstellungen**

Der Mensch baut von Kindheit an Meinungen zu bestimmten Objekten auf. Im Laufe der Sozialisation übernimmt er Meinungen und Normen seiner Bezugspersonen. Durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen und auch Imitationslernen, bilden sich im Individuum allmählich *Einstellungen*. Dieser Prozess beginnt zwar im Kindesalter, zieht sich aber bis ins Erwachsenenalter, bzw. wird ein Leben lang vollzogen. (Vgl. Schiffner 1998:12)

Das Entstehen einer Einstellung ist im Grunde ein ähnlicher Prozess wie deren (Ver-) Änderung. Eine Einstellung kann sich ändern, weil neue Meinungen hinzukommen, oder weil bereits vorhandene Meinungen verändert werden. (Vgl. Herkner 1991:189f.)

Geringe Einstellungsschwankungen kommen oft mehrmals täglich vor, da Einstellungen stark von momentanen Umständen abhängen. So hat z.B. ein Schüler am Anfang einer Lerneinheit noch eine sehr positive Einstellung gegenüber dem jeweiligen Gegenstand, verliert aber mit zunehmender Dauer die anfängliche Energie, und ist nach ein paar Stunden intensiven Lernens möglicherweise stark ermüdet und motivationslos.

Kommt es zu lang anhaltenden Einstellungsänderungen, werden diese meist von gravierenden äußeren Einflüssen bewirkt. (Vgl. Schiffner 1989:13)

Ein wichtiges Moment ist in diesem Fall die Komplexität einer Einstellung: Je vielschichtiger die Einstellung, desto stabiler ist sie. „Stabil“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Einstellung resistenter gegenüber Veränderungen ist. Ein Stufenmodell von McGuire erklärt Einstellungsänderung folgendermaßen:

- Darbietungsphase: Die Zielperson wird mit den Kommunikationsinhalten oder Informationen bekannt gemacht.
- Aufmerksamkeitsphase: Den dargebotenen Inhalten wird Beachtung geschenkt.
- Verstehensphase: Der Inhalt der Information muss verstanden werden.
- Akzeptanzphase: Der Empfänger muss bereit sein, den dargebotenen Inhalt als wichtig und relevant anzuerkennen.
- Behaltensphase: Die Veränderungen werden gespeichert und sind jederzeit verfügbar und abrufbar.
- Handlungsphase: Nicht nur eine Änderung der Einstellung, sondern auch der Handlungen ist festzustellen.

(Vgl. McGuire 1969 in: Nekola 1989:31ff)

Änderungen von Einstellungen können durch Beobachtung, Kommunikation und kognitive Prozesse erfolgen. (Vgl. Herkner 1991:245ff.)

Diese drei Möglichkeiten sollten Lehrpersonen bewusst sein und, im Falle von gewünschter Einstellungsänderung bei Schülern, im Unterricht zum Tragen kommen.

## **1.4 Motivation und Lernen**

### **1.4.1 Einflussgrößen im Lernprozess**

Das Vorhandensein von Motivation bildet laut Lorf und Rosenfeld (1966:128) die Grundlage für (fast) alle Lernprozesse: „Der Wissenserwerb ist neben der Aneignung von Kenntnissen immer ein Motivationsproblem. Jede geistige Aneignung eines bestimmten Sachverhalts, eines Stoffkomplexes, jeder Lernprozess überhaupt, setzt entsprechende Bereitschaften des Lernenden voraus. Das heißt, die zu erlernenden Inhalte müssen als persönlich bedeutsam, als zweckgebunden oder als Pflichttendenz erlebt werden.“ Laut Persy (2003:122) bedarf es folgender drei Faktoren, um schulische Leistungen erbringen zu können:

- Kognitive Voraussetzungen
- Emotionale Faktoren
- Motivationale Faktoren

Diese ausschlaggebenden Komponenten sind somit verantwortlich für den schulischen Erfolg, bzw. Misserfolg eines Lernenden (siehe auch Punkt 1.4.1). Außer den affektiven Faktoren, wie Motivation und Einstellungen, kommen auch biologische Einflussgrößen wie Alter und Persönlichkeitsstruktur hinzu. Zu diesen, vom Lerner „mitgebrachten“ Komponenten, spielen im Unterricht noch weitere Einfluss gebende Faktoren eine tragende Rolle: Lernen in der Schule kann als „guided experience“ bezeichnet werden, wobei es sich dabei um einen bewusst gelenkten Vorgang, bzw. einen systematischen Prozess handelt, dessen Ziel das Erreichen bestimmter Lernergebnisse ist. Die hierbei angewandte Systematik, Methode und Strategie hat gegenüber vielen un gelenkten Lernsituationen den Vorteil, dass komplexe Themen und zusammenhängende Gebiete als eine Einheit behandelt und erschlossen werden (können). Der Lernerfolg ist – ideal-

erweise – umfassend, während in außerschulischen Situationen das erworbene Wissen meist punktuell und unvollständig bleibt.

Den größten Vorteil findet man aber dennoch bei unkontrollierten Lernsituationen: außerhalb der Schule suchen sich Schüler den Gegenstand ihres Interesses selbst aus. Sie finden bestimmte Situationen spannend und entwickeln dadurch eine spontane Neugier, „während sie sich in der Schule zwangsmäßig in einer künstlichen, durch organisatorische Notwendigkeiten eingegengten Lernsituationen befinden“ (Macht 1973:13). In frei gewählten Situationen entsteht durch die Neugier eine natürliche Motivation, welche die weitere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vorantreibt. Um im Unterricht ähnlichen Erfolg zu erzielen, muss man das Moment der Motivation bewusst in die Lernprozesse einbauen (siehe Kapitel 5).

In die Schule zu gehen wird von den meisten Schülern als gegebenes Schicksal angenommen, welches nicht weiter hinterfragt wird. Es ist selbstverständlich, dass jeder in die Schule gehen muss, um zu lernen. Kinder befinden sich in dieser Phase am Beginn ihres Sozialisierungsprozesses, im Laufe dessen sie sich die Werte und Normen der Erwachsenen aneignen. Dieser Vorgang bildet die Basis für die allgemeine Motivation und Lernbereitschaft der Schüler. Die anfängliche Motivation zum Lernen und der natürliche Fleiß junger Schüler lassen bekannterweise im Laufe der Schulkarriere nach. Deshalb gilt es im Unterricht Bedingungen zu schaffen, die der ursprünglichen Ausgangssituation möglichst ähnlich sind, um dadurch die immer stärker nachlassende natürliche Lernmotivation aufrecht zu erhalten, bzw. wiederaufleben zu lassen. (Vgl. Macht 1973:14)

Wie, wann und wo die Lehrperson dies realisieren soll und kann, wird in Kapitel 5 genauer ausgeführt.

#### 1.4.2 Leistungsmotivation und Ursachenzuschreibung

Im pädagogischen Kontext spielt die Lern- bzw. Leistungsmotivation eine äußerst bedeutsame Rolle, da sie ein grundlegendes Moment in jedem Lernprozess darstellt. Man versteht darunter das Bedürfnis, eine Aufgabe von herausforderndem Charakter zu meistern. Im Zusammenhang mit (Schul-) Unterricht wird die Lernmotivation der Bereitschaft, den vorgegebenen Stoff zu bearbeiten,

gleichgesetzt (vgl. Preiser; Sann in: Küppers 2006). „Wie jede Motivation ist Leistungsmotivation ein Wechselwirkungsprodukt von Person und Situation“ (Preiser, Sann in: Küppers 2006:28). Grundsätzlich streben Lernende Erfolg an (Erfolgszuversicht), und versuchen Misserfolg zu vermeiden (Misserfolgsängstlichkeit). Jede Lernsituation wird durch die Erwartung von entweder Erfolg oder Misserfolg (die subjektiv wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit), sowie durch den Anreiz - (Welchen persönlichen Nutzen brächte eine erfolgreiche Vollendung der Aufgabe, bzw. wie schlimm wäre ein Scheitern?) - der jeweiligen Aufgabe beeinflusst.

Individuen unterscheiden sich hinsichtlich der Erklärungsmuster für Erfolg und Misserfolg: Personen führen Erfolg bzw. Misserfolg auf innere oder äußere, kontrollierbare oder unkontrollierbare und auf stabile oder instabile Faktoren zurück. Auf Grund der jeweiligen Ursachenzuschreibung (*Kausalattribution*) entwickelt die Person eine Kompetenzüberzeugung genereller und spezifischer Art, die sie letztendlich als gegeben und unveränderbar akzeptiert. Eine negative Selbstbewertung des Lerners kann durch positives Feedback, (z.B. durch eine Lehrperson), und angemessene, der Realität entsprechende Attributionen verändert werden (vgl. Wild et al. 2001:227ff.). Besonders hilfreich und motivierend für den Lerner ist die Zuschreibung von Misserfolg auf nicht kontrollierbare, bzw. veränderbare Ursachen. Auch die auf einer individuellen Bezugsnorm basierende Beurteilung eines Lerners, wirkt sich positiv auf dessen Lernprozess aus:

„Der Fokus auf individuelle Veränderungen eines Schülers über die Zeit hat durchgängig günstigere Folgen als die Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm, also die Bewertung aufgrund der Position in der Leistungshierarchie der Klasse“ (Köller 2005:196).

## **2. Motivation im Fremdspracherwerb**

Fremdsprachenmotivation wird von zwei verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet: zum einen aus der Sicht des Lerners und zum anderen aus der Sicht des Lehrers.

### **2.1 Fremdsprachenmotivation aus der Sicht des Lehrers**

Der Lehrer geht an das Thema *Motivation*, von der pädagogischen Seite her an. Er befasst sich mit methodisch-didaktischen Überlegungen zur Motivationssteigerung der Schüler. Auf den (Spanisch)Unterricht bezogen, versucht der Lehrer den Unterrichtsverlauf so motivierend wie möglich zu gestalten. Ziel ist es, durch die sorgfältig ausgesuchten und bewusst eingesetzten Vorgangsweisen, die Fremdsprachenlerner zu motivieren und so zu einer aktiven Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen anzuregen (vgl. Schiffner 1998:36/37).

Abgesehen von der motivierenden Gestaltung der Unterrichtssequenzen, ist es wichtig, dass auch die Lehrperson selbst motiviert für das Unterrichten ist, bzw. der Fremdsprache gegenüber eine positive Einstellung hat. Schüler, welche den Unterricht bestimmter Lehrer als besonders motivierend empfinden, nehmen oft auch deren Enthusiasmus und Sprachbegeisterung wahr: „Invariablemente describen a docentes que enseñan con entusiasmo su materia y que encuentran la forma de hacer que las actividades sean interesantes y placenteras“ (Raffini 1998:21).

### **2.2 Die Motivation der Fremdsprachenlerner**

Von vielen, (höchstwahrscheinlich sogar von allen), Fremdsprachenlehrern wird beobachtet, dass nicht jeder Schüler dieselbe Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache besitzt. Bei einer Schulklasse kann nie davon ausgegangen werden, dass eine homogene Einstellung gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache vorhanden ist, denn so verschieden die Schüler, so verschieden ihre Vorlieben und Interessen. Gerade im schulischen Rahmen kann der Sprachlehrer davon ausgehen, dass die Teilnahme am Sprachkurs nicht immer freiwillig erfolgt. Um die Sprache dennoch erfolgreich zu erwerben, bedarf es daher von Seiten der Schüler einer gewissen Anstrengung. Unmittelbare Notwendigkeiten für das Erlernen einer Fremdsprache liegen nur selten vor, und die Teilnahme

am Sprachunterricht setzt nicht unbedingt voraus, dass eine Bereitschaft zur Lernanstrengung vorhanden ist. (Vgl. Schiffner 1998:37)

Beim Lerner sind zwei Formen der Fremdsprachenmotivation zu unterscheiden:

- Die Bereitschaft des Lerners am Fremdsprachenkurs (aktiv) teilzunehmen, d.h. den Kurs zu belegen und zu besuchen.
- Die Bereitschaft des Lerners zum Lernaufwand während des Fremdspracherwerbs, d.h. das Maß der Lernanstrengung die aufgebracht wird, um Erfolge zu erzielen. (Vgl. Schiffner 1998:38)

Dass bei Schülern von Anfang an ein echtes Bedürfnis nach dem Fremdsprachenerwerb besteht, ist äußerst unwahrscheinlich. Am ehesten besteht bei Schülern der Wunsch, die Weltsprache Englisch zu beherrschen. Besonders in der AHS und ähnlichen Schulformen, bei denen eine zweite lebende Fremdsprache im Fächerkanon vorgesehen ist, ist die Notwendigkeit, eine weitere Sprache zu erlernen, von Seiten der Lerner nicht unbedingt nachvollziehbar. Im Gegensatz dazu kann man bei erwachsenen Fremdsprachenlernern ein stärkeres, echtes Bedürfnis feststellen, da sie sich ja „freiwillig“ für die Teilnahme am Fremdsprachenkurs entschieden haben. „Dennoch darf man sich nicht automatisch dem Trugschluss hingeben, dass jugendliche Fremdsprachenlerner generell keine Anfangsmotivation aufweisen, bzw. dass Erwachsene von vornherein stark motiviert sind“ (Schiffner 1998:38). Aufgrund der soeben genannten Gegebenheiten sollte sich jeder Fremdsprachenlehrer, bevor er mit einer Klasse zu arbeiten beginnt, ein paar grundlegende Fragen stellen: (Schiffner 1998:37)

- Ist eine Motivation zum Lernen der spanischen Sprache vorhanden?
- Wenn ja, um welche Art der Motivation handelt es sich?
- Wie stark ist diese Motivation ausgeprägt?
- Ist seit dem Beginn des Spanischstudiums eine Zunahme, eine Abnahme, oder ein Gleichbleiben der Motivation festzustellen?
- Was könnten die Gründe für die jeweilige Beobachtung sein?

### **2.3 Die Motive der Fremdsprachenlerner**

Die Gründe, aus denen sich Lerner für das Lernen einer Fremdsprache entscheiden, sind interindividuell verschieden. Ebenso verschieden ist auch die Stärke, bzw. die Gewichtung der ausschlaggebenden Motive. Der Grund, der bei dem einen Fremdsprachenlerner sehr stark an der Entscheidungsfindung beteiligt ist, wird vielleicht bei einem anderen nur ganz minimal wirksam. (Siehe empirische Studie Kapitel 4)

### **2.4 Motivation im Fremdsprachenunterricht als Forschungsproblem**

Zum Phänomen „Motivation im Fremdsprachenunterricht gibt es zahlreiche Erklärungsansätze, von denen hier aber nur ein paar ausgewählte behandelt werden:

Der erste Ansatz von Zimmermann (1970) und Schröder (1975) überträgt die Theorie von intrinsischer und extrinsischer Motivation auf den Fremdsprachenunterricht, wobei der Wert der beiden Motivationsarten von verschiedenen Autoren unterschiedlich beurteilt wird: Laut Gardner und Lambert (1972) ist z.B. die Höherbewertung der intrinsischen Motivation nicht gerechtfertigt, da auch eine extrinsische Motivierung zu ausgezeichneten Leistungen bzw. Lernerfolgen führen kann.

Einig ist man sich dahingehend, dass die Motivationslage des Lernenden durch ein Zusammenwirken mehrer Faktoren zustande kommt:

- Innerschulische Faktoren (durch den Lehrer und Unterricht eingebrachte Faktoren: z.B. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten, Wechsel des Lehrers, neue Unterrichtsmaterialien etc.)
- Außerschulische Faktoren (z.B. Einflüsse und Einstellungen von Eltern, Gesellschaft und „peer-groups“ gegenüber der Fremdsprache und ihren Sprechern; Auslandsaufenthalte oder Kontakt mit „native-speakers“ am Wohnort etc.)
- Persönliche Faktoren (Einstellung des Lerners gegenüber der Fremdsprache; individuelle Reaktionspositionen auf spezielle Unterrichtsaktivitäten, Lehrer, Schul- und Unterrichts Atmosphäre; Interessen und

Bedürfnisse: z.B. wenn der/die Lernende auf Grund einer bestimmten Berufswahl am Erwerb einer konkreten Fremdsprache interessiert ist, etc.)

(Vgl. Düwell 1979:6; vgl. Boosch 1983 in: Solmecke1983:48)

All diese Faktoren sind einerseits für die Intensität der Motivation und andererseits für die Motivationsart des Lernalers in der jeweiligen Situation maßgeblich. Es wäre falsch, einem Schüler nur eine einzige Form der Motivation als „typisches“ Persönlichkeitsmerkmal zuzuschreiben, da Art und Stärke der Motivation sich bei jedem Menschen situationsbedingt verändern. Der Wechsel von verschiedenen Motivierungsarten findet also sowohl „interindividuell“, als auch „intraindividuell“ statt.

Da in den vorherigen Abschnitten deutlich wurde, dass der Motivationsbegriff sehr komplex und nur schwer bestimmbar ist, ist es auch schwierig, die Anteile von Motivation und anderen Einflussgrößen in Bezug auf den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache zu untersuchen. Laut Solmecke (1976:14) muss man, um eine Analyse dieses vielschichtigen Bereichs vornehmen zu können, mit der Frage nach der Ausgangsmotivation von Schülern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht beginnen. Solmecke geht davon aus, dass am Beginn des Unterrichts bei den meisten Schülern kein echtes Bedürfnis nach dem Erwerb einer Fremdsprache vorhanden ist. Demnach liegt die Hauptaufgabe des Lehrers darin, motivierende Situationen zu schaffen, und in den Schülern Interesse an der Sprache, bzw. an der Sprachgemeinschaft zu wecken (vgl. Düwell 1979:20). Dieser Vorgang fällt unter den bereits zuvor erwähnten Faktorenkomplex: „inner-schulische Faktoren“ (siehe Seite 34). Das zu erreichende Endziel ist die Entstehung eines *vermittelten Bedürfnisses*. Dem vermittelten Bedürfnis steht ein, in durchaus allen Alterstufen auftretendes, anfängliches, sozusagen natürliches Neugierverhalten gegenüber. Oft verfügt der Lernende am Beginn des Kurses über ausreichend Energie und Interesse und ist motiviert, die neue Fremdsprache zu erlernen. „Gerade im Anfangsunterricht ist oft zu beobachten, dass die Schüler eine besondere Bereitschaft zur Imitation der neuen Sprache aufweisen. Nach Abklingen der ersten Neugierde stellt sich jedoch die Frage nach einer langfristigen Motivation“ (Schiftner, 1998:55). Ein weiterer wichtiger Faktor der

ebenfalls mit „innerschulischen Parametern“ zusammen hängt, sind neben Klassengemeinschaft und Gruppendynamik auch die verwendeten Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien. Nicht zu vergessen ist auch die Einstellung des Lehrers gegenüber dem Lernenden - und dass seine Erwartungen und Forderungen an den Schüler sich positiv, bzw. negativ auf dessen Motivation auswirken können. (Vgl. Hubbard 1975:35f.)

Im Bereich der individuellen Faktoren, sind laut Zimmermann, (in: Düwell 1979:21), folgende Persönlichkeitsvariablen maßgeblich am Motivationsprozess beteiligt:

- Einstellungen
- Sprechangst
- Xenophilie und Xenophobie
- Introversion und Extraversion
- Soziabilität
- Empathie

Was den Bereich *Einstellungen* betrifft, so sind damit alle Einstellungen des Schülers gegenüber der Fremdsprache und der Sprachgemeinschaft, sowie gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und der Lehrperson gemeint.

Die Einstellungen des Lerners werden, wie bereits erwähnt, sehr stark vom Elternhaus geprägt. Oft sind diese auch von der Zugehörigkeit des Lernenden zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft abhängig. Nicht selten gibt es auf Grund politischer oder wirtschaftlicher Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, dementsprechend positive oder negative Meinungen über die Angehörigen einer anderen Sprachgemeinschaft. „Die Einstellungen eines Volkes gegenüber anderen Sprachen können zu einer Hierarchisierung fremder Sprachen unter den verschiedensten Aspekten führen, wie z.B. leicht/schwer oder schön/ordinär“ (Düwell 1979:25).

Eine möglicherweise vorhandene *Sprechangst* oder *Sprechhemmung* wirkt sich in den meisten Fällen negativ auf die Motivation des Schülers aus, was in weiterer Folge auch zu schlechteren Sprechleistungen führt.

Es wird angenommen, dass sich *Xenophilie* positiv und *Xenophobie* negativ auf die Motivation auswirkt. Ebenso kann der Grad der *Extraversion* und *Sozialität* einer Person ein motivierender, bzw. hemmender Faktor in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache sein. Man nimmt an, dass extravertierte Lerner eine höhere Sprechbereitschaft aufweisen, als introvertierte. Allerdings ist es falsch, von Extraversion direkt auf bessere Erfolgsleistungen zu schließen, da in mehreren Untersuchungen ein Zusammenhang von Introversion und guten schulischen Leistungen festgestellt werden konnte. (Vgl. Gaedike 1974:71)

Auch dem Faktor *Empathie* kann ein wichtiger Anteil zugesprochen werden. Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, hat nachweislich einen positiven Einfluss auf die Motiviertheit von Lernern. (Vgl. Brown 1976:75f)

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt setzt sich mit der Fragestellung auseinander, inwiefern die zuvor genannten Faktoren miteinander in Wechselwirkung stehen, und ob es weitere Motivationsmomente, speziell den Fremdsprachenerwerb betreffend, gibt. (Anm.: Dass es solche Motive gibt und welche genau es sind, wird im Folgekapitel 2.5 ausführlich erläutert.)

### **2.5 Motive im Fremdsprachenunterricht**

Um bei der Untersuchung von Motiven die bestmögliche Übersichtlichkeit zu erlangen, bietet sich eine Einteilung der Motive in Klassen an.

Diese Motivklassifikation kann auf verschiedene Arten vorgenommen werden, wobei in jedem Fall zu bedenken ist, dass es sich bei den aufgelisteten Motiven lediglich um hypothetische Konstrukte handelt. Die Tatsache, dass Motive nicht direkt beobachtbar sind, erschwert die Aufstellung von Motivklassen nicht unerheblich.

In der vorliegenden Arbeit wird dennoch der Versuch unternommen, einen deskriptiven Motivkatalog herzustellen, der helfen soll, die entscheidungstragenden Gründe zur Teilnahme an Fremdsprachen- bzw. Spanischkursen genau unter die Lupe zu nehmen. Hierbei sollen fünf von Müller-Neumann (1986) zusammengestellte Merkmalskomplexe als Ausgangsbasis dienen:

- Anlass, Anstoß und auslösende Faktoren und Personen, die zur Teilnahme am Sprachunterricht geführt haben
- Motive, die mit Beruf und Arbeitswelt zusammen hängen
- Motive, die sich durch das soziale Umfeld ergeben, wie z.B. Kontakte, ausländische Bekannte und Verwandte
- Auseinandersetzung mit fremden Kulturen
- Allgemeinbildung (Vgl. Müller-Neumann 1986:30ff.)

Laut Apelt (1981) ist es als Motivforscher wichtig, sich im Klaren darüber zu sein, dass es weder eine allgemeingültige Motivationsstruktur, noch ein einziges entscheidendes Motiv für das Erlernen einer Fremdsprache gibt. Vielmehr werden viele verschiedene Motive gleichzeitig aktiv, die sich sogar teilweise gegenseitig bedingen bzw. miteinander in Zusammenhang stehen. Außerdem sei zu berücksichtigen, dass nie dieselben Motive bei allen Lernern gleich stark wirksam sind. Man muss bei den einzelnen Teilnehmern eines Fremdsprachenkurses jeweils von ganz verschiedenen individuellen Zielen, Leistungsansprüchen, Begabungen sowie äußeren Bedingungen ausgehen (vgl. Apelt 1981:53). Unter Berücksichtigung der zuvor angeführten Hinweise, soll nun ein Motivkatalog aufgestellt werden. Laut Apelt darf angenommen werden, dass folgende Motive an der Entscheidung zum Erlernen von Spanisch als Fremdsprache beteiligt sind:

- Gesellschaftsmotiv
- Elternmotiv
- Nützlichkeitsmotiv
- Berufsmotiv
- Lehrermotiv
- Wissensmotiv
- Neugiermotiv
- Kommunikationsmotiv

- Geltungsmotiv
- Kontaktmotiv
- Kulturmotiv
- Urlaubsmotiv
- Freizeitmotiv
- Genussmotiv
- Aufstiegsmotiv

(Apelt 1981, Maszl 2007:58ff.)

### 2.5.1 Das Gesellschaftsmotiv

An der Entstehung von Motiven sind mehrere Faktoren beteiligt. Einen davon stellt der Einfluss, den die Gesellschaft auf das Individuum ausübt, dar.

Gesellschaftliche Einflüsse formen den, sich im Sozialisierungsprozess befindenden Menschen und somit auch seine Einstellungen und Motive. „Motiv und Motivation sind keine isolierten Erscheinungen, sondern immer direkt oder indirekt umwelt-, vor allem aber gesellschaftlich und historisch bedingt“ (Apelt, 1981:46). Apelt weist darauf hin, dass das Gesellschaftsmotiv nicht ausschließlich als „soziales Motiv“ bezeichnet werden soll, da letztendlich beinahe in jede Motivkategorie auf gewisse Weise eine soziale Komponente mit hineinspielt (vgl. Apelt 1981:55). Ebenso wenig ist es als „soziales Ereignis“, oder als *Kommunikationsmotiv* zu verstehen.

Das Gesellschaftsmotiv kann laut Hennig (1978) auch als *staatsbürgerliches*, oder laut Watzdorf (1976) als *Pflichtmotiv* gesehen werden - als eine Art „Identifikation mit gesellschaftlichen Normen, weltanschaulichen Prinzipien und politischen Zielstellungen“ (Rosenfeld 1971:111). Im konkreten Fall des Fremdsprachenerwerbs ist das Gesellschaftsmotiv als eine Vorbereitung auf das spätere, berufliche Leben zu verstehen: Der Lerner wird durch den Fremdsprachenerwerb, abgesehen von persönlichen Bestrebungen, auch den Anforderungen der Gesellschaft gerecht. „Obwohl das Gesellschaftsmotiv jeden Fremdsprachenerler beeinflusst, ist es nicht als dominierendes, sondern als eines von

vielen zusammenwirkenden Motiven zu verstehen. Es lässt sich nur als Akzentuierung einer vielschichtigen Motivation, (besonders einer habituellen), erkennen“ (Apelt 1981:60).

Das Gesellschaftsmotiv ist außerdem stark vom Alter des Lernenden, sowie von den Zielstellungen des jeweiligen Unterrichts abhängig.

### 2.5.2 Das Elternmotiv

Kinder werden vor allem in den ersten Lebensjahren sehr stark von ihren Eltern geprägt. Sie lernen die Welt durch ihre Bezugspersonen kennen, sie beobachten und lernen deren Verhaltensweisen und imitieren diese. Weltanschauungen und Lebensweisen werden oft von den Eltern auf ihre Kinder übertragen. Gleiches gilt auch für das Lernen an sich: Die Lernhaltung der Eltern ist maßgeblich an der Entwicklung der Lernhaltung des Kindes beteiligt. „Lange bevor das Kind seine gesellschaftliche Umwelt bewusst erlebt, lernt es die Welt, die Gesellschaft, die Menschen, die Natur mit den Augen der Eltern zu sehen... Die Familie besitzt auch günstige Möglichkeiten für die Erziehung der Kinder zu einer bewussten Einstellung zur Arbeit und zum Lernen“ (Zeitschrift für Pädagogik 1978 in Apelt 1981:64).

Die Entstehung der, im Fremdsprachenunterricht angestrebten, bzw. erwünschten habituellen Motivation, kann durch die Qualität der Haltung der Eltern gegenüber dem Unterricht stark beeinflusst werden. Ist die Einstellung des Elternhauses gegenüber dem Fremdsprachenerwerb offen und positiv, so wirkt sich dies förderlich auf die Lernmotivation des Kindes aus. Abgesehen von der Motivierung elterlicherseits, ist das Elternmotiv auch von einer anderen Perspektive aus zu betrachten: Viele Lerner lernen die Fremdsprache ihren Eltern zuliebe. Sie wollen ihnen eine Freude machen, ihren Vorbildern nacheifern oder deren Vorstellungen entsprechen. Hierbei handelt es sich um eine Art *soziale Identifikation*, bei der Kinder die Wertansprüche ihrer Eltern, bzw. Bezugspersonen verinnerlichen und schließlich übernehmen. Dieses Phänomen nimmt allerdings mit zunehmendem Alter deutlich ab. Je reifer und selbstständiger ein Schüler ist, umso weniger wird er vom Elternmotiv beeinflusst. (Vgl. Hennig 1978 in: Apelt 1981:65f.)

### 2.5.3 Das Nützlichkeitsmotiv

Das älteste und am ehesten nachvollziehbare Motiv zum Fremdsprachenlernen ist das Nützlichkeitsmotiv. Menschen waren schon von je her auf Verständigung mit anderen Völkern und Sprachgemeinschaften angewiesen. Sei es, um politisch-ökonomischen Erfordernissen gerecht zu werden, oder kulturelle Güter und Informationen auszutauschen.

Das Nützlichkeitsmotiv im engeren Sinn betrifft Lerner, die bereits einen bestimmten Berufswunsch, bzw. eine Berufssparte, im Auge haben. Dies trifft meist auf erwachsene Fremdsprachenlerner und Schüler an Berufsbildenden Höheren Schulen zu. In ihrem Fall kann man oft eine besonders starke und habituelle Motivation beobachten. Vor allem im Erwachsenenunterricht sind individuelle Interessen und berufliche Praxisverbundenheit ausschlaggebend für den Fremdsprachenerwerb.

Im weiteren Sinne ist das Nützlichkeitsmotiv ein eher allgemein ausgerichtetes Motiv: Es betrifft die Gesamtheit der Lerner. Da die Berufswünsche von Schülern während der Schulzeit häufig wechseln, sollten sie möglichst früh die Nützlichkeit des Beherrschens einer Fremdsprache erfahren. Wichtig ist ein möglichst häufiges und in verschiedenen Situationen eintretendes „Nützlichkeitsserlebnis“. Außerdem müssen die Schüler das Bewusstsein entwickeln, dass man mit dem erworbenen Wissen um die fremde Sprache, letztlich reale und unmittelbare Erfolge erzielen kann. Sie sollen durch die regelmäßige Umsetzung des Erlernen in die Praxis begreifen, dass sie durch den Erwerb der Fremdsprache realen Nutzen ziehen können. Daher darf es in keinem Sprachunterricht an handlungsorientierten Situationen und Sprechanlässen mangeln.

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, das Nützlichkeitsmotiv zu fördern und zu entwickeln, bis der Schüler die Überzeugung gewinnt, dass die erworbene Fremdsprache eine Bereicherung ist, von der man ein Leben lang profitieren kann. (Vgl. Apelt 1981:74)

### 2.5.4 Das Berufsmotiv

Das Berufsmotiv spielt oft bereits während der Schulzeit bei den Überlegungen zur Wahl einer Fremdsprache eine wichtige Rolle. Es ist eng mit dem Nützlichkeitsmotiv verbunden, da sich der Lerner eine Qualifikation aneignen möchte, die

ihm in der späteren Berufslaufbahn nützlich sein soll. Die Kenntnis der spanischen Sprache könnte in dem angestrebten Berufsfeld, (z.B. in einer Firma oder einer Organisation in einem spanischsprachigen Land), die Grundvoraussetzung für eine Anstellung sein.

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass bereits im Arbeitsleben stehende Personen sich für das Erlernen einer Fremdsprache entscheiden, weil sie sich dadurch besser an ihr Arbeitsumfeld oder an neue Erfordernisse anpassen möchten.

Bei einer europäischen Umfrage im Februar 2006 wurde festgestellt, dass vor allem viele jüngere Menschen den Fremdsprachenerwerb für sehr wichtig einstufen. Europaweit herrscht diesbezüglich hohe Übereinstimmung: 79% der Befragten erhoffen sich durch den Erwerb von Fremdsprachen bessere Berufschancen. (Vgl. Internetquelle 1)

#### 2.5.5 Das Lehrermotiv

Das Lehrermotiv ist, ähnlich dem Elternmotiv, vor allem bei jüngeren Schülern stärker ausgeprägt und kann ebenfalls als eine Art soziale Identifikation gesehen werden. Der Schüler versucht, den Anforderungen des Lehrers gerecht zu werden und zeigt sozusagen ihm „zuliebe“ hohes Engagement. (Vgl. Apelt 1981:74 f.) In einzelnen Fällen können auch Versuche der Imitation einer Lehrperson, bzw. ihres Verhaltens, beobachtet werden. Dieser Prozess setzt allerdings erst nach einiger Zeit ein, da den meisten Fremdsprachenlernern der Lehrer vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts noch nicht bekannt ist. Das Lehrermotiv kann in diesem Fall erst während den ersten Unterrichtseinheiten geweckt werden. (Vgl. Schiftner 1998:46)

Falls in der Schule bereits Einschätzungen über einen bestimmten Fremdsprachenlehrer kursieren, kann dies sogar die Entscheidung für, oder gegen eine zur Auswahl stehende Fremdsprache beeinflussen. (Vgl. Maszl 2006:61)

#### 2.5.6 Das Wissensmotiv

Auch das Wissensmotiv zählt ebenfalls zu den ursprünglichen Motiven des Fremdsprachenerwerbs. Man könnte dieses Motiv auch als Erkenntnisstreben oder Wissensbedürfnis bezeichnen, das dem Menschen innewohnt und ihn dazu drängt, etwas über seine Umwelt in Erfahrung zu bringen, sie begreifen und

verstehen zu wollen. Dieses Streben ist meist nicht nur rationaler Natur, sondern häufig mit „starken erlebnisbedingten Emotionen und subjektiven Erfahrungen verbunden“ (Apelt 1981:80).

Besonders bei Anfängern besteht großes Interesse an der neuen, fremden Sprache. In diesem Sinne ist es Aufgabe des Lehrers, durch abwechslungsreiche und vielfältige Themengestaltung, dieses Interesse aufrecht zu erhalten, bzw. zu intensivieren. Die von Natur aus vorliegende Wissbegier der Lerner soll durch einen lebendigen, lebensnahen Unterricht ständig gefördert werden.

Laut einer Studie von Müller-Neumann interessieren sich Schüler am ehesten für die Landeskunde des entsprechenden Fremdsprachenlandes, nur wenige sind an Struktur und Grammatik der spezifischen Fremdsprache interessiert. Auch das ganz generelle Streben nach Allgemeinbildung wird oft als Motiv angegeben, wobei diese Meinung häufiger bei älteren als bei jungen Lernern auftritt. (Vgl. Müller-Neumann 1989:90)

### 2.5.7 Das Neugiermotiv

Das Neugiermotiv gilt als Musterbeispiel für *intrinsische* Motivation. „Die epistemische Neugier wird als eine kognitive Spannung zwischen Dingen, die man bereits weiß, und anderen, die man wissen kann und möchte, erlebt“ (Maszl 2007:62). Der Wissensdurst steht hierbei an erster Stelle und der Pädagoge sollte sich diesen Drang der Lerner zunutze machen, indem er durch gezielte Methoden jenes Wissen vermittelt, welches diese natürlich gegebene Neugier zu stillen vermag. „La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán natural por saber, que suele adoptar la forma de curiosidad“ (Carrasco, Baignol 2004:46). Eine weitere Aufgabe des Lehrers besteht darin, diese Neugier weiter zu entwickeln, bzw. im Lerner immer wieder aufs Neue Neugier zu wecken (vgl. Persy 2003:130). „Neugier(de), Beweggründe einer Person, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten; abhängig u.a. von Erziehungsbedingungen; aktiviert u.a. durch begriffliche Konflikte, erwartete Verminderung subjektiv bedeutsamer Ungewissheit“ (Arnold, W.; Eysenck, H.; Meili, R. 1991:1461).

Der „Reiz des Unbekannten“, welcher der spanischen Sprache besonders im Anfangsunterricht anhaftet, wirkt oft stark motivierend auf den Lerner. Die durch

diesen Reiz entstehende Neugier, kann als eines der wichtigsten Selbstzweckmotive angesehen werden. (Vgl. Apelt 1981:83)

### 2.5.8 Das Kommunikationsmotiv

Vor allem bei Kindern liegt oft ein starkes, intuitives Kommunikationsbedürfnis vor, welches es auszunützen gilt. Als Pädagoge sollte man aus diesem Grund stets darum bemüht sein, möglichst natürliche Gesprächssituationen herzustellen; Gelegenheiten zu schaffen, in denen der Lerner die Möglichkeit bekommt, seinem natürlichen Sprechbedürfnis nachzukommen. Zu viel Grammatik im Sprachunterricht kann sich hemmend auf den Mitteilungsdrang der Schüler auswirken und möglicherweise echte Kommunikationsmotive, sowie die natürliche Lehrer-Schüler-Kommunikation zerstören. (Vgl. Apelt 1981:87)

Sollten Lerner daran interessiert sein, mit spanischsprachigen Menschen zu kommunizieren und in Kontakt zu treten, so beeinflusst dies sehr stark deren Motivation. All das, was in Unterrichtssituationen erlernt wurde, kommt dadurch in der realen Welt unmittelbar zum Einsatz. Funktioniert die Kommunikation, so gibt dies dem Lerner direkte, positive Rückmeldung und beweist, dass das in der Schule Gelernte auch praktischen Nutzen hat. Dies wiederum wirkt sich fördernd auf die Motivation aus. Das Erfolgserlebnis einer geglückten Kommunikation mit Menschen, die man ohne Spanischunterricht nicht verstanden hätte, steigert wiederum den Willen, Spanisch weiter zu lernen. (Vgl. Reisinger 1991:18)

### 2.5.9 Das Geltungsmotiv

Das Geltungsmotiv ist als Streben nach Anerkennung und Achtung innerhalb einer bestimmten Bezugsgruppe (z.B. der Schulklasse), sowie in der Gesellschaft an sich zu verstehen. Es kann sich gemeinsam mit anderen Motiven durchaus positiv auf das Lernverhalten auswirken, ist aber als Lernmotiv nicht unbedingt zu unterstützen. Das Lernen einer Fremdsprache, ausschließlich um des Prestigegewinns oder des eigenen Vorteils Willen, ist pädagogisch gesehen, kein anzustrebendes Ziel.

Das Motiv Spanisch zu lernen, weil Spanisch „in“ ist, ist ebenfalls kein wünschenswerter Beweggrund und sollte daher nicht weiter verstärkt werden. Im Sinne der menschenvereinenden Funktion von Sprache sollten solch ego-

zentrische und somit ab-, bzw. ausgrenzende Motive eher hintangestellt werden. (Vgl. Apelt 1981:92)

#### 2.5.10 Das Kontaktmotiv

Das Kontaktmotiv kommt im Fremdsprachenunterricht sehr häufig zum Tragen, da es den Wunsch nach Kommunikation und Austausch mit anderen Personen ausdrückt. Die Fremdsprache kann hierbei als Mittel zum Zweck betrachtet werden: Sie stellt jenes Medium dar, über welches, (sprachlich und kulturell gesehen), fremde Menschen miteinander in Kontakt treten können.

Durch das Kontaktmotiv angetriebene Menschen haben oft den Wunsch, andere Menschen kennen zu lernen – sei es, weil sie sich austauschen wollen, oder einfach nur, weil sie Geselligkeit suchen. (Vgl. Milbach 1991:16)

In den Bereich des Kontaktmotivs fällt auch das Anschlussmotiv, welches „versucht, dem Grundbedürfnis des Menschen nach Selbstverwirklichung innerhalb sozialer Systeme gerecht zu werden. Soziale Handlungsweisen im Fremdsprachenunterricht können dem Aufbau von wechselseitigen Beziehungen beruflicher oder freundschaftlicher Natur dienen“ (Boosch 1983 in: Schiffner 1998:50).

#### 2.5.11 Das Kulturmotiv

Unter Kulturmotiv versteht man den Wunsch, mehr über die Kultur spanischsprachiger Länder zu erfahren. Dieses Motiv ist damit auch Teil der, unter Punkt 1.1.3.3 angeführten, *integrativen Motivation*.

Das Erlernen einer Fremdsprache gelingt leichter, wenn der Lerner der spanischen bzw. lateinamerikanischen Kultur gegenüber aufgeschlossen ist und daran interessiert ist, mehr über Land und Leute zu erfahren. Das Kulturmotiv spiegelt sich im großen Interesse an kulturellen Angelegenheiten des fremden Landes wider: Der Fremdsprachenlerner möchte so viel als möglich über die Menschen und deren Bräuche erfahren, er will mit ihnen in Kontakt treten und er hofft, dadurch deren Kultur miterleben zu können. (Vgl. Schiffner 1998:51)

Wie bereits erwähnt, wirkt sich diese positive Einstellung sehr förderlich auf die Lernbereitschaft aus und erleichtert es dem Lerner, die von ihm angestrebten Ziele zu erreichen. (Vgl. Reisinger 1991:19)

### 2.5.12 Das Urlaubsmotiv

Auch das Urlaubsmotiv hängt mit mehreren Motiven zusammen: es kann im Zusammenhang mit Kommunikations-, Kultur- und Nützlichkeitsmotiv betrachtet werden. Für Personen, die einen Urlaub im Ausland planen und vor Ort mit Einheimischen Kontakt knüpfen möchten, sind zuvor erworbene Fremdsprachenkenntnisse von großem Nutzen.

Das Urlaubsmotiv hat durch den wachsenden Tourismus in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung zugenommen. Im Rahmen mehrerer Untersuchungen zu Motivation im Fremdsprachenerwerb hat sich das Urlaubsmotiv sogar als das wichtigste aller Motive herausgestellt. (Vgl. Müller-Neumann 1986). Es ist anzunehmen, dass dieses erhöhte Interesse an der Verständigung mit Einheimischen am Urlaubsort auf die florierende Freizeitindustrie einerseits, sowie die zunehmende Mobilität der Menschen andererseits, zurückzuführen ist.

Für Schüler und Studenten gibt es heutzutage ein reichhaltiges Angebot, die Fremdsprache während der Ferien, direkt im Ausland zu erwerben. Dies bietet vor allem jüngeren Leuten eine willkommene Gelegenheit, Spaß und Urlaub mit Schule und Spracherwerb zu verbinden. Unmittelbare, sichtbare Erfolgserlebnisse beim täglichen Anwenden des Gelernten wirken sich in jedem Fall positiv auf die Motivation aus.

### 2.5.13 Das Freizeitmotiv

In einer Studie von Müller-Neumann (1986:88) gaben 34% der befragten Personen an, dass sie Französischlernen als sinnvolle Freizeitbeschäftigung ansehen. (Anm.: Da sich diese Studie nur auf *Französisch als Fremdsprache* bezieht, muss an dieser Stelle auf die empirische Studie im Kapitel 4 verwiesen werden.) Von vielen Befragten wird der Fremdsprachenerwerb als Hobby betrachtet. Diese Einstufung lässt sich allerdings eher bei Erwachsenen als bei Jugendlichen beobachten. Schüler verbinden mit Freizeit andere Aktivitäten als Lernen: Fremdsprachenerwerb wird von ihnen in erster Linie eher mit Schule und Pflichtgefühl in Zusammenhang gebracht.

#### 2.5.14 Das Genussmotiv

Die „Lust“ an der Sprache, ihrem Klang oder ihrer Struktur, kann man als Genussmotiv verstehen. Der genussmotivierte Lerner hat Freude an der Auseinandersetzung mit der spanischen Sprache, er hört, liest und spricht sie gerne. „Es ist dies ein hedonistisches Motiv, es impliziert die Beschäftigung mit der Sprache um ihrer selbst Willen“ (Schiftner 1998:53).

Dieses „Spaßmotiv“ beim Spanischerwerb kann gemeinsam mit dem Freizeit- und Urlaubsmotiv zu den „just for fun“- Motiven gezählt werden.

#### 2.5.15 Das Aufstiegsmotiv

Mit dem Aufstiegsmotiv ist in diesem Zusammenhang nicht der berufliche oder gesellschaftliche Aufstieg gemeint, sondern der Wunsch eines Schülers, in die nächste (Schul-)Klasse aufsteigen zu können. Dieses Motiv ist im Bereich der extrinsischen Motivation anzusiedeln: Wenn einem Schüler z.B. in Spanisch ein "Nicht genügend" droht, wird er möglicherweise sämtliche Kräfte mobilisieren, um dies zu vermeiden. Diese Anstrengung wird vor allem dann aufgebracht werden, wenn der Schüler im Falle eines negativen Abschlusses des Fachs, eine Schulstufe wiederholen müsste (vgl. Schiftner 1989:54). Diese Art von Motivation ist als ein besonderer Fall von Aktualmotivation zu verstehen, da sie über einen relativ kurzen Zeitraum außergewöhnlich stark wirksam wird.

Als Abschluss dieses Kapitels werden in folgender Tabelle alle erläuterten Motive und die jeweils zugehörigen Motivationsarten noch einmal übersichtlich dargestellt:

<b>Art des Motivs</b>	<b>Intrinsische versus extrinsische Motivation</b>	<b>Instrumentelle versus integrative Motivation</b>
Gesellschaftsmotiv	beide möglich	instrumentell
Elternmotiv	extrinsisch	beide möglich
Nützlichkeitsmotiv	intrinsisch	instrumentell
Berufsmotiv	beide möglich	instrumentell
Lehrermotiv	extrinsisch	beide möglich
Wissensmotiv	intrinsisch	integrativ
Neugiermotiv	intrinsisch	integrativ
Kommunikationsmotiv	beide möglich	beide möglich
Geltungsmotiv	extrinsisch	instrumentell
Kontaktmotiv	beide nicht wesentlich	instrumentell
Kulturmotiv	intrinsisch	integrativ
Urlaubsmotiv	extrinsisch	instrumentell
Genussmotiv	intrinsisch	integrativ
Freizeitmotiv	extrinsisch	instrumentell
Aufstiegsmotiv	extrinsisch	instrumentell

Tab.1 Einteilung der Motive nach Motivationsarten (Schiftner 1998:54)

### 3. Zur Situation des Fremdsprachenangebots in Österreich

#### 3.1 Das Österreichische Schulsystem

Die folgende Abbildung stellt eine Übersicht aller möglichen Bildungswege in Österreich dar:

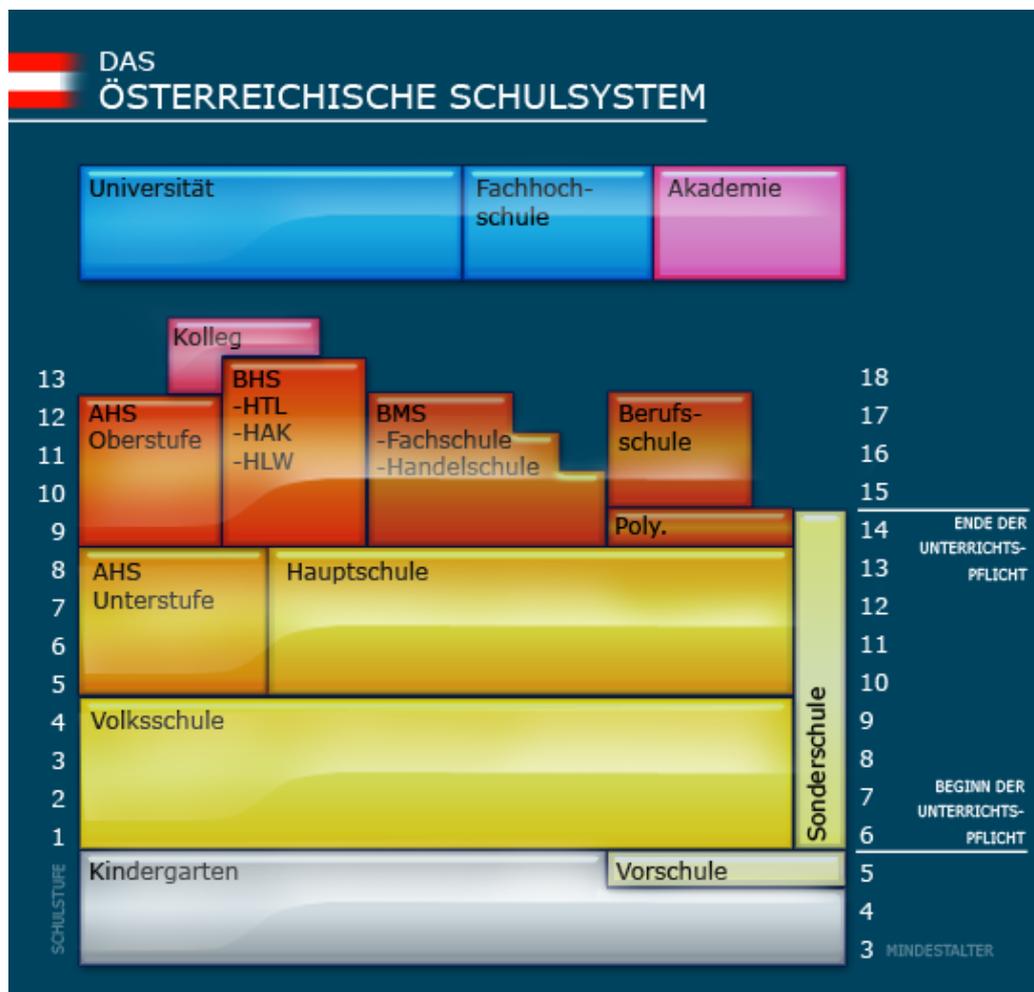


Abb. 2 Das österreichische Schulsystem (Internetquelle 2)

#### 3.1.1 Das Fremdsprachenangebot an österreichischen Schulen

Im Primarbereich gibt es in der Volksschule die Wahlmöglichkeit zwischen Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. In der Sekundarstufe I ist eine lebende Fremdsprache verpflichtend, wobei vorwiegend Englisch gewählt wird.

In der Sekundarstufe II ist eine weitere Fremdsprache verpflichtend zu wählen, wobei hier die Wahl meist auf Französisch, manchmal auch auf Italienisch oder Spanisch fällt. (Vgl. Internetquelle 3)

### 3.1.2 Der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (FSU) ist der Erwerb der vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben vorgesehen. Ein besonderer Stellenwert wird auch der Vermittlung der soziokulturellen Aspekte der kommunikativen Kompetenz zugesprochen, welche sich in den letzten Jahren als Hauptanliegen des FSU herauskristallisiert hat.

Ein weiteres wichtiges Unterrichtsprinzip ist das interkulturelle Lernen: Durch Schulpartnerschaften, Schüleraustausch und multikulturelle Projekte sollen Schüler die Möglichkeit haben, mit Menschen aus anderen Ländern in Kontakt zu treten. Einen wichtigen Beitrag dazu leisten jedes Jahr rund 120 Fremdsprachenassistenten, die als „native-speaker“ den Fremdsprachenlernern ihre Muttersprache und Kultur näher bringen. (Vgl. Internetquelle 4)

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur verweist außerdem auf zahlreiche Sprachwettbewerbe und andere Projekte, an denen Schüler teilnehmen können. Initiativen verschiedener Art sollen Lerner dazu motivieren, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern.

Im schulischen Rahmen ist auf Wunsch eine Intensivsprachwoche im Ausland durchführbar, welche allerdings vom jeweiligen Fremdsprachenlehrer selbst organisiert werden muss. Laut einer Umfrage von Rehak (2004:94) genießen diese Sprachwochen bei Schülern sehr große Beliebtheit und wirken sich positiv auf den Sprachunterricht aus. Im Rahmen von Rehaks Schülerbefragung konnte festgestellt werden, dass bei zahlreichen Fremdsprachenlernern Dank des Auslandsaufenthaltes eine positive Einstellungsänderung, sowie eine allgemeine Motivationssteigerung stattgefunden hatte.

### 3.1.3 Tendenzen bei der Wahl der zweiten Fremdsprache an Höheren Schulen

Das ÖSKZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) erfasste im Schuljahr 2004/2005 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst die aktuellen Daten über das Fremdsprachenlernen an österreichischen Schulen. Die Studie wurde vom *Institut für Scientific Computing* der Universität Wien durchgeführt; die Zusammenarbeit von Bundesministerium und *Statistik Austria* wurde vom ÖSKZ koordiniert. (Vgl. Internetquelle 4: Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Wien: 2004)

Das erhobene Datenmaterial ist für das Ministerium von unmittelbarem, sprachpolitischem Interesse: es soll einerseits die aktuelle Lage des Fremdsprachenunterrichts in Österreich beschreiben, und andererseits richtungweisend für neue schulische Maßnahmen sein.

### Ergebnisse:

Die Studie ergab, dass in der Sekundarstufe I 89,81% aller Schüler eine lebende Fremdsprache erlernen und nur 8,99% zwei lebende Fremdsprachen. In der Sekundarstufe II hingegen sind es 59,61% die in einer, 32,43% die in zwei Fremdsprachen Unterricht erhalten.

In der Sekundarstufe I ist, abgesehen von Englisch, nach wie vor am häufigsten Französisch vertreten, gefolgt von Italienisch und Russisch. Nur 0,44% der Schüler besuchen den Spanischunterricht.

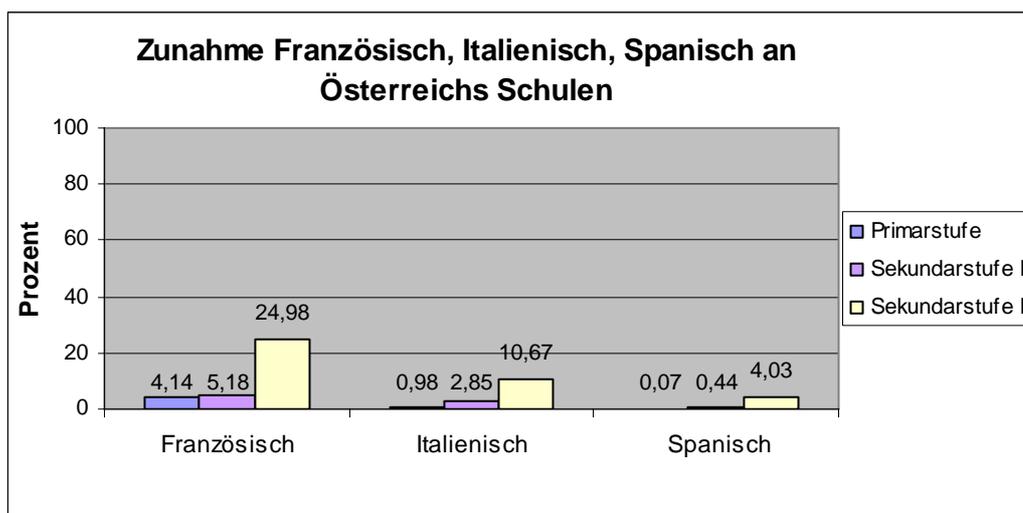


Abb. 3 Die Zunahme von Französisch, Italienisch und Spanisch an Österreichs Schulen (ÖSKZ 2004)

In der Sekundarstufe II rückt Spanisch mit 4,03% bereits auf Platz 3 vor.

Laut dem ÖSKZ erhalten ständig mehr Schüler Unterricht in Französisch, Italienisch und Spanisch. „Der Unterricht in Spanisch hat auf der Sekundarstufe sehr stark zugenommen, auf der Sekundarstufe II wird Spanisch in einigen Bundesländern (Oberösterreich, Vorarlberg) bereits am dritthäufigsten – noch vor Italienisch – gelernt“ (Internetquelle 4). Auch in einer Schülerbefragung von Maszl (2007) konnte ein starker Trend zur spanischen Sprache festgestellt werden.

### 3.2 Das Spanischstudium an österreichischen Universitäten

#### 3.2.1 Das Angebot an Spanischstudien in Österreich

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über das Angebot von Spanisch an österreichischen Universitäten geben: Spanisch wird an vier Universitäten angeboten, wobei man bis 2007 die Möglichkeit hatte, zwischen Diplom- und Lehramtsstudium zu wählen. In Zukunft wird man an vier österreichischen Universitäten zwischen Bachelor- bzw. Masterstudium und Lehramtsstudium auswählen können. (Die neuen Studienpläne treten am 1. Oktober 2008 in Kraft.)

Universität Graz	Spanisch	(Bachelor)
	Spanisch	(Lehramt)
Universität Wien	Spanisch	(Bachelor)
	Spanisch	(Lehramt)
Universität Innsbruck	Spanisch	(Bachelor)
	Spanisch	(Lehramt)
Universität Salzburg	Spanisch	(Bachelor)
	Spanisch	(Lehramt)

Abb. 4 Angebot von Spanischstudien in Österreich (Vgl. Internetquelle 5)

Wie man sehen kann, ist das Angebot von Spanisch als Fremdsprache relativ groß und wird ebenso wie andere romanische Sprachen gefördert: es gibt für Studierende der Romanistik zahlreiche Möglichkeiten, im Rahmen ihres Studiums an verschiedenen Projekten teilzunehmen. Dank der Zusammenarbeit vieler europäischer Universitäten, können einzelne Teile des Fremdsprachenstudiums an Institutionen im Ausland absolviert werden. Programme wie Erasmus und Sokrates, um die zwei bekanntesten zu nennen, bieten Sprachstudenten die Möglichkeit, sich sprachlich weiterzubilden und bereits bestehende Kenntnisse auszubauen. Diese willkommene Gelegenheit wurde im Jahr 2006/07 von 4032 österreichischen Studierenden ergriffen, von denen sich 718 für ein Studium an einer spanischen Universität entschlossen. Damit befindet sich Spanien an erster Stelle, gefolgt von Frankreich mit 504 und Italien mit 437 Erasmus-Studenten. (Vgl. Internetquelle 6)

#### 3.2.2 Das Angebot für Fremdsprachenlehrer

Nicht nur die Sprachstudenten, auch Fremdsprachenlehrer werden von einer Reihe von Institutionen und Bildungsanstalten gefördert. Mehrere Universitäten

und Lehrerverbände arbeiten gemeinsam an der Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrern. Organisationen im In- und Ausland bieten Projekte an, welche es Lehrern ermöglichen, Fortbildungen im Land der Zielsprache in Anspruch zu nehmen. (Vgl. Internetquelle 7)

### 3.2.3 Studentenzahlen und Studientrends am Institut für Romanistik der Universität Wien

Die Daten der folgenden drei Studien- bzw. Studierenden-Statistiken stammen aus dem Datensatz der Institutsleitung der Romanistischen Fakultät in Wien.

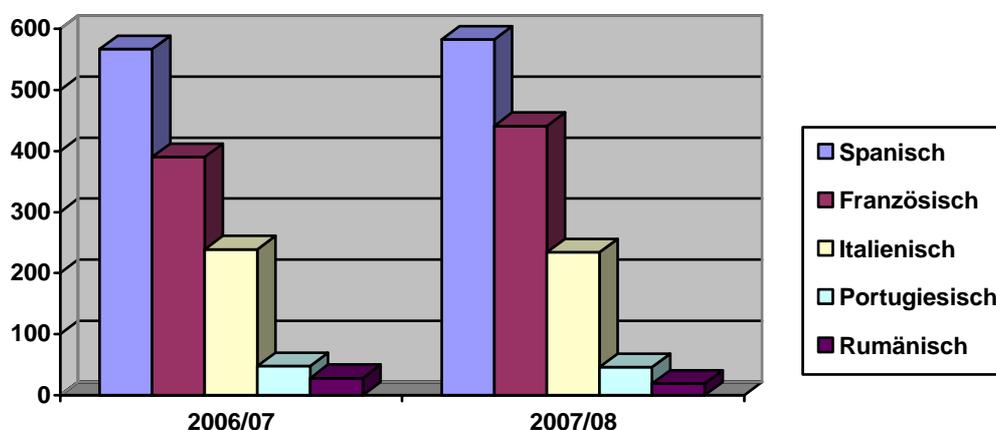


Abb. 5 Anzahl der Erst-Inskriptionen von Studierenden der Romanistik

Wie aus Abbildung 5 hervorgeht, ist die Anzahl der Inskriptionen für Spanisch und Französisch im Vergleich zum Vorjahr leicht gestiegen. Die meisten Erstsemester haben sich für ein Spanischstudium entschieden, gefolgt von Französisch und Italienisch. Obwohl es sich nur um die Zahlen der letzten beiden Jahre handelt, ist der Aufwärtstrend des Studiums „Spanisch“ durchaus charakteristisch für die derzeitige Entwicklung an der Wiener Romanistik:

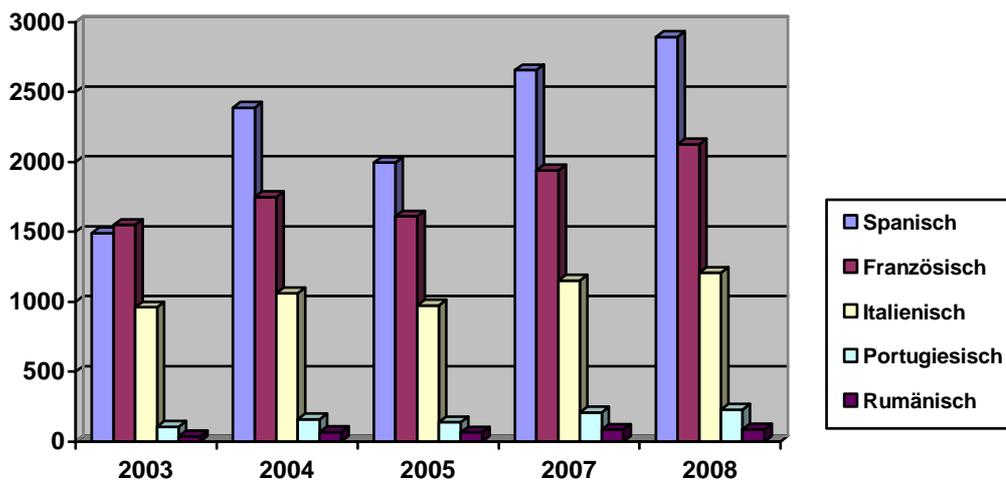


Abb. 6 Anzahl der Inskriptionen an der Wiener Romanistik

An diesen Inskriptionsprofilen sieht man noch deutlicher, dass sich das Studium „Spanisch“ eindeutig im Aufwärtstrend befindet. Alleine in den letzten fünf Jahren hat sich die Anzahl der Spanischstudenten beinahe verdoppelt. Zwar ist auch die Anzahl der Französischstudenten leicht angestiegen, aber im Vergleich zu den enormen Zuwächsen an Inskriptionen für das Spanischstudium, ist der Anstieg relativ gering.

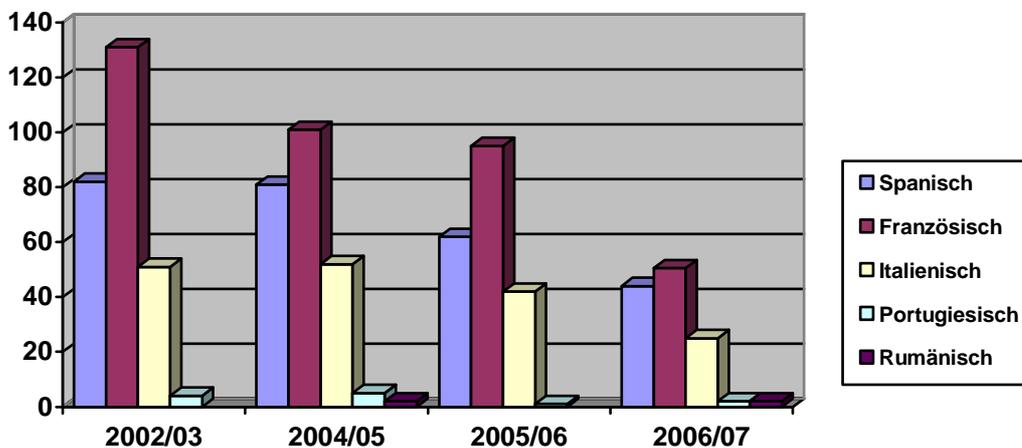


Abb. 7 Studienabschlüsse an der Wiener Romanistik

Bei den Studienabschlüssen halten sich Französisch und Italienisch besser als Spanisch. Nur ein geringer Prozentsatz der inskribierten Spanischstudenten schließt das Studium auch tatsächlich ab. Allerdings sind genauere Aussagen zu diesem Thema auf Grund mangelnder Daten nicht möglich und können im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

Anhand der vorliegenden Daten lassen sich weitere Rückschlüsse auf Entwicklungen zurückliegender Jahre ziehen: 1. Die Französisisten waren in früheren Jahrgängen (vor 2002) häufiger vertreten als die Hispanisten. 2. Die Bereitschaft das Studium zu beenden, hat in den letzten Jahren allgemein stark abgenommen.

## **4. Empirische Untersuchung: Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten**

### **4.1 Der Fragebogen**

Im Zuge der Planung der empirischen Untersuchung wurde nach einem Testinstrument gesucht, das die Möglichkeit bietet, eine große Anzahl von Schülern und Studenten zu befragen. Da die Befragung innerhalb von Schulstunden bzw. Vorlesungen durchgeführt werden müsste, war es wichtig, dass die Beantwortung der Fragen nicht allzu viel Zeit in Anspruch nahm.

Die Wahl fiel auf einen Fragebogen, welcher sich als geeignetes Testinstrument dafür anbot, eine große Anzahl an Probanden innerhalb einer relativ kurzen Zeitdauer zu befragen.

In Anlehnung an bereits existierende Studien zum Thema „Motive des Fremdsprachenlernens“, (Maszl 2007, Kraus 1990, Müller-Neumann 1986), wurde aus dem bereits vorhandenen Fragenpool ein neuer Fragebogen erstellt. Etliche Fragen wurden zur Gänze neu konstruiert.

Besondere Beachtung fand hierbei eine kurze, klare und verständliche Formulierung der Items. Um sichergehen zu können, dass die Verständlichkeit der Items gewährleistet ist, wurde die Erstfassung des Fragebogens drei Schülern zur Durchsicht vorgelegt. Aufgrund ihrer Kritik wurden ein paar Items umformuliert und eines entfernt. Der endgültige Schüler-Fragebogen enthält 54 Fragen, von denen sich 37 Items auf die Motive zum Spanischlernen beziehen.

Der Studenten-Fragebogen enthält 50 Fragen, von denen sich 35 Items auf die Motive zum Spanischstudium beziehen. Alle weiteren Fragen sind Faktfragen, demografische Fragen und Bewertungsfragen. Sie wurden zu einem Großteil in Form von geschlossenen Fragestellungen formuliert, da diese einfacher zu analysieren und übersichtlicher darzustellen sind, als offene Fragestellungen.

Das Hauptanliegen der Befragung galt den Motiven der Spanischlerner, welche sie zur Teilnahme am Unterricht bzw. zum Studium angeregt haben.

Bei den Motiv-Fragen hatten die Probanden die Möglichkeit zwischen den vier Abstufungen „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ zu wählen. Es wurde mit Absicht von der Option eines „Mittelmaßes“ abgesehen, da

dies oft zu vorschnellen Wahlen ohne Reflexion verführt. (Die 2 Versionen des verwendeten Fragebogens sind im Anhang beigefügt.)

#### **4.2 Der Ablauf der Untersuchung**

Nach ausführlichem Literaturstudium wurde im Dezember 2007 das Themenfeld der Untersuchung eingegrenzt und eine Hauptfragestellung formuliert. Im Jänner 2008 wurde mit der Planung des Ablaufs begonnen.

Im Zuge der Vorbereitungen wurde in Absprache mit Herrn Prof. Dr. Robert Tanzmeister ein Fragebogen für die Zielgruppe „Schüler“ – und einer für die Zielgruppe „Studenten“ entworfen.

Vor der Befragung wurde das Einverständnis von 2 Schuldirektoren aus Niederösterreich und 5 Dozenten (Lektoren: Doppelbauer, Meidl, Veegh, Varela, Gimenez) des Institutes für Romanistik der Universität Wien eingeholt. Daraufhin wurde der Fragebogen drei Schülern zur Probe vorgelegt. Nach einigen Änderungen im Fragenkanon fand schließlich im Februar und März 2008 die Durchführung der Befragung statt, die pro Klasse zwischen 10 und 15 Minuten dauerte. Selbstverständlich basierte die Teilnahme auf Freiwilligkeit und garantierter Anonymität. Alle angetroffenen Schüler erklärten sich bereit, an der Befragung teilzunehmen.

Der Fragebogen für die Studenten wurde ebenfalls drei Probanden vorgelegt. Nach ein paar geringfügigen Veränderungen, wurde schließlich die Untersuchung am Institut für Romanistik der Universität Wien vorgenommen. Im Rahmen von verschiedenen Lehrveranstaltungen (Anm.: zwei Sprachkurse, jeweils eine Vorlesung aus Sprach- und Landeswissenschaft, ein Seminar aus Sprachwissenschaft und eine Übung aus Fachdidaktik) wurde der Fragebogen an die teilnehmenden Studenten verteilt und gleich anschließend wieder abgesammelt. Durch diesen Vorgang konnte eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden.

Obwohl der Fragebogen für die Spanischstudenten etwas kürzer als der Schülerfragebogen ausgefallen war, beanspruchten die Studierenden ebenfalls zwischen 10 und 15 Minuten, was im Nachhinein auf ein sorgfältigeres Beantworten der Fragen zurückführt wird.

Fast alle Studenten, die an den Erhebungsveranstaltungen teilnahmen, erklärten sich zur Teilnahme bereit. Nur einige wenige verließen bereits vor dem Austeilen der Fragebögen den Studienraum.

### **4.3 Die Bearbeitung der Daten**

Die Eingabe und Auswertung der Daten erfolgte zwischen April und Juni 2008. Zur Datenbearbeitung wurde das Programm „SPSS“ (*Superior Performance Software System Version 10.0*) eingesetzt. Um die aufgestellten Hypothesen auf Gültigkeit zu überprüfen, wurde der  $\chi^2$ -Test (Chi-Quadrat-Test) angewendet. Mit dem  $\chi^2$ -Test untersucht man Verteilungseigenschaften einer statistischen Grundgesamtheit bezüglich eines statistischen Merkmals X. Mit dem Test lässt sich prüfen, ob die beobachtete Verteilung [Häufigkeit] der erwarteten Verteilung [Häufigkeit] entspricht. Je nach Ergebnis wird entschieden, ob die festgestellten Unterschiede *signifikant*, oder rein zufällig sind. (Vgl. Degen, Lorscheid 2002:318) Zur Darstellung der Daten in Form von Diagrammen wurde das Programm „Excel“, Version MS Office Windows XP verwendet.

### **4.4 Die Beschreibung der Stichprobe**

Die Schüler-Befragung fand an 4 niederösterreichischen Schulen statt:

1. BG Baden
2. BRG Baden
3. Wirtschaftskundliches BRG Baden
4. BHS Gänserndorf

#### **Schüler: Häufigkeiten nach Schultyp**

<b>BG</b>	<b>44</b>	<b>21%</b>
<b>BRG</b>	<b>12</b>	<b>5,7%</b>
<b>Wirtschaftskundliches BRG</b>	<b>12</b>	<b>5,7%</b>
<b>BHS</b>	<b>142</b>	<b>67,6 %</b>
<b>Gesamt</b>	<b>210</b>	<b>100%</b>

Tab. 2 Schülerhäufigkeit nach Schultyp

Es wurden insgesamt 210 Schüler im Alter von 13 bis 19 Jahren befragt. Wie aus Tabelle 2 zu entnehmen ist, besuchen mehr als 2 Drittel der befragten

Schüler die BHS. Den nächstgrößten Anteil machen Schüler des BG aus. Es folgen Schüler aus BRG und wirtschaftskundlichem BRG, welche jeweils nur einen Anteil von 5,7% der Gesamtstichprobe ausmachen.

### Studenten: Häufigkeiten nach Studienart

<b>Diplom</b>	<b>102</b>	<b>50,7 %</b>
<b>Lehramt</b>	<b>82</b>	<b>40,8 %</b>
<b>Wahlfach</b>	<b>17</b>	<b>8,5 %</b>
<b>Gesamt</b>	<b>201</b>	<b>100 %</b>

Tab. 3 Studentenhäufigkeit nach Studienart

Die Studentenbefragung wurde am Institut für Romanistik der Universität Wien durchgeführt. Insgesamt nahmen 201 Studenten teil. Wie aus der Tabelle hervorgeht, studiert rund die Hälfte der befragten Studenten Spanisch als Diplomstudium, ein weiterer großer Teil studiert Spanisch als Lehramt und ein sehr geringer Anteil hat sich Spanisch als Wahlfach ausgesucht.

## 4.5 Häufigkeitsdarstellungen und Analyse der Ergebnisse

Zu Beginn des Fragebogens wurden demographische Angaben erfragt, welche es ermöglichen, die Teilnehmer genauer zu beschreiben.

### 4.5.1 Die Geschlechterverteilung

a) Schüler:

Es nahmen insgesamt 139 Mädchen und 71 Jungen an der Befragung teil. Die Stichprobe besteht aus 66% weiblichen und 34% männlichen Spanischlernern.

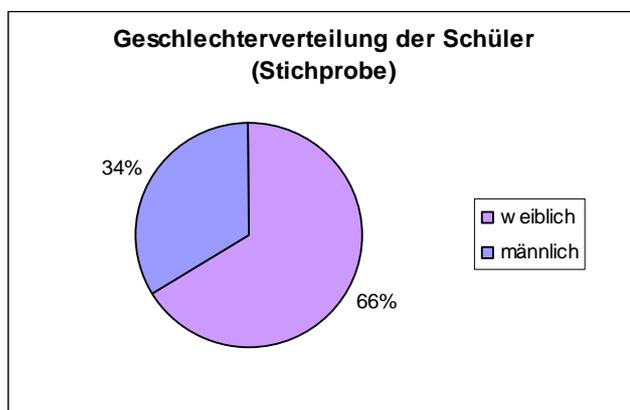


Abb. 8 Geschlechterverteilung bei befragter Schülerstichprobe

Wie aus Abbildung 8 abzulesen ist, überwiegt eindeutig das weibliche Geschlecht. Dieses Ergebnis wurde auch bei einer Datenerhebung von „Statistik Austria“ im Schuljahr 2006/2007 bestätigt: In AHS und BHS wurde österreichweit ein Anteil von 53% weiblichen Schulbesuchern festgestellt. (Vgl. Internetquelle 8)

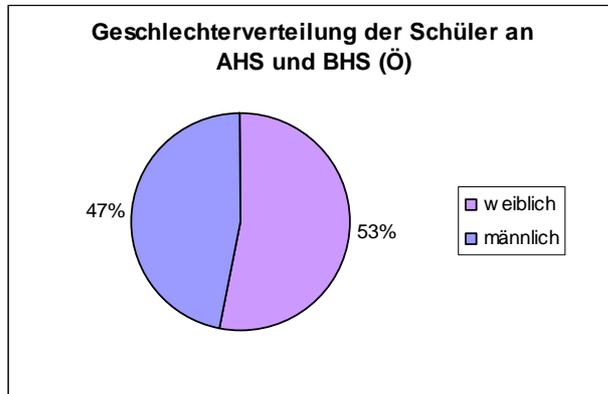


Abb. 9 Geschlechterverteilung an AHS und BHS in Österreich

Zwar ist der Anteil weiblicher Schüler in der AHS und BHS nicht ganz so hoch, wie in der untersuchten Stichprobe, dennoch ist auch bei der Gesamtzahl aller österreichischen Schüler deutlich zu erkennen, dass es mehr weibliche als männliche Schüler gibt.

Es ist folglich in den befragten Spanischgruppen eine ähnliche Geschlechterverteilung gegeben, wie in österreichischen Schulklassen.

#### b) Studenten

Bei den Studenten fällt die Verteilung noch extremer aus. Es gab insgesamt 171 weibliche und nur 30 männliche Teilnehmer, d.h. die Stichprobe bezog sich zu 85,1% auf Studentinnen und zu 14,9% auf Studenten (siehe Abb.10).

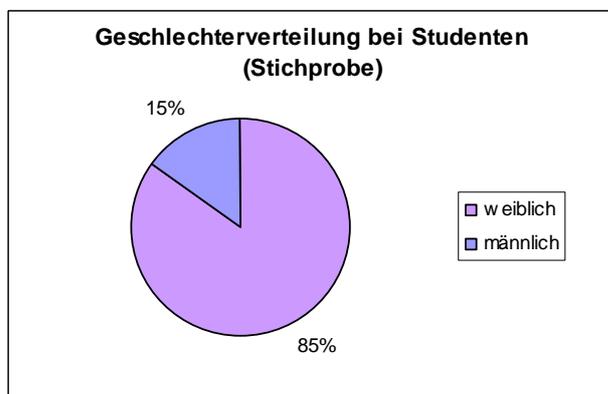


Abb. 10 Geschlechterverteilung bei befragter Studentenstichprobe

Auch laut der Hochschulstatistik (siehe Abb.11) vom Studienjahr 2006/07 ist der überwiegende Anteil der Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer weiblich. (Vgl. Internetquelle 9)



Abb. 11 Geschlechterverteilung bei Studierenden der Geisteswissenschaften

#### 4.5.2 Die wichtigsten Motive der Spanischschüler

Die Frage nach dem wichtigsten Motive war jener Aspekt, der von allen Items die meisten Enthaltungen erhielt. Dieses Phänomen wird auf die eventuell strategisch ungünstige Platzierung des Items zurückgeführt.

In der folgenden Abbildung sind die 10 wichtigsten Motive der Schüler, der Häufigkeit ihrer Nennungen nach, aufgelistet. Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse beschränkt sich deren detaillierte Erläuterung auf die 6 am häufigsten genannten Motive.

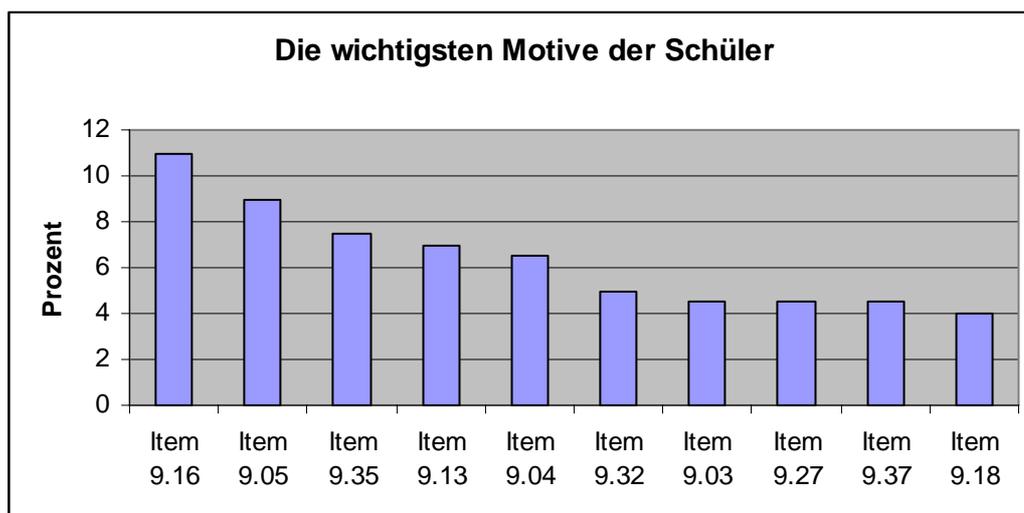


Abb. 12 Die wichtigsten Motive der Schüler (siehe Fragebogen im Anhang)

**1.Platz: Item 9.16 „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“**

11% der Schüler gaben an, dass der „Hauptgrund“ für die Entscheidung Spanisch zu lernen, die erhoffte Verbesserung ihrer Karrierechancen war.

Insgesamt gaben 72,9% aller befragten Schüler an, dass die erhöhten Karrierechancen ein Grund (unter vielen) waren, aus dem sie sich entschlossen, Spanisch zu lernen. (Es wurden bei diesem Ergebnis, sowie in allen folgenden Detailbesprechungen, die Prozentwerte kumuliert, d.h. die Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ wurden zusammengefasst.)

**erhöht meine Karrierechancen**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	68	32,4	32,4	32,4
trifft eher zu	85	40,5	40,5	72,9
trifft eher nicht zu	41	19,5	19,5	92,4
trifft nicht zu	16	7,6	7,6	100,0
Gesamt	210	100,0	100,0	

Tab. 4 „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“

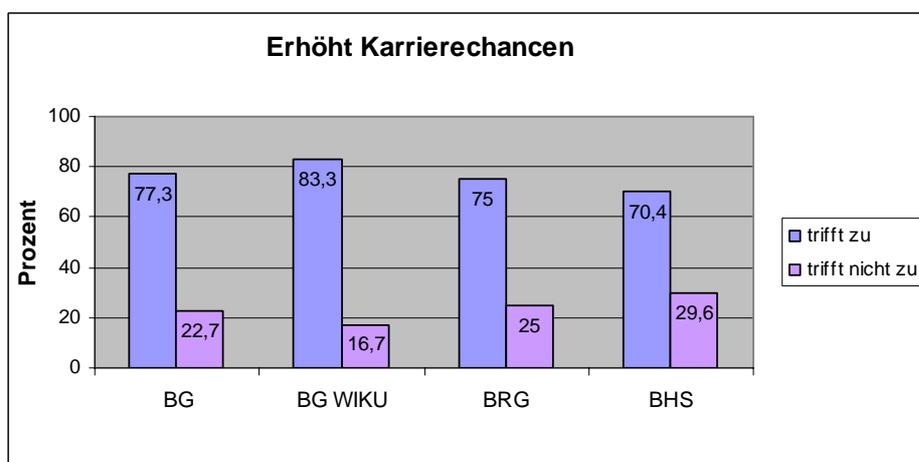


Abb. 13 „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“

Die Schlussfolgerung, dass dieses Ergebnis auf den hohen Anteil an BHS-Schülern zurückzuführen sei, die auf Grund ihrer Schulform verstärkt mit der Berufswelt in Kontakt kommen, konnte nach genauerer Analyse nicht bestätigt werden: Die Schüler des Wirtschaftskundlichen BRG gaben zu 83,2% an, dass sie Spanisch gewählt haben, in der Hoffnung, dass sich dadurch ihre Karrierechancen erhöhen. Im Gegensatz dazu wurde diese Antwort nur von 70,4% der BHS-Schüler angegeben.

Wichtig ist es, an diesem Punkt noch einmal klar zu stellen, dass es sich bei den erhofften „verbesserten Karrierechancen“ lediglich um **einen** maßgeblichen Grund (unter vielen) handelt, aus dem sich Schüler für Spanisch entschieden haben – was aber nicht automatisch bedeutet, dass die Schüler auch motivierter für den Spanischunterricht an sich sind (siehe Ergebnisse bei Hypothese Nr.6). Bei Item Nr.16 konnte außerdem ein Zusammenhang mit Motivation festgestellt werden: Schüler, für welche die Aussage „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“ zutrifft, sind signifikant häufiger motiviert für den Spanischunterricht als jene, die dem nicht zustimmen.

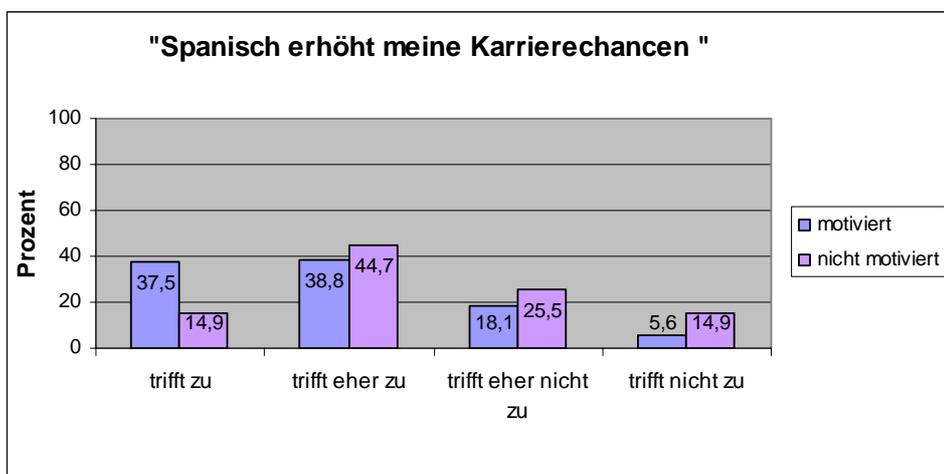


Abb. 14 Zusammenhang von Motivation und Karrierechancen (Chi2=11,099; p=0,011)

**2.Platz: Item 9.5 „Du möchtest beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können“**

Die spanische Sprache im Urlaub nützen zu können war für 9% der Schüler der wichtigste Grund, aus dem sie sich für die Teilnahme am Spanischunterricht entschieden haben.

**Für Urlaub nützen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	121	57,6	58,5	58,5
	trifft eher zu	66	31,4	31,9	90,3
	trifft eher nicht zu	17	8,1	8,2	98,6
	trifft nicht zu	3	1,4	1,4	100,0
	Gesamt	207	98,6	100,0	
Fehlend	0	3	1,4		
Gesamt		210	100,0		

Tab. 5 „Du möchtest beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können“

90,3% aller befragten Schüler gaben an, Spanisch im Urlaub nützen zu wollen, und sich deshalb für diesen Gegenstand entschieden zu haben.

Das Item „Im Urlaub nutzen“ fällt in die Kategorie der extrinsischen Motive. Im Falle der Schülerstichprobe konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesem Motiv und dem Grad der Motivation festgestellt werden.

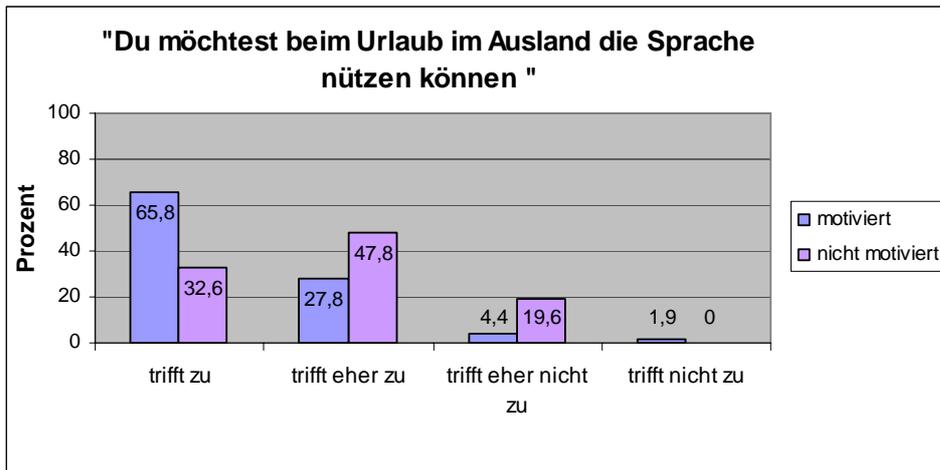


Abb. 15 Zusammenhang von Motivation und „Du möchtest beim Urlaub die Sprache nützen können“ (Chi2=22,411; p=0,000)

**3.Platz: Item 9.35 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“**

7,5% aller Schüler gaben an, dass „Spaß an der Sprache“ der Hauptgrund für ihre Spanisch-Wahl war.

**Es macht Spaß**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	66	31,4	31,4	31,4
	trifft eher zu	77	36,7	36,7	68,1
	trifft eher nicht zu	43	20,5	20,5	88,6
	trifft nicht zu	24	11,4	11,4	100,0
Gesamt		210	100,0	100,0	

Tab. 6 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“

68,1% gaben an, dass der Spaßfaktor maßgeblich an ihrer Entscheidung, Spanisch zu lernen, beteiligt war.

„Spaß“ ist ein stark intrinsisches Motiv. Auch bei diesem Item besteht ein signifikanter Zusammenhang mit dem Grad der Motivation.

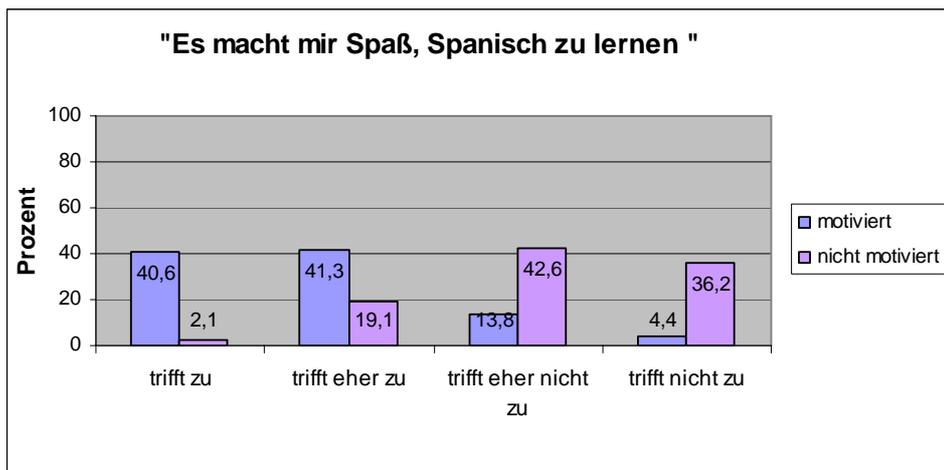


Abb. 16 Zusammenhang von Motivation und „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ (Chi<sup>2</sup>=68,314; p=0,000)

**4. Platz: Item 9.13 „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“**

7% der Befragten gaben an, dass sie sich für Spanisch entschieden haben, weil es leichter zu erlernen sei, als andere Sprachen.

Für insgesamt 63,8% aller Schüler war unter anderem der Faktor „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“, ausschlaggebend für die Wahl von Spanisch.

**leichter zu erlernen als andere**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	57	27,1	27,1	27,1
trifft eher zu	77	36,7	36,7	63,8
trifft eher nicht zu	53	25,2	25,2	89,0
trifft nicht zu	23	11,0	11,0	100,0
Gesamt	210	100,0	100,0	

Tab. 7 „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“

Auch bei diesem extrinsischen Motiv konnte ein signifikanter Zusammenhang mit Motivation festgestellt werden.

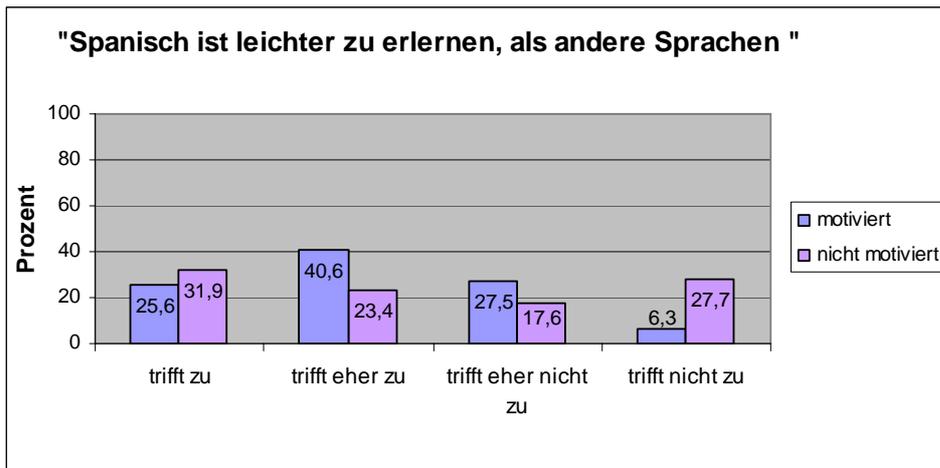


Abb. 17 Zusammenhang von Motivation und „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“ (Chi<sup>2</sup>=20,040; p=0,000)

**5.Platz: Item 9.4 „Spanisch ist eine schöne Sprache“**

6,5% der Schüler haben sich hauptsächlich für Spanisch als Fremdsprache entschieden, weil sie die Sprache schön finden.

**Schöne Sprache**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	119	56,7	56,9	56,9
	trifft eher zu	70	33,3	33,5	90,4
	trifft eher nicht zu	12	5,7	5,7	96,2
	trifft nicht zu	8	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	209	99,5	100,0	
Fehlend	0	1	,5		
Gesamt		210	100,0		

Tab. 8 „Spanisch ist eine schöne Sprache“

90,4% aller Befragten gaben an, dass sie Spanisch gewählt haben, weil sie es „schön“ finden. Auch bei diesem Motiv, welches durchaus zu den intrinsischen Motiven zählt, wurde ein Zusammenhang mit Motivation nachgewiesen.

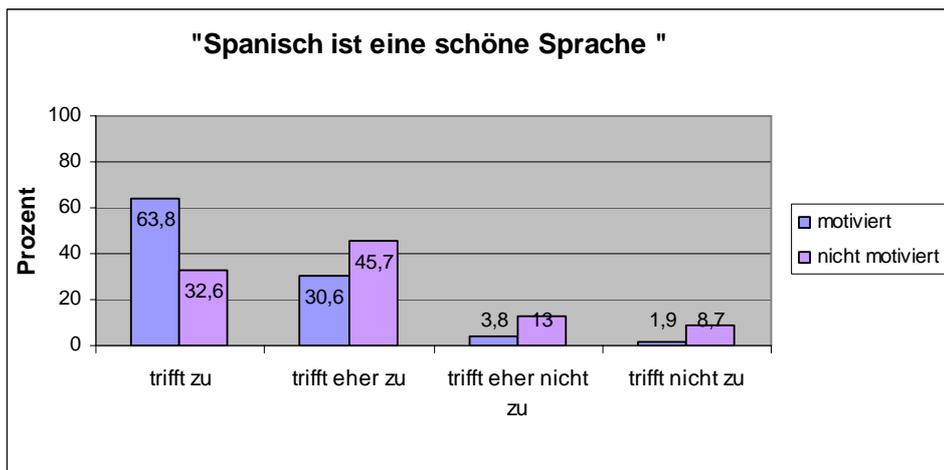


Abb. 18 Zusammenhang von Motivation und „Spanisch ist eine schöne Sprache“ (Chi2=18,663; p=0,000)

**6.Platz: Item 9.32 „Ich möchte dadurch anderen Fächern ausweichen“**

5% aller Schüler gaben an, den Spanischkurs hauptsächlich deshalb gewählt zu haben, weil sie damit anderen Fächern ausweichen wollten.

Dieses Ergebnis ähnelt dem Ergebnis von Item 9.13 („Spanisch ist leichter, als andere Gegenstände“), welches sich auf Platz 4 der Rangliste befindet.

Insgesamt gaben aber nur 29,5% der Schüler an, dass sie anderen Fächern ausweichen möchten. 70,5% gaben an, dass dies nicht bzw. eher nicht zutrifft.

**anderen Fächern ausweichen**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	30	14,3	14,3	14,3
trifft eher zu	32	15,2	15,2	29,5
trifft eher nicht zu	53	25,2	25,2	54,8
trifft nicht zu	95	45,2	45,2	100,0
Gesamt	210	100,0	100,0	

Tab. 9 „Ich möchte dadurch anderen Fächern ausweichen“

4.5.3 Die wichtigsten Motive der Spanischstudenten

In der folgenden Graphik sind die 11 am häufigsten genannten „wichtigsten Motive“ der Studenten dargestellt. Zwar sind bei der Datenauswertung alle Motive genau analysiert worden, der folgende Abschnitt soll aber insbesondere den sechs „Gewinner-Motiven“ gewidmet werden. Jedes dieser Motive wird detailliert erläutert, wobei auch Vergleiche zu anderen Motiven und sonstige Auffälligkeiten (auch die restlichen Motive betreffend) berücksichtigt werden. Auch die Studenten ließen aus nicht genau nachvollziehbaren Gründen das Item Nr. 7 sehr häufig

fig unbeantwortet. Gründe dafür könnten sein, dass die Frage zu schwierig zu beantworten war, oder dass sie übersehen wurde. Bei 17 Personen (8,5%) findet sich zu diesem Item keine Angabe.

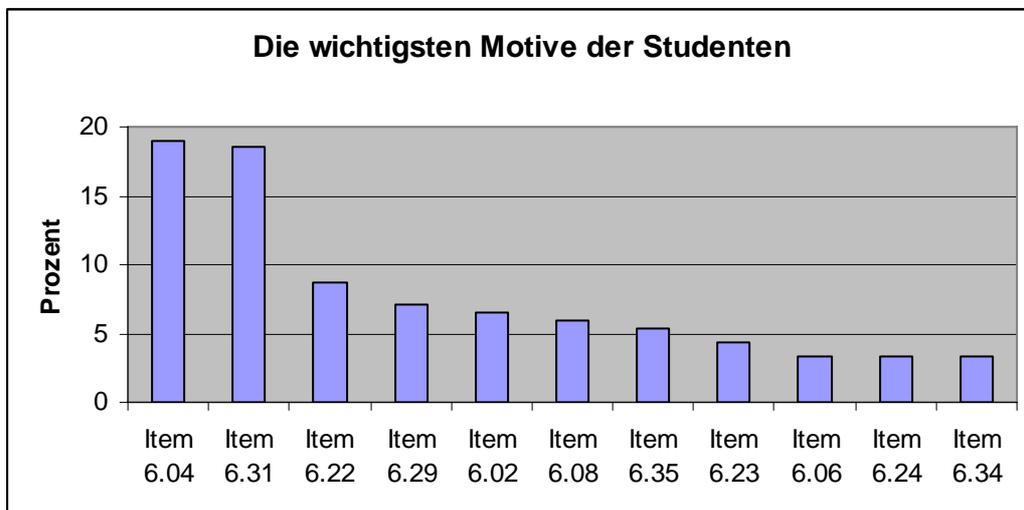


Abb. 19 Die wichtigsten Motive der Studenten (siehe Fragebogen im Anhang)

**1.Platz: Item 6.4 „Die spanische Sprache fasziniert Sie“**

Der Hauptfaktor bei den Studenten scheint die Faszination an der Sprache zu sein. Diese Nennung kam insgesamt 35 Mal (17,4%) und liegt damit an der Spitze der wichtigsten Motive.

Auch bei den allgemeinen Fragen nach den Gründen für das Ergreifen des Spanischstudiums gaben 95,7 % der Studenten an, von der Sprache fasziniert zu sein.

**Faszination**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft zu	135	67,2	67,2	67,2
trifft eher zu	57	28,4	28,4	95,5
trifft eher nicht zu	7	3,5	3,5	99,0
trifft nicht zu	2	1,0	1,0	100,0
Gesamt	201	100,0	100,0	

Tab. 10 „Die spanische Sprache fasziniert Sie“

Zudem konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Faszination und Motivation festgestellt werden: Studenten, bei denen die Faszination an der spanischen Sprache eine wichtige Rolle für das Ergreifen des Studiums spielte, sind häufiger „motiviert“, als „nicht motiviert“.

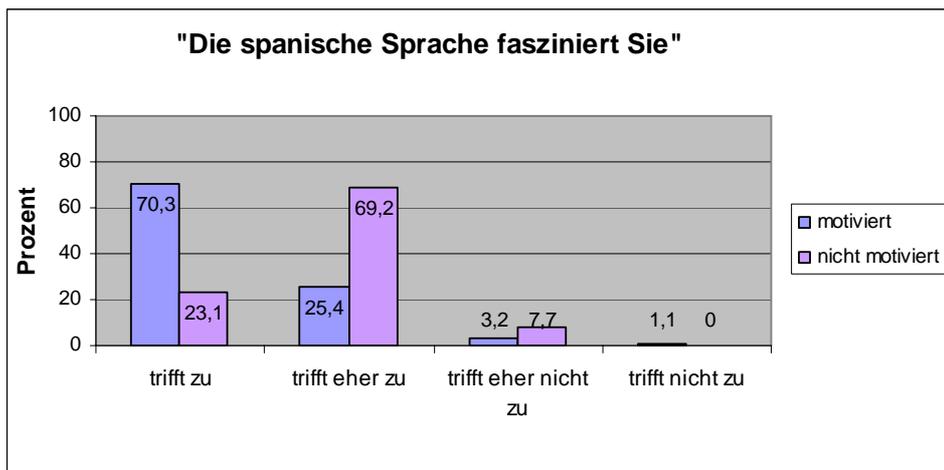


Abb. 20 Zusammenhang von Motivation und „Die spanische Sprache fasziniert Sie“ (Chi2=13,097; p=0,004)

**2.Platz: Item 6.31 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“**

16,9% gaben an, dass ihr Hauptmotiv der „Spaß an der Sprache“ sei. Insgesamt war bei 95,6% der befragten Studenten der Spaßfaktor an deren Entscheidung für das Spanischstudium beteiligt. Schüler und Studenten stimmen in diesem Punkt überein: Für beide Gruppen ist Spaß ein wesentliches Motiv beim Erwerb der spanischen Sprache.

**Es macht Spaß**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	142	70,6	71,4	71,4
	trifft eher zu	48	23,9	24,1	95,5
	trifft eher nicht zu	7	3,5	3,5	99,0
	trifft nicht zu	2	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	199	99,0	100,0	
Fehlend	0	2	1,0		
Gesamt		201	100,0		

Tab. 11 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“

Bei „Spaß“ handelt es sich eindeutig um ein intrinsisches Motiv. Wie erwartet, konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Spaß und Motivation bestätigt werden: Studenten, die Spanisch studieren, weil sie Freude an der Sprache haben, geben deutlich häufiger an, „sehr motiviert“ bis „motiviert“ zu sein, als Studenten für die Spaß kein ausschlaggebendes Motiv war.

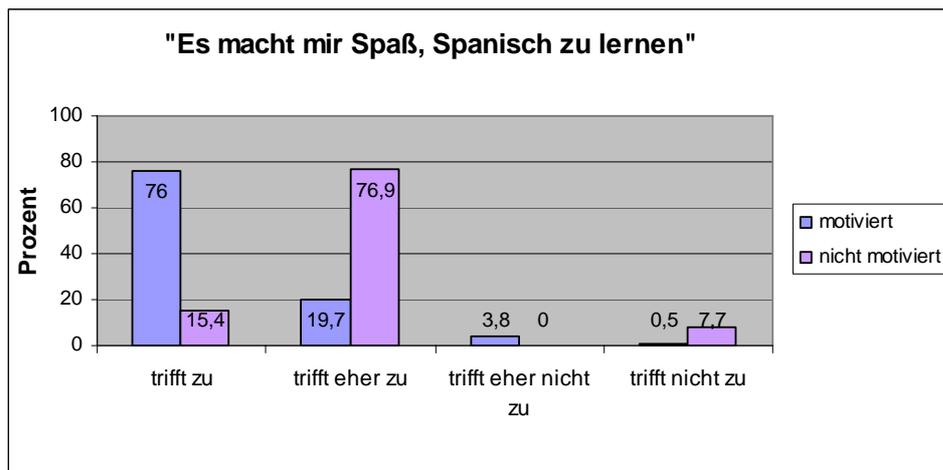


Abb. 21 Zusammenhang von Motivation und „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ (Chi2=29,713; p=0,000)

**3.Platz: Item 6.22 „Spanisch erweitert meine beruflichen Einsatzgebiete“**

8,7% gaben an, dass für sie der wichtigste Grund die erweiterten beruflichen Einsatzgebiete gewesen wären.

**Erweitert Einsatzgebiete**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	65	32,3	33,2	33,2
	trifft eher zu	103	51,2	52,6	85,7
	trifft eher nicht zu	17	8,5	8,7	94,4
	trifft nicht zu	11	5,5	5,6	100,0
	Gesamt	196	97,5	100,0	
Fehlend	0	4	2,0		
	System	1	,5		
	Gesamt	5	2,5		
Gesamt		201	100,0		

Tab. 12 „Spanisch erweitert die beruflichen Einsatzgebiete“

85,7% der Studenten gaben an, dass der Faktor „Spanisch erweitert berufliche Einsatzgebiete“ einer der Gründe war, wegen dem sie sich für Spanisch entschieden haben. Dieses Ergebnis ist dem der Schüler sehr ähnlich (Platz 1 bei den wichtigsten Motiven der Schüler bekleidet „Spanisch erhöht Karrierechancen“): Beide Gruppen orientierten sich bei ihrer Entscheidung für Spanisch stark an Beruf und Karriere.

#### 4. Platz: Item 6.29 „Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird“

7,1% der Studenten gaben an, sich für spanischsprachige Länder zu interessieren. Das war der Hauptgrund, aus dem sie sich für das Spanischstudium entschieden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	130	64,7	65,3	65,3
	trifft eher zu	55	27,4	27,6	93,0
	trifft eher nicht zu	11	5,5	5,5	98,5
	trifft nicht zu	3	1,5	1,5	100,0
	Gesamt	199	99,0	100,0	
Fehlend	0	2	1,0		
Gesamt		201	100,0		

Tab. 13 „Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird“

Insgesamt gaben 93% der Studenten an, dass sie sich für spanischsprachige Länder interessieren und deshalb Spanisch studieren. Dieses Interesse ist, ähnlich der Neugier, im Bereich der intrinsischen Motive anzusiedeln. Vergleicht man diese Werte mit jenen der Schülerstichprobe, so zeigt sich, dass das Interesse an spanischsprachigen Ländern bei Studenten merklich stärker ausgeprägt ist, als bei den Schülern: Während jenes Interesse bei den Studenten Platz 4 der Hauptmotive einnimmt, kommt es bei den Schülern erst an Stelle 14. Erklären lässt sich dieser Unterschied eventuell dadurch, dass jüngere Lerner im Normalfall über weniger Geldmittel und Autonomie verfügen, um Reisen in ferne Länder zu planen. Daher ist das Thema für sie nicht in gleichem Maße greifbar und attraktiv, wie z.B. für Studenten, welche die Möglichkeit besitzen Urlaub, Praktika oder Auslandsaufenthalte in spanischsprachigen Ländern zu organisieren.

#### 5. Platz: Item 6.2 „Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf“

6,5% entschieden sich in erster Linie für das Spanischstudium, um nach dem Abschluss einen spezifischen Beruf ergreifen zu können.

53% aller Studenten gaben diesen Wunsch als ein wichtiges Motiv an.

**Benötige Spanisch für bestimmten Beruf**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	50	24,9	25,0	25,0
	trifft eher zu	56	27,9	28,0	53,0
	trifft eher nicht zu	48	23,9	24,0	77,0
	trifft nicht zu	46	22,9	23,0	100,0
	Gesamt	200	99,5	100,0	
Fehlend	0	1	,5		
Gesamt		201	100,0		

Tab. 14 „Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf“

Da das Spanischstudium in Wien auf Diplom, Wahlfach oder Lehramt orientiert werden kann, ist es leicht nachzuvollziehen, dass rund 66% der Lehramtstudenten, welche ja ein ganz konkretes Berufsziel verfolgen, diesen Grund als Hauptmotiv angaben.

Es konnte ein statistisch aussagekräftiger Zusammenhang zwischen Studien-zweig und angegebenem Hauptmotiv festgestellt werden. Lehramtsstudenten gaben signifikant häufiger, als ihre Diplom- und Wahlfachkollegen, an, das Spanischstudium ergriffen zu haben, um anschließend einen bestimmten Beruf ergreifen zu können.

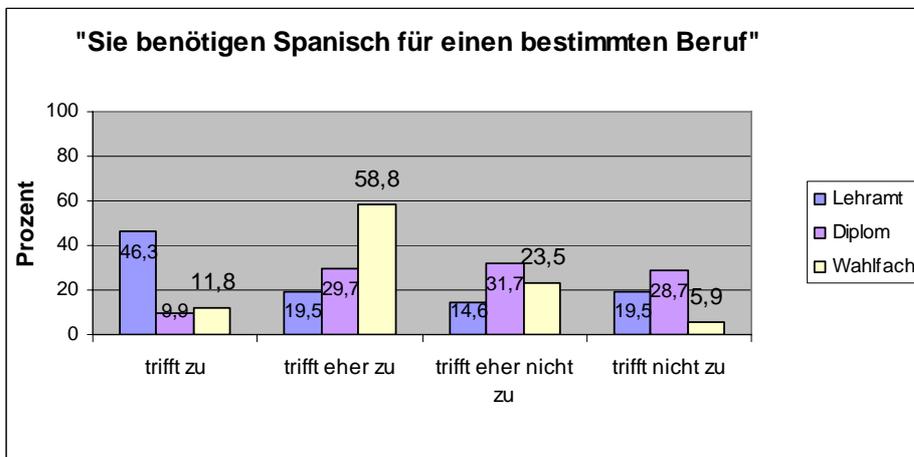


Abb. 22 Zusammenhang von Motivation und „Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf“ (Chi<sup>2</sup>=23,839;p=0,000)

### 6. Platz: Item 6.8 „Sie haben sich schon immer für die Kultur spanischsprachiger Länder interessiert“

6 % der Studenten gaben an, das Spanischstudium hauptsächlich aus Interesse an der Kultur spanischsprachiger Länder gewählt zu haben. Für insgesamt 74,4% aller Studenten war jenes Kulturinteresse ebenfalls ein ausschlaggebendes Motiv.

Die Ergebnisse dieses Items passen zu jenen des Items auf Platz 4: Beide Items beziehen sich auf Landeskunde bzw. Kultur und ihre Prozentwerte sind ähnlich hoch, d.h. die Motive „Interesse an Land“ und „Interesse an Kultur“ sind bei den Studenten ähnlich stark vertreten.

Interesse an Land und Kultur

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	79	39,3	39,7	39,7
	trifft zu	69	34,3	34,7	74,4
	trifft eher nicht zu	46	22,9	23,1	97,5
	trifft nicht zu	5	2,5	2,5	100,0
	Gesamt	199	99,0	100,0	
Fehlend	0	2	1,0		
Gesamt		201	100,0		

Tab. 15 „Sie haben sich schon immer für die Kultur spanischsprachiger Länder interessiert“

#### 4.5.4 Ergebnisse zu weiteren, einander beeinflussenden Variablen

##### a) Schüler

Zusätzlich konnte bei der Schülerstichprobe bei mehreren Motiven ein signifikanter Zusammenhang mit Motivation nachgewiesen werden. Das jeweilige Ergebnis ist wie folgend zu interpretieren: Je höher der Motivationsgrad, desto höher die Zustimmung zu Aussage X. Z.B.: Schüler, die sich als „sehr motiviert“, bzw. „motiviert“ bezeichnen, gaben signifikant häufiger als „Nicht-Motivierte“ an, Spanisch gewählt zu haben, weil es für sie eine Herausforderung darstellt...

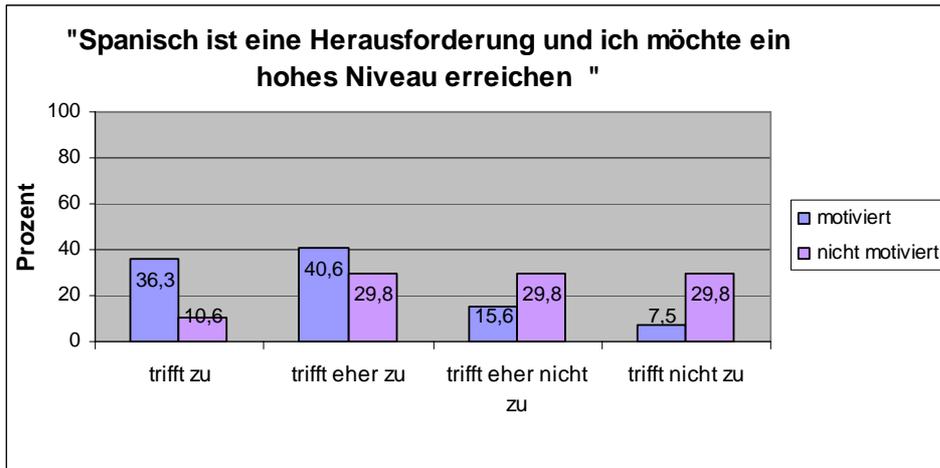


Abb. 23 Zusammenhang von Motivation und Item 9.2 (Chi2=27,182; p=0,000)

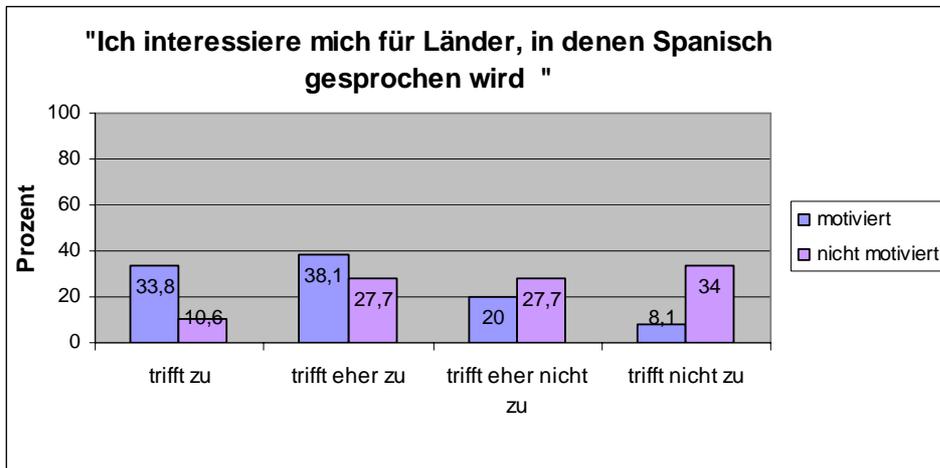


Abb. 24 Zusammenhang von Motivation und Item 9.33 (Chi2=26,320; p=0,000)

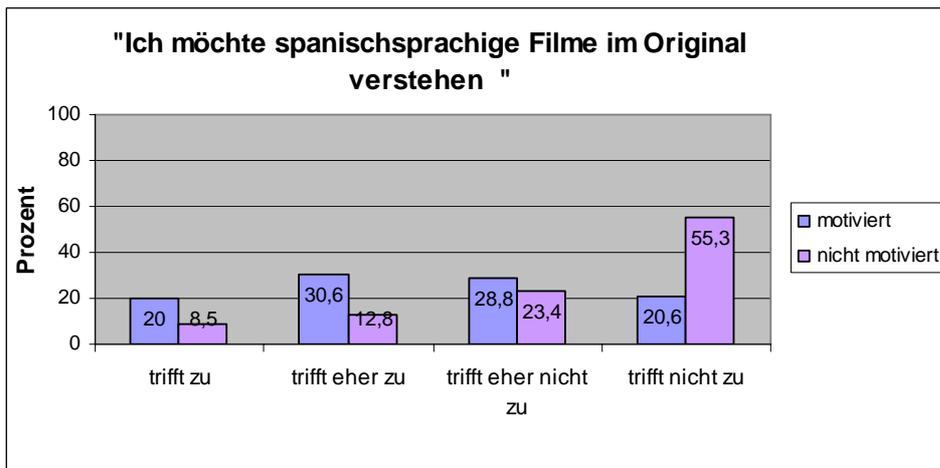


Abb. 25 Zusammenhang von Motivation und Item 9.11 (Chi2=22,837; p=0,000)

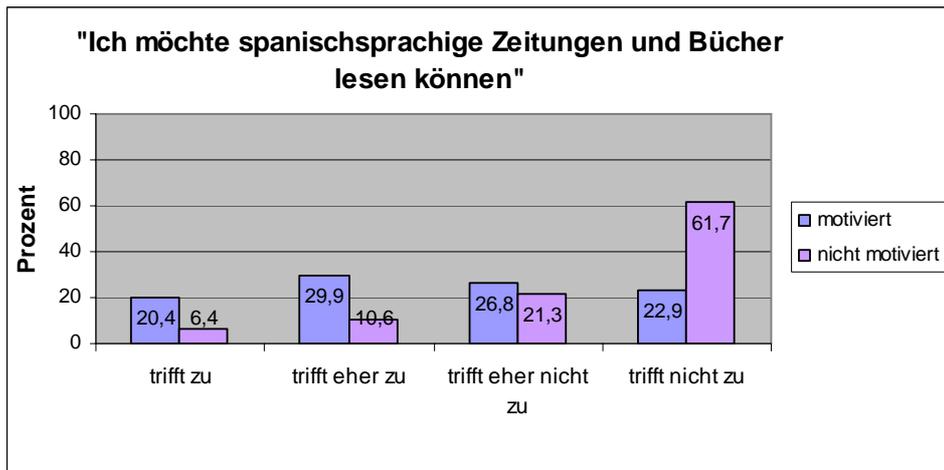


Abb. 26 Zusammenhang von Motivation und Item 9.12 (Chi2=26,908; p=0,000)

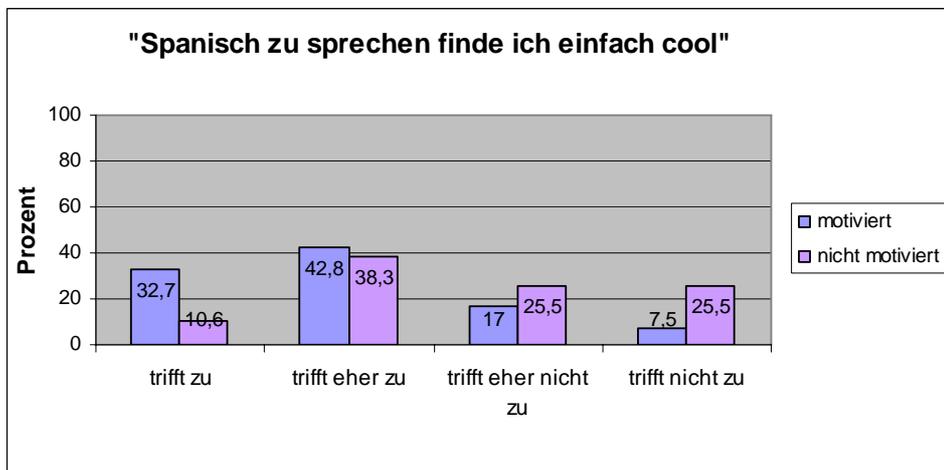


Abb. 27 Zusammenhang von Motivation und Item 9.14 (Chi2=18,030; p=0,000)

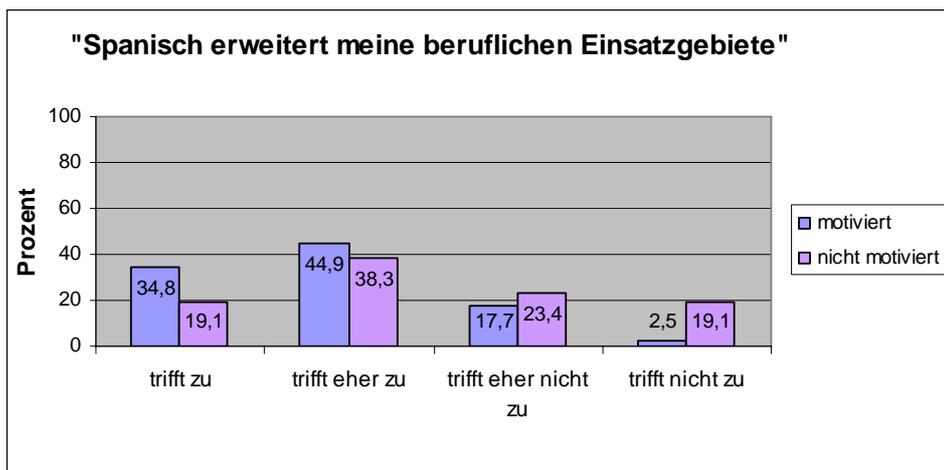


Abb. 28 Zusammenhang von Motivation und Item 9.16 (Chi2=19,602; p=0,000)

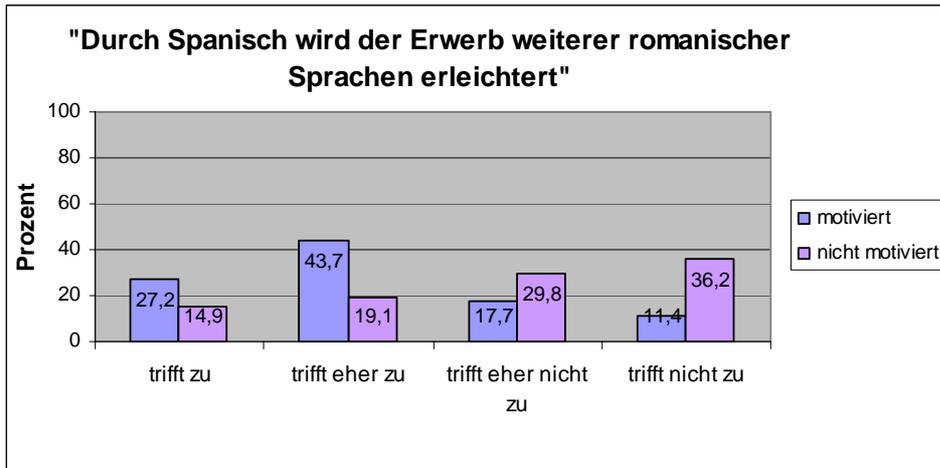


Abb. 29 Zusammenhang von Motivation und Item 9.36 (Chi2=23,580; p=0,000)

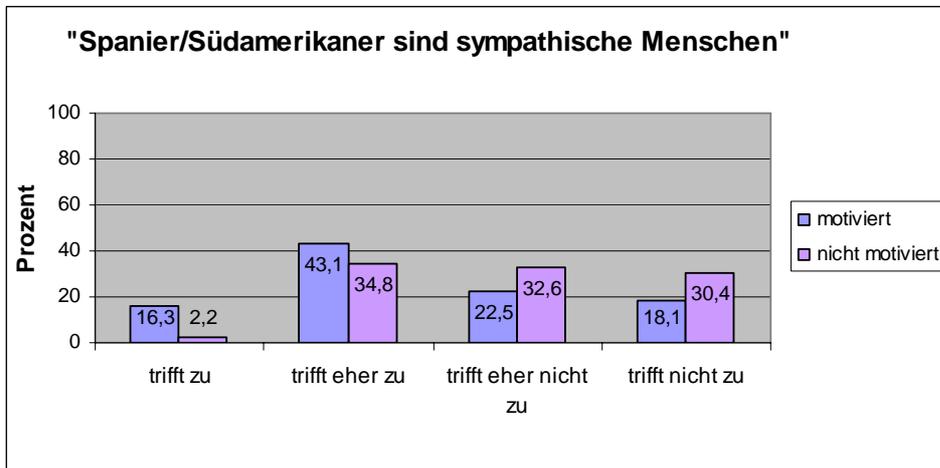


Abb. 30 Zusammenhang von Motivation und Item 2.7 (Chi2=10,072; p=0,015)

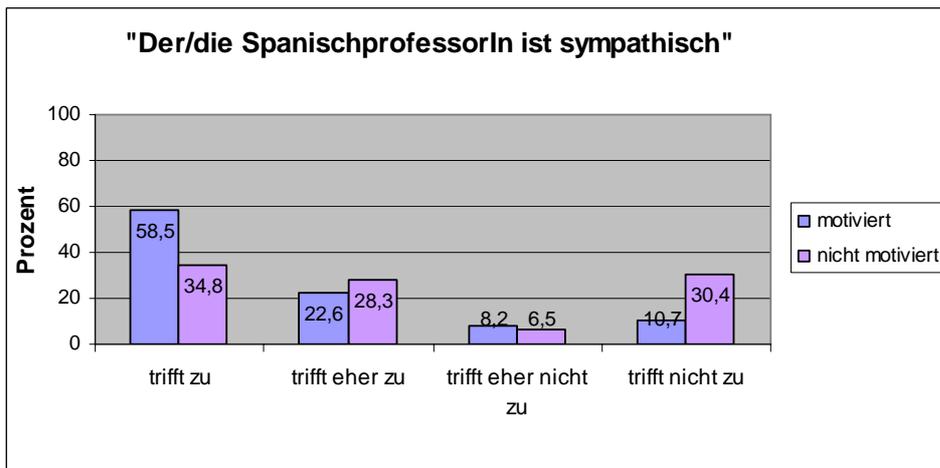


Abb. 31 Zusammenhang von Motivation und Item 9.15 (Chi2=13,564; p=0,004)

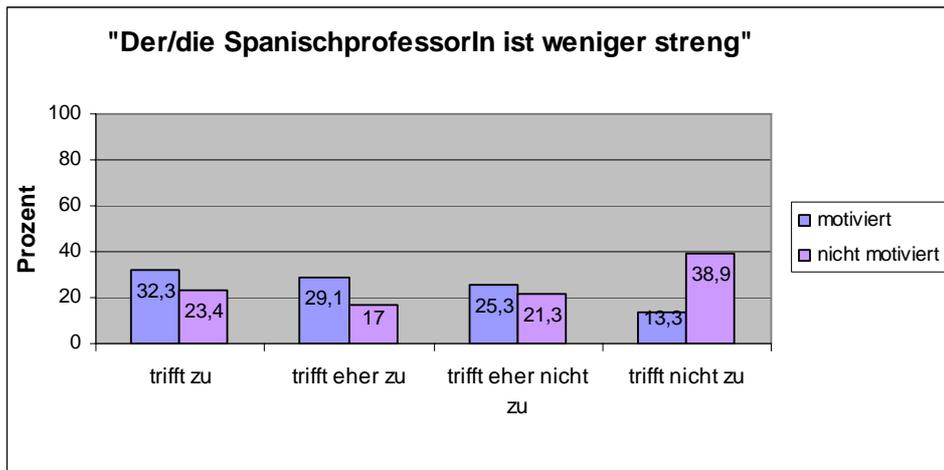


Abb. 32 Zusammenhang von Motivation und Item 9.24 (Chi2=15,104; p=0,002)

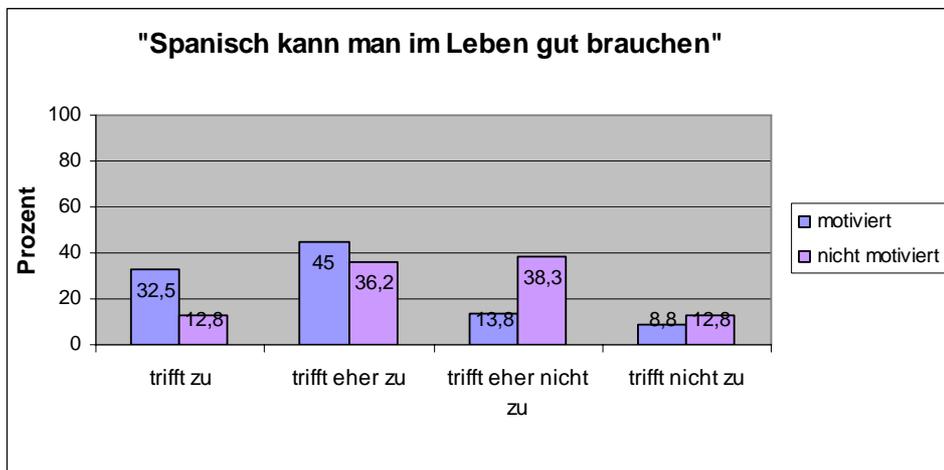


Abb. 33 Zusammenhang von Motivation und Item 9.30 (Chi2=17,643; p=0,001)

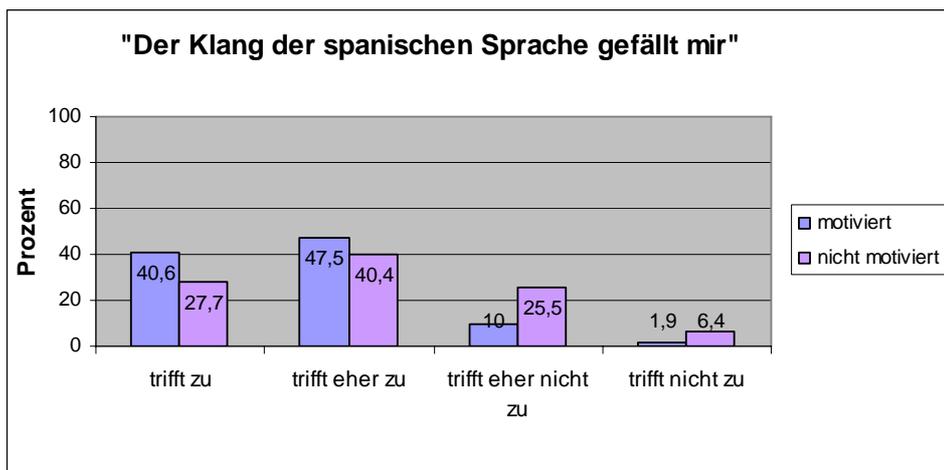


Abb. 34 Zusammenhang von Motivation und Item 9.1 (Chi2=11,043; p=0,011)

b) Studenten

Zusätzlich konnte auch bei der Studentenchprobe bei mehreren Motiven ein signifikanter Zusammenhang mit Motivation nachgewiesen werden. Das jeweilige Ergebnis ist wie folgend zu interpretieren: Je höher der Motivationsgrad, desto höher die Zustimmung zu Aussage X. Z.B.: Studenten, die sich als „sehr motiviert“, bzw. „motiviert“ bezeichnen, gaben signifikant häufiger als „Nicht-Motivierte“ an, Spanisch gewählt zu haben, weil sie Spanier „sympathisch“ finden.

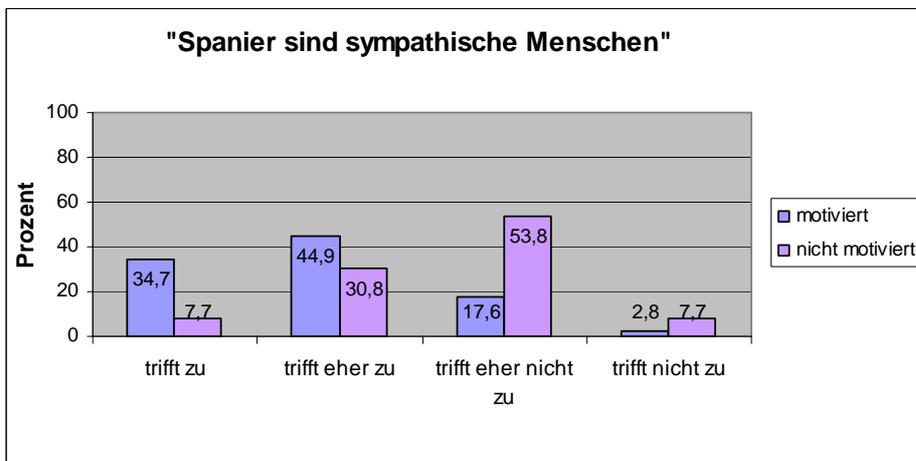


Abb. 35 Zusammenhang: Motivation und Item 6.7 (Chi2=12,035; p=0,007)

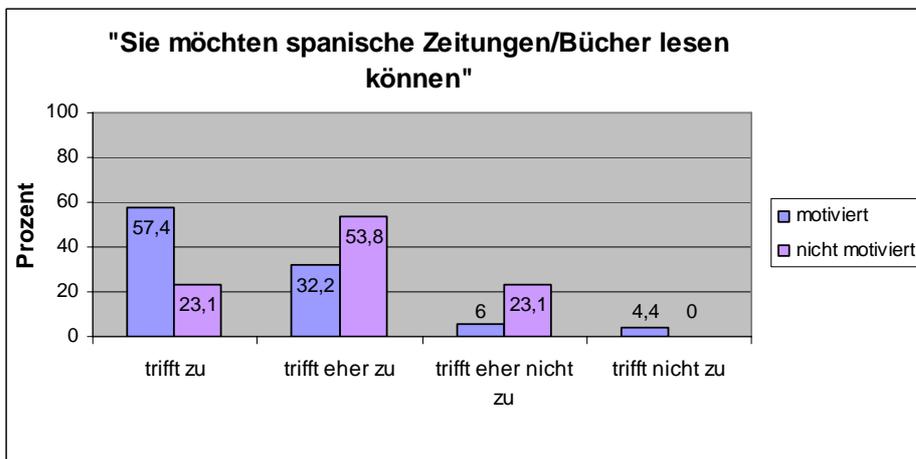


Abb. 36 Zusammenhang: Motivation und Item 6.12 (Chi2=9,792; p=0,020)

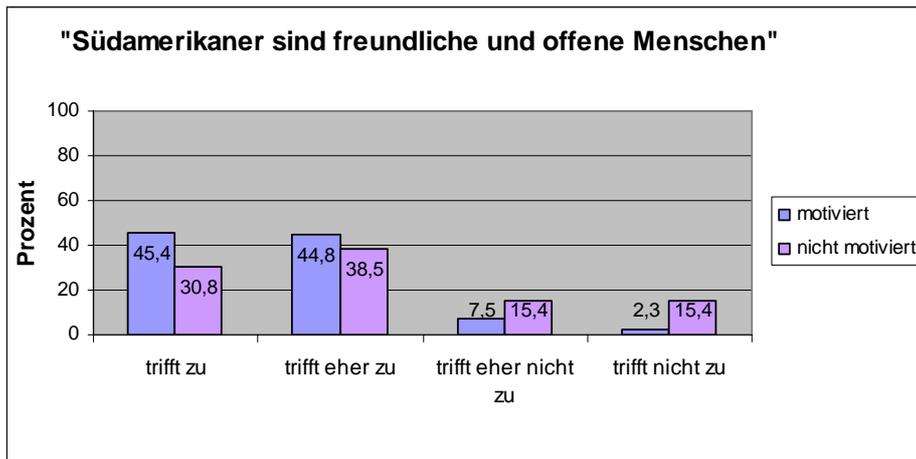


Abb. 37 Zusammenhang: Motivation und Item 6.32 (Chi2=8,094; p=0,044)



Abb. 38 Zusammenhang: Motivation und Item 6.24 (Chi2=13,543; p=0,004)

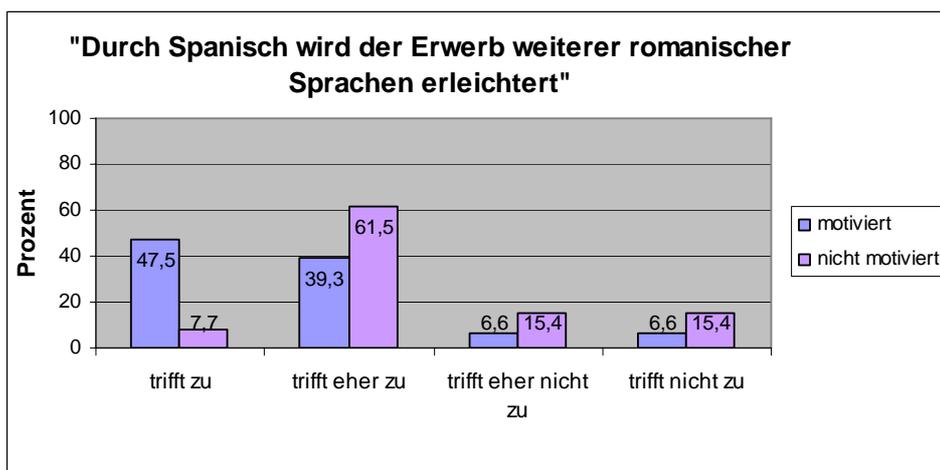


Abb. 39 Zusammenhang: Motivation und Item 6.32 (Chi2=8,406; p=0,038)

### 4.5.5 Entscheidungsträger

#### a) Schüler:

Bei dieser Frage hatte der Proband die Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben. 154 Schüler gaben an, dass sie selbst es waren, die sich für die Wahl von Spanisch bestärkt haben. 103 Schüler wurden von ihrer Familie, 66 bzw. 12 Schüler von ihren Freunden oder „Sonstigem“ beeinflusst.

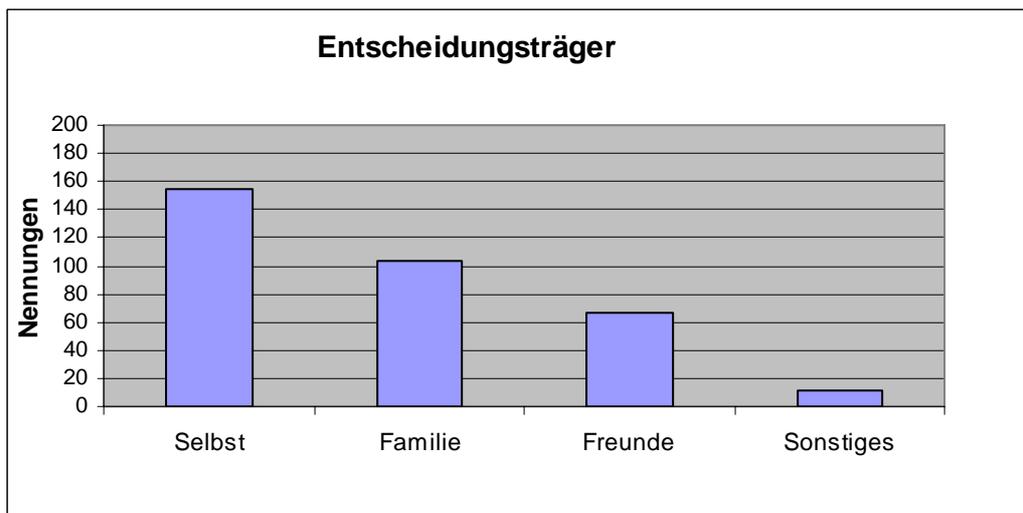


Abb. 40 Entscheidungsträger bei Schülern

#### b) Studenten

182 Studenten gaben an, dass sie selbst sich für die Wahl von Spanisch bestärkt haben. 42 Studenten wurden von ihren Freunden, 34 bzw. 21 Studenten von ihrer Familie oder „Sonstigem“ beeinflusst.

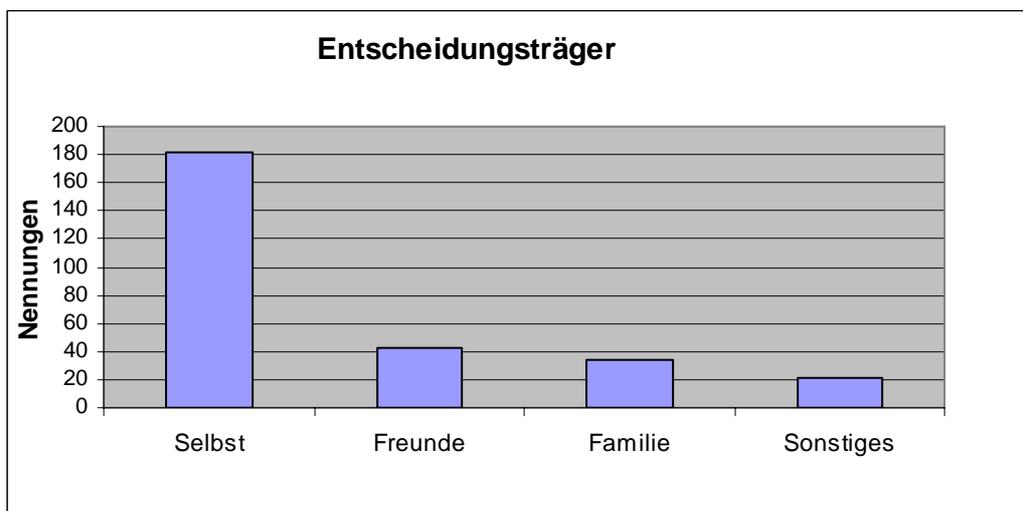


Abb. 41 Entscheidungsträger bei Studenten

Auffällig ist, dass bei den Studenten das „Selbst“ als Entscheidungsträger merklich stärker ausgeprägt ist, als bei den Schülern. Während die Studenten sich eher von Freunden beeinflussen ließen, kam bei den Schülern der Einfluss des Elternhauses viel stärker zum Tragen.

#### **4.6 Faktorenanalyse**

##### a) Schüler

Um die 36 verschiedenen Motive des Fragebogens in Gruppen zusammenfassen zu können, wurden die einzelnen Items einer Faktorenanalyse unterzogen. Bei der Schülerstichprobe wurden 6 Faktoren extrahiert:

##### Faktor 1: „Vorteile im (Berufs-) Leben“

- Spanisch erweitert die beruflichen Einsatzgebiete
- Spanisch bringt Vorteile innerhalb der EU
- Spanisch erhöht meine Karrierechancen
- Spanisch ist ein international wichtiges Verständigungsmittel
- Spanisch ist am Arbeitsmarkt heutzutage ein „Muss“
- Spanisch ist wichtiger als andere Fremdsprachen
- Spanisch kann man im Leben gut gebrauchen
- Spanisch wird weltweit von rund 400 Millionen Menschen gesprochen
- Spanien und Südamerika spielen eine zunehmend wichtigere Rolle am Wirtschaftsmarkt
- Man kann andere mit Spanisch beeindrucken

##### Faktor 2: „Interesse für Sprache, Land und Leute“

- Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird
- Spanisch zu sprechen finde ich einfach „cool“
- Der Klang der spanischen Sprache gefällt mir

- Du hast dich immer schon für Spanisch interessiert
- Spanier/Südamerikaner sind sympathische Menschen
- Spanisch ist eine schöne Sprache
- Ich interessiere mich für spanische Landeskunde
- Du möchtest viel über die spanische Geschichte erfahren

#### Faktor 3: „Persönliches Vergnügen und Ehrgeiz“

- Ich möchte spanischsprachige Filme im Original verstehen
- Ich möchte spanische Liedtexte verstehen
- Ich möchte spanischsprachige Zeitungen und Bücher lesen
- Du möchtest beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können
- Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen
- Spanisch zu lernen ist eine Herausforderung und ich möchte ein hohes Niveau erreichen
- Ich will später einmal Spanisch studieren
- Durch Spanisch wird der Erwerb romanischer Sprachen erleichtert

#### Faktor 4: „Externe Faktoren“

- Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen
- Ich möchte dadurch anderen Fächern ausweichen
- Die Kenntnis von Spanisch gehört zur Allgemeinbildung
- Eltern, Freunde, Verwandte erwarten es von mir

#### Faktor 5: „Spanisch ist im Alltag präsent“

- Du hast Verwandte oder Freunde in einem spanischsprachigen Land
- Meine Familie/Freunde können mir beim Spanischlernen helfen
- Ich benötige Spanisch im Alltagsleben

### Faktor 6: „Bezug zu Autoritätspersonen, Lehrern und Eltern“

- Der/die SpanischprofessorIn ist weniger streng
- Der/die SpanischprofessorIn ist sympathisch
- Meine Eltern finden es gut, dass ich Spanisch lerne

Zur Veranschaulichung der Wichtigkeit der einzelnen Faktoren wurden anschließend die Items jedes Faktors abermals zusammengefasst. Dies geschah mittels Summierung der Itempunkte: Jedes Item wurde von den Probanden (indirekt) anhand einer Vier-Punkte-Skala bewertet: „trifft zu“=1 Punkt; „trifft eher zu“=2 Punkte; „trifft eher nicht zu“=3 Punkte; „trifft nicht zu“=4 Punkte. (Man bedenke: Je niedriger die Punkteanzahl, desto positiver die Bewertung!) Addiert man nun alle Punkte der einzelnen Items jedes Faktors, und dividiert sie durch die Anzahl, der im Faktor zusammengefassten Items, kommt man zu folgendem Ergebnis: „Bezug auf Autoritätspersonen“ erhält: 416 Punkte, gefolgt von „Vorteile im Berufsleben“ mit 486 Punkten und „Persönliches Vergnügen und Ehrgeiz“ mit 501 Punkten. Die weniger gewichtigen Faktoren sind „Sprache, Land und Leute“ mit 505 Punkten, „Externe Faktoren“ mit 614 Punkten und zuletzt „Spanisch wird im Alltag benötigt“ mit 694 Punkten. Dividiert man nun die erhaltenen Werte durch die Anzahl der Schüler (210) erhält man die *Faktorenmittelwerte*. Zieht man diese Werte jeweils von 4 (der höchsten Ausprägung der Skala) ab, erhält man die positive *Differenz*, welche eine übersichtliche Darstellung der Daten ermöglicht. (Hier gilt: Je höher der Mittelwert, desto positiver die Bewertung!)

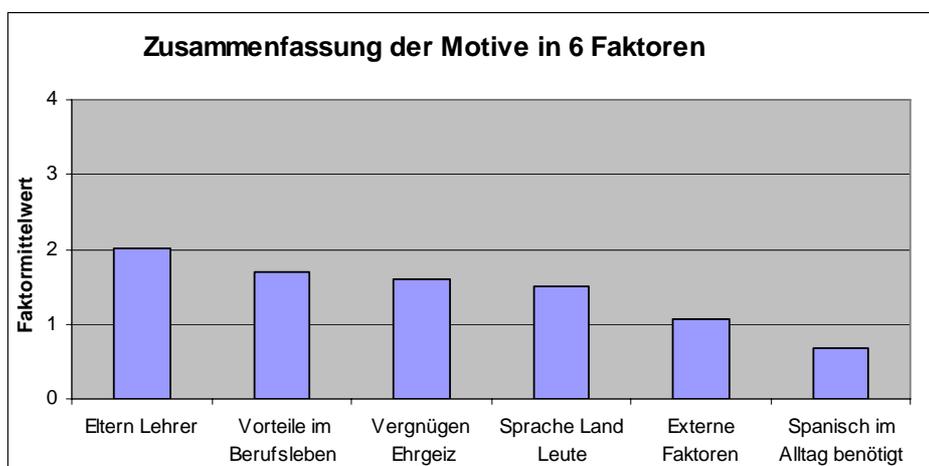


Abb. 42 Schüler: Zusammenfassung der Motive in 6 Faktoren

Wie das Diagramm zeigt, erreichte der „Bezug auf Autoritätspersonen“ die höchste Ausprägung. Mit Autoritätspersonen sind vor allem Lehrpersonen und Eltern gemeint, die die Entscheidung des Lernalers - bewusst, oder unbewusst - beeinflussen. Der Schüler entscheidet auf Grund von *sozialer Erwünschtheit* und Sympathie oder ähnlichen Gefühlen.

Viele Schüler scheinen sehr viel Wert auf ihre berufliche Zukunft zu legen. (Ein ähnliches Ergebnis wurde bereits 2007 bei einer – an Französischschülern durchgeführten - Studie erzielt [Maszl 2007]). Karriere und Beruf spielen demnach eine bedeutende Rolle für junge Fremdsprachlerner.

Beinahe gleich wichtig sind „Vergnügen und Ehrgeiz“. Viele Spanischlerner haben Freude am Spanischerwerb und setzen das Spanischlernen durchaus auch mit ihrer Freizeit in Verbindung.

Ein weiterer gewichtiger Faktor stellt das Interesse an der Sprache selbst, sowie an spanischsprachigen Ländern, deren Bewohnern und deren Kultur dar.

An fünfter Stelle stehen „externe Faktoren“. Zu ihnen zählen Motive der Anstrengungsvermeidung und Pflichterfüllung.

Den letzten Platz belegt „Spanisch wird im Alltag benötigt“. Dieser Faktor betrifft vor allem „native-speaker“ und zweisprachig aufgewachsene Lerner, bzw. Schüler, die z.B. auf Grund eines vergangenen Auslandsaufenthaltes Kontakt mit spanischsprachigen Freunden pflegen. Offensichtlich trifft diese Tatsache nur auf wenige Schüler zu, was auch der Grund für die schwache Ausprägung des Faktors sein dürfte.

## b) Studenten

Bei der Studententstichprobe konnten nur 3 Faktoren extrahiert werden:

### Faktor 1: „Arbeit/Bildung/externe Motive“

- Spanisch erhöht meine Karrierechancen
- Spanisch bringt Vorteile in der EU
- Spanisch ist „in“
- Man kann andere mit Spanisch beeindrucken

- Spanisch erweitert die beruflichen Einsatzgebiete
- Spanisch ist am Arbeitsmarkt heutzutage ein „Muss“
- Spanisch kann man im Leben gut brauchen
- Meine Eltern finden es gut, dass ich Spanisch lerne
- Südamerikaner sind freundliche und offene Menschen
- Spanisch ist ein international wichtiges Verständigungsmittel
- Durch Spanisch wird der Erwerb weiterer romanischer Sprachen erleichtert
- Spanisch zu lernen, ist wichtiger als andere Fremdsprachen zu lernen
- Spanien und Südamerika spielen eine zunehmend wichtigere Rolle am Wirtschaftsmarkt
- Spanier sind sympathische Menschen
- Spanisch gehört zur Allgemeinbildung
- Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf
- Sie möchten beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können
- Spanisch wird weltweit von rund 400 Millionen Menschen gesprochen
- Familie und/oder Freunde erwarten es von mir

#### Faktor 2: „Interesse/Ehrgeiz“

- Ich möchte spanischsprachige Filme im Original verstehen
- Sie möchten spanische Liedtexte verstehen
- Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen
- Ich möchte spanische Zeitungen/Bücher lesen können
- Die Spanische Sprache fasziniert Sie
- Sie möchten viel über die spanische Geschichte erfahren

- Die spanische Literatur begeistert Sie
- Ihnen gefällt der Klang der spanischen Sprache
- Ich habe mich schon immer für die Kultur spanischsprachiger Länder interessiert
- Ich sehe Spanisch-Lernen als mein Hobby
- Spanisch zu lernen ist eine Herausforderung und ich möchte ein bestimmtes Niveau erreichen
- Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird

### Faktor 3: „Spanisch im Alltag präsent“

- Ich benötige Spanisch im Alltagsleben
- Sie haben Verwandte oder Freunde in einem spanischsprachigen Land
- Meine Familie/Freunde können mir beim Spanischlernen helfen

Die Motivgruppe „Arbeit/Bildung/externe Faktoren“ befindet sich mit 269 Punkten an der „Spitze“, gefolgt von „Interesse und Ehrgeiz“ mit 345 Punkten und „Spanisch im Alltag präsent“, mit 631 Punkten. Durch Anwendung des auf Seite 83 beschriebenen Rechenverfahrens, erhält man bei der Studentenchprobe folgende Faktorenmittelwerte:

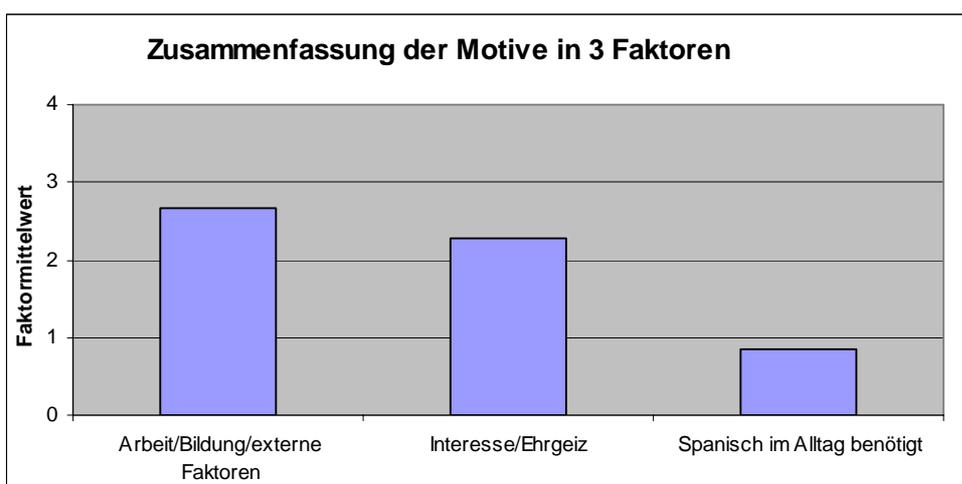


Abb. 43 Studenten: Zusammenfassung der Motive in 3 Faktoren

Der wichtigste Motivfaktor der Studentenchprobe ist eindeutig „Arbeit, Bildung und andere externe Faktoren“. Den zweiten Platz belegt Faktor 2 „Persönliches Interesse und Ehrgeiz“. Studenten beschäftigen sich demnach aus eigenem Antrieb mit Spanisch und tun dies außerdem in ihrer Freizeit. Aus diesem Grund ist eindeutig zu schließen, dass eine große Anzahl der Studenten intrinsisch motiviert ist. Der dritte Faktor betrifft Motive, die mit der alltäglichen Verwendung der spanischen Sprache zusammenhängen. Studenten, welche spanische Verwandte oder Freunde haben, stehen häufig mit Spanischsprechern in Kontakt. Dieser Umstand war für sie der Anlass, Spanisch erwerben, bzw. ihr bereits vorhandenes Sprachwissen vertiefen zu wollen.

#### **4.7 Hypothesen zu den Zusammenhängen und Unterschieden zwischen einzelnen Variablen**

Hypothesen bilden den Ausgangspunkt jeder wissenschaftlichen Forschung. Diese stellen das Kernstück aller empirischen Arbeiten dar und werden laut Arnold, Eysenck und Meili wie folgt beschrieben: „Allgemein bezeichnet die Hypothese eine (als wahr angenommene) Aussage, die als Grundlage einer diskursiven Konstruktion dient. Spezifisch wird Hypothese in folgenden drei Bedeutungen verwendet: Die Hypothese ist ein Mittel zum logischen Gliedern einer Situation: bestimmte Aussagen dienen als Ausgangsprinzip einer deduktiven Theorie (hypothetisch-deduktive Theorien). Die Hypothese ist eine plausible Erklärung vor der strengen (experimentellen) Verifikation des Sachverhalts. Die Hypothese bezeichnet schließlich ein heuristisches Mittel zur Entdeckung und Erfindung von wahren Sachverhalten.“ (Arnold, Eysenck, Meili 1991:944)

##### **4.7.1 Aufstellung der Hypothesen**

Abgesehen von der Erforschung und Interpretation der Motive der Spanischlerner, sollen auch Zusammenhänge zwischen Motivation und anderen Variablen untersucht werden. Dies erfordert das Formulieren folgender Hypothesen:

1) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und dem Geschlecht des Lernalers.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

2) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und der Dauer des absolvierten Spanischunterrichts.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

3) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und der letzten erhaltenen Beurteilung (Note).

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

4) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und der Einstellung dem Schulbesuch gegenüber.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

5) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und dem Bildungsstand der Eltern.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

6) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und dem besuchten Schultyp.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

7) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und der Anzahl, der von Familienmitgliedern beherrschten Fremdsprachen.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

8) H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und einem bereits erfolgten Aufenthalt in einem spanischsprachigen Land.

H0: Es besteht kein Zusammenhang.

9) H1: Studenten sind höher motiviert als Schüler.

H0: Studenten und Schüler sind gleich stark motiviert.

#### 4.7.2 Überprüfung der Hypothesen

Für das Item „Ich bin für den Spanischunterricht motiviert“, ergaben sich bei den **Schülern** folgende Prozentsätze: 20,8% der Schüler bezeichnen sich als sehr motiviert; 56,5% als motiviert; 19,9% als eher weniger motiviert und 2,9% als nicht motiviert.

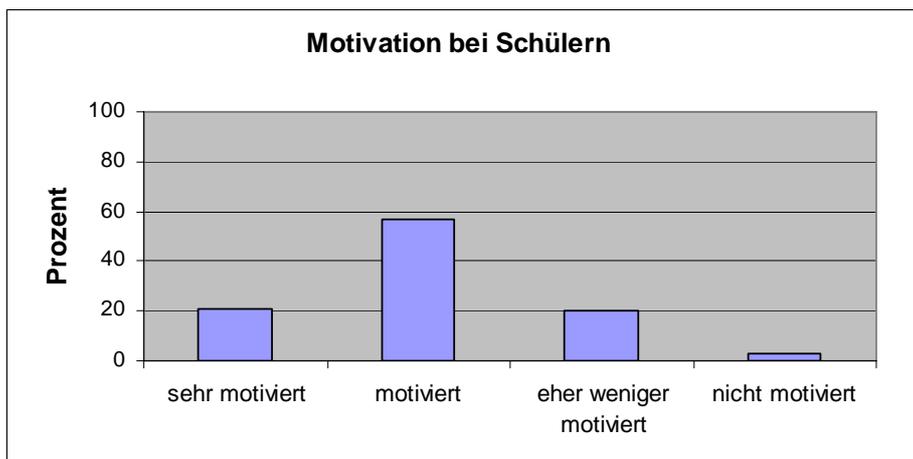


Abb. 44 Motivation der Schüler

Für das Item „Ich bin für den Spanischunterricht motiviert“, ergaben sich bei den **Studenten** folgende Prozentsätze: 45,5% der Studenten bezeichnen sich als sehr motiviert; 48% als motiviert; 6,1% als eher weniger motiviert und 0,5% als nicht motiviert.

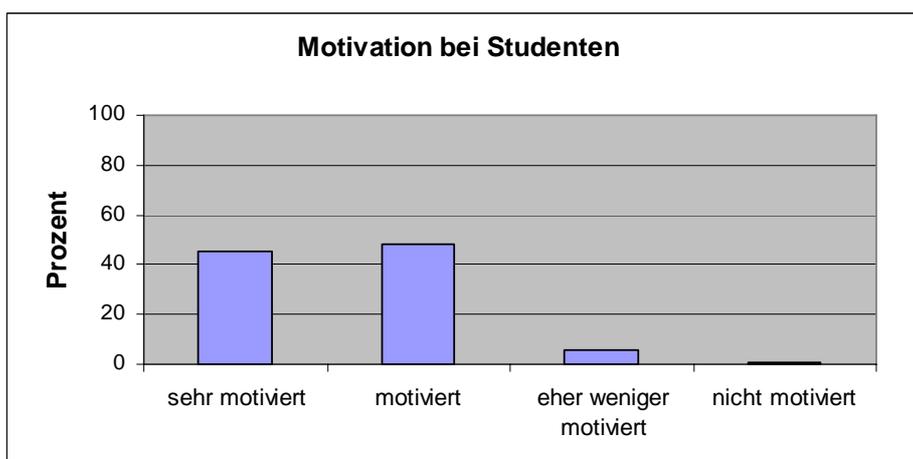


Abb. 45 Motivation der Studenten

Die Angaben der Schüler und Studenten über den Grad ihrer Motivation im Spanischunterricht, wurden mit 8 Variablen kreuztabelliert, um feststellen zu können, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen Motivation (x) und der Variable (y) besteht. Die Signifikanzprüfung wurde anhand des  $\chi^2$ -Tests vorgenommen, wobei ein Signifikanzniveau von 5% festgelegt wurde. Die Prüfung der zuvor aufgestellten Hypothesen erfolgte jeweils anhand der soeben genannten Prozentsätze.

Ad 1) Die Annahme von H1 war, dass ein Zusammenhang zwischen Motiviertheit und Geschlecht besteht: es wurde vermutet, dass weibliche Spanischlerner stärker motiviert sind, als ihre männlichen Kollegen.

Nach der Analyse durch den  $\chi^2$ -Test konnte aber weder bei den Schülern ( $p=0,366$ ) noch bei den Studenten ( $p=0,122$ ) ein signifikanter Zusammenhang zwischen Motivation und Geschlecht festgestellt werden.

Daher behält H0 ihre Gültigkeit: Zwischen Geschlecht und Motivation besteht kein Zusammenhang.

Ad 2) Wie immer wieder von Lehrpersonen festgestellt wird, wurde auch bei dieser Untersuchung ein Zusammenhang zwischen Motivation und Lernjahr dahin gehend erwartet, dass die anfängliche Lernmotivation nach ungefähr 2 Semestern nachlässt.

Diese Vermutung konnte allerdings bei keiner der beiden Stichproben bestätigt werden. Es gilt weiterhin H0.

Ad 3) Bei dieser Hypothese wurde angenommen, dass die Benotung der Leistungen im Spanischunterricht mit dem Ausmaß der Motivation zusammenhängt: Es wurde erwartet, dass bei Lernern mit guten Noten, die Motivation höher ist.

Diese Hypothese konnte teilweise bestätigt werden.

Bei Schülern konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Note und Motivation nachgewiesen werden. Bei den Studenten hingegen, ist dieser Zusammenhang nicht gegeben. Der folgenden Abbildung kann entnommen werden, dass der Prozentanteil unmotivierter Schüler bei „befriedigend“ bis „nicht genü-

gend“ viel höher ist, als bei „sehr gut“ und „gut“; und, dass parallel dazu der höchste Prozentanteil motivierter Schüler bei „sehr gut“ und „gut“ liegt. Da dieser Zusammenhang auch statistisch signifikant ist, wird  $H_0(a)$  verworfen und  $H_1(a)$  bestätigt.

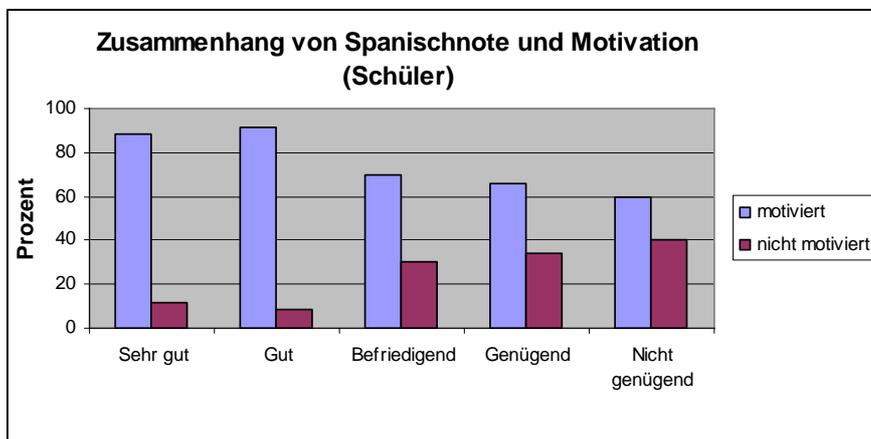


Abb. 46 Zusammenhang von Motivation und Spanischnote bei Schülern

Da bei den Studenten kein Zusammenhang nachgewiesen werden konnte, wird in diesem Fall  $H_0(b)$  beibehalten.

Um die Unterschiede zwischen den Ergebnissen bei Schülern und Studenten zu verdeutlichen, kann man folgendes Diagramm als direkten Vergleich heranziehen:

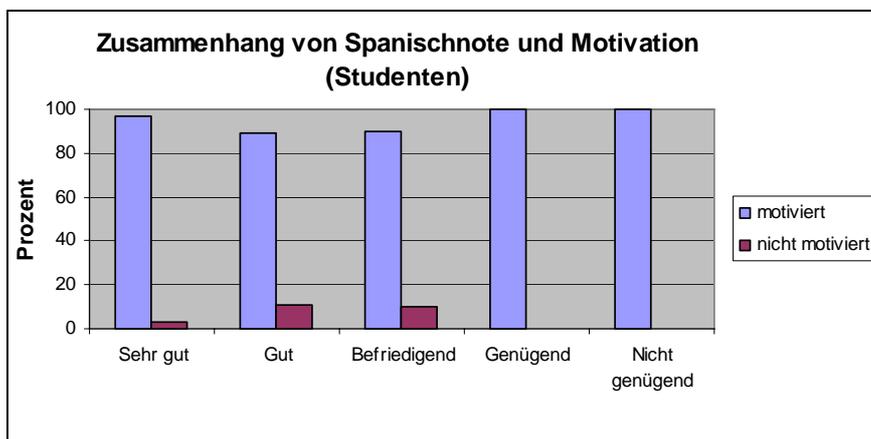


Abb. 47 Zusammenhang von Motivation und Spanischnote bei Studenten

Abgesehen davon, dass nur ein sehr kleiner Studentenanteil sich als mehr oder weniger „unmotiviert“ bezeichnet, lässt sich bei den „Motivierten“ auch beim bloßen Betrachten des Diagramms, kein Hinweis darauf erkennen, dass die Motivation mit der Spanischnote zusammen hängt.

Ad 4) Die Annahme, dass Schüler, die eine positive Einstellung zum Schulbesuch haben, eher für den Spanischunterricht motiviert sind, konnte bestätigt werden: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und der Einstellung dem Schulbesuch gegenüber. Wie auch aus Abbildung 57 hervorgeht, gehen die für den Spanischunterricht motivierten Schüler zu über 80% auch allgemein gerne zur Schule.

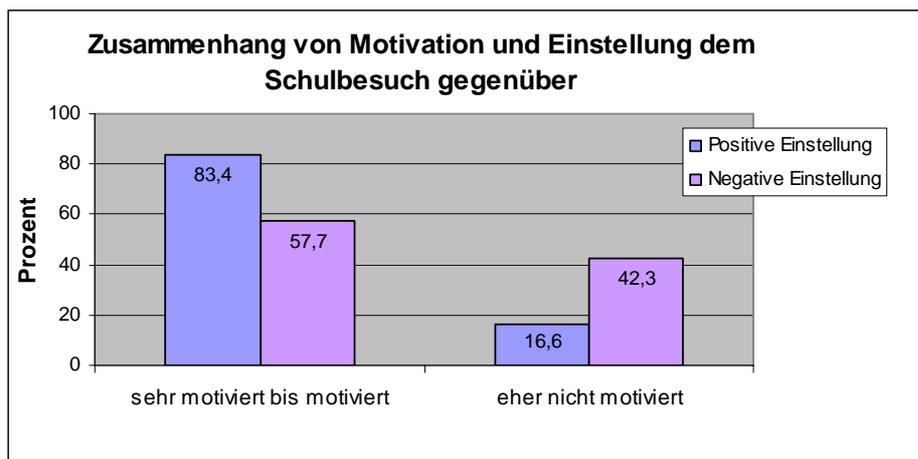


Abb. 48 Zusammenhang von Motivation und Einstellung dem Schulbesuch gegenüber

Ad 5) Die Annahme, dass Kinder, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss besitzen, öfter motiviert für das Spanischlernen sind, konnte nicht bestätigt werden. Laut den vorliegenden Daten hat das Bildungsniveau der Eltern keinen signifikanten Einfluss auf die Motivation ihrer Kinder.

Hätte man nicht nur nach dem Bildungsabschluss, sondern auch nach dem beruflichen Tätigkeitsfeld (einschließlich Teilzeitarbeit, Heimarbeit, Berufstätigkeit der Mutter etc.) der Eltern gefragt, so wäre möglicherweise ein signifikanter Zusammenhang mit dem Grad der Motivation festgestellt worden. In diesem konkreten Fall, konnte dieser Zusammenhang jedoch nicht nachgewiesen werden. H0 wird beibehalten.

Ad 6) Bei dieser Hypothese wurde angenommen, dass Schüler einer Berufsbildenden Höheren Schule stärker für den Spanischerwerb motiviert sind. Grund für diese Annahme ist die Tatsache, dass sich der Unterricht in einer BHS stark an der Arbeitswelt orientiert. Schüler haben auf Grund dieser Berufsorientierung einen konkreten Grund für ihr Lernen vor Augen, bzw. können einen unmittelba-

ren „Sinn“ darin erkennen - was wiederum die Motivation zum Spracherwerb steigert. Auch das damit zusammenhängende Nützlichkeitsmotiv sollte bei berufsorientierten Schüler stärker ausgeprägt sein, als bei Schülern einer AHS. Der Zusammenhang konnte jedoch mit dem statistischen Auswertungsverfahren nicht bestätigt werden.

Dennoch lässt sich bei Betrachtung der Häufigkeiten eine interessante Beobachtung konstatieren: Der höchste Prozentanteil motivierter Schüler findet sich nicht (wie vermutet) in der BHS, sondern im BRG. Überraschenderweise ist in der BHS der Anteil motivierter Schüler am geringsten.

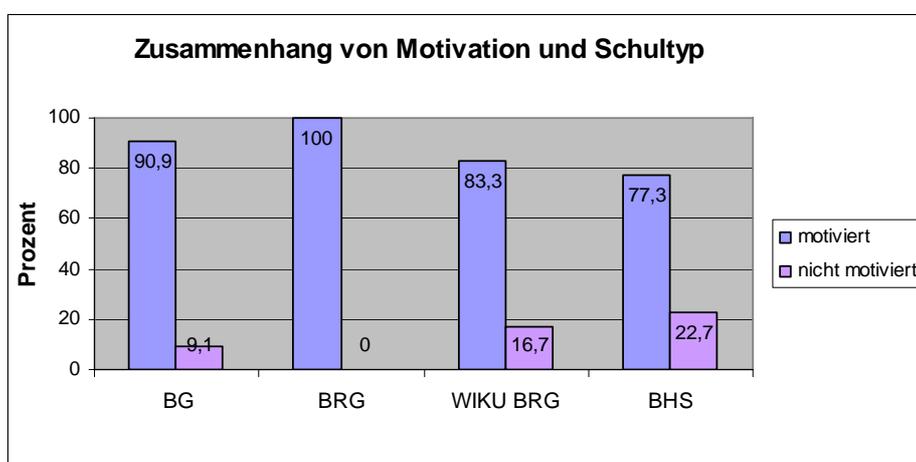


Abb. 49 Zusammenhang von Motivation und Schultyp

Trotz des beobachteten Ergebnisses muss H1 verworfen und H0 beibehalten werden, da der Unterschied statistisch nicht signifikant ist.

Ad 7) Die Hypothese, dass Fremdsprachenlerner deren Familienangehörige ebenfalls Fremdsprachen beherrschen, stärker motiviert sind, konnte weder bei Schülern, noch bei Studenten bestätigt werden. H0 wird beibehalten.

Ad 8) Die Hypothese, dass Fremdsprachenlerner, die bereits einmal ein spanischsprachiges Land besucht haben, motivierter sind, konnte nicht bestätigt werden. Zwar lassen sich Tendenzen dahin gehend feststellen, dass der Besuch eines spanischsprachigen Landes die Motivation positiv beeinflusst – statistisch gesehen sind die beobachteten Tendenzen jedoch nicht relevant.

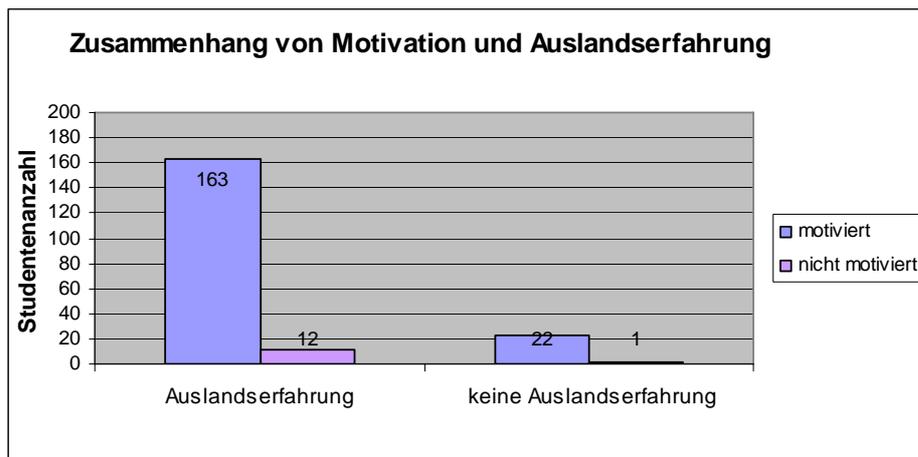


Abb. 50 Studenten: Zusammenhang von Motivation und vergangenem Aufenthalt in spanischsprachigem Land.

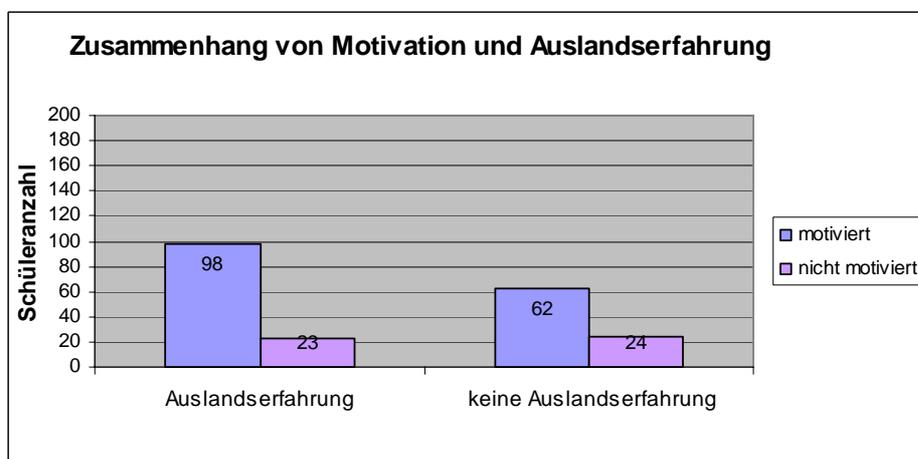


Abb. 51 Schüler: Zusammenhang von Motivation und vergangenem Aufenthalt in spanischsprachigem Land.

Ad 9) Die Hypothese, dass Studenten eine höhere Motivation aufweisen als Schüler, konnte bestätigt werden. Gründe für dieses Ergebnis könnten die freiwillige Teilnahme am Sprachkurs und/oder ein konkret vorhandener Berufswunsch der Studenten sein.

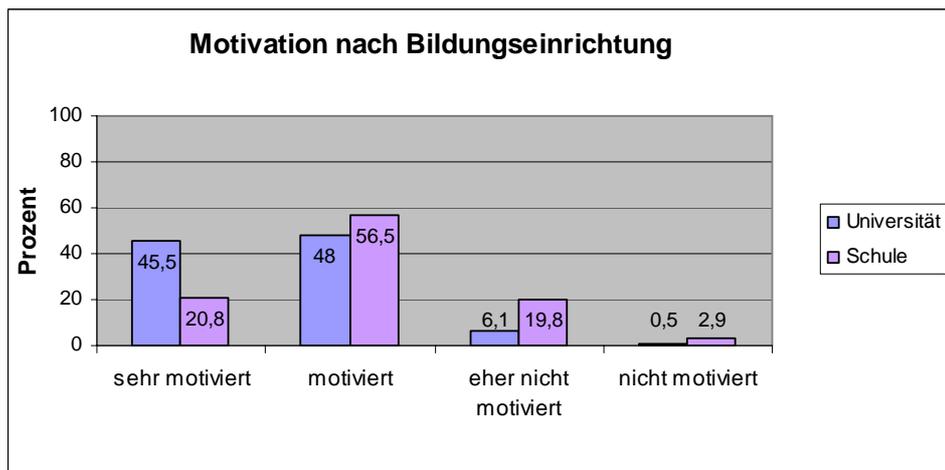


Abb. 52 Zusammenhang von Motivation nach Bildungseinrichtung (Chi2=38,159; p=0,000)

Insgesamt gaben 77,3 % der Schüler an, „motiviert“ oder „sehr motiviert“ für den Spanischunterricht zu sein. 22,7 % sind eher wenig bis nicht motiviert.

Im Vergleich dazu gaben 93,5 % der Studenten an, „motiviert“ bzw. „sehr motiviert“ zu sein. Lediglich 6,5 % sind „wenig bis nicht motiviert“. Auch bei der Überprüfung mittels  $\chi^2$ -Test konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Studenten und Schülern bezüglich Motivation nachgewiesen werden. Der Anteil motivierter Studenten ist höher, als der Anteil motivierter Schüler.

In Folge des eindeutigen Ergebnisses wird  $H_0$  verworfen.

## 4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

### 4.8.1 Deskriptive Häufigkeiten

Die Teilnehmer der Studie waren größtenteils weiblich. Die quantitative Verteilung der Geschlechter entspricht den Daten aktueller Erhebungen zu österreichischen Schüler- und Studentenzahlen.

Die befragten **Schüler** aus 4 verschiedenen Schulrichtungen (BG, GRG, Wirtschaftskundliches BRG und BHS) gaben an, dass ihr Hauptmotiv für das Erlernen der Fremdsprache Spanisch, die dadurch erhoffte Verbesserung ihrer Karrierechancen gewesen sei. Abgesehen davon, wählten viele Schüler Spanisch als Fremdsprache, um im Urlaub die Sprache nützen zu können. Auch die „Sprachschönheit“ und der „Spaßcharakter“ beim Lernen waren ein wichtiges Wahlmotiv. Ein weiterer großer Teil gab an, Spanisch gewählt zu haben, weil es

angeblich „leichter“ als andere Sprachen zu erlernen sei - und um dadurch anderen Fächern auszuweichen.

Die **Studenten** haben sich in erster Linie aus intrinsischen Motiven für das Spanischstudium entschieden: Spaß und Faszination stellen ihre Hauptmotive dar. Auch das Interesse an spanischsprachigen Ländern und deren Kultur schien eine wichtige Rolle bei ihrer Entscheidung gespielt zu haben. Abgesehen davon gaben viele Studenten an, Spanisch für die Ausübung eines konkreten Berufs zu benötigen und, dass durch Spanisch ihre beruflichen Möglichkeiten erweitert würden.

Die Frage, wer die Lerner bei ihrer Entscheidungsfindung beeinflusst habe, wurde wie folgt beantwortet: 154 **Schüler** gaben an, sich selbst in der Entscheidung für Spanisch als Fremdsprache bestärkt zu haben. 103 Schüler wurden von ihrer Familie, 66 von ihren Freunden und 12 von „Sonstigem“ beeinflusst.

Bei der **Studentenstichprobe** war das Ergebnis ähnlich: 182 Studenten bestärkten sich selbst für das Spanischstudium. 42 Studenten wurden von Freunden beeinflusst, 34 von ihrer Familie und 21 von „Sonstigem“.

#### 4.8.2 Faktorenanalyse

Der Hauptfaktor für die Entscheidung Spanisch zu lernen, ist bei der **Schülerstichprobe** eindeutig der „Bezug auf Autoritätspersonen“. Die Schüler wurden bei ihrer Wahl von „Spanisch als Fremdsprache“ stark von Lehrpersonen und/oder Eltern beeinflusst. Der nächste wichtige Faktor beinhaltet Motive, die mit „Beruf und Karriere“ zusammenhängen. Die Schüler denken demnach äußerst zukunftsorientiert und legen Wert auf gute Chancen in der Arbeitswelt.

Einen weiteren wichtigen Faktor stellt das „Interesse an Land, Leuten und Kultur“ dar. Auch „Vergnügen und persönlicher Ehrgeiz“ spielen bei der Entscheidung der Schüler eine bedeutsame Rolle. Ein Faktor von geringerer Stärke (siehe Abb. 42) betrifft Motive der Pflichterfüllung und Anstrengungsvermeidung. Der

am wenigsten gewichtige Faktor beinhaltet Motive, die mit dem alltäglichen Gebrauch von Spanisch zusammenhängen.

Bei der **Studentenstichprobe** konnten nur 3 Faktoren ermittelt werden: Der am stärksten ausgeprägte Faktor ist auch hier „Arbeit, Bildung und andere externe Motive“. (Dieses Ergebnis stimmt mit jenem der „Hauptmotive“ nicht überein: die Studenten gaben bei diesem Item an, sich hauptsächlich aus Faszination und Interesse an der Sprache für ihr Spanischstudium entschieden zu haben.)

Die intrinsischen Motive „Interesse und Ehrgeiz“ belegen gemäß der Faktorenanalyse lediglich den zweiten Platz.

Der dritte und letzte Faktor betrifft Motive, die mit dem täglichen Gebrauch von Spanisch zusammenhängen.

#### 4.8.3 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Bei der Überprüfung der Hypothesen konnten folgende Vermutungen bestätigt werden: Die Schülermotivation für das Spanischlernen steht mit dem allgemeinen Notenprofil im Zusammenhang: Je besser das jeweilige Notenprofil, desto höher der Motivationsgrad des Schülers. Die Studentenmotivation weist keinen diesbezüglichen Zusammenhang auf.

Weiters besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der generellen Einstellung zum Schulbesuch und der Motivation. Schüler die angaben, gerne zur Schule zu gehen, sind signifikant häufiger für den Spanischunterricht motiviert als Schüler, die dem Schulbesuch gegenüber negativ eingestellt sind.

Die Hypothese, dass Studenten in höherem Maße als Schüler für das Spanischlernen motiviert sind, konnte bestätigt werden: Studenten gaben signifikant häufiger als Schüler an „sehr motiviert“ zu sein.

Eine ausführliche Interpretation bzw. Reflexion der Befragungsergebnisse erfolgt in Kapitel 6.

## **5. Organisatorische und methodische Vorschläge für den Unterricht der Fremdsprache „Spanisch“**

Abschließend werden Möglichkeiten der Motivationssteigerung im Fremdsprachenunterricht erläutert. Es werden ausgewählte Unterrichtskonzepte behandelt, welche unterschiedliche Ansätze verfolgen, um Motivation und Lernleistung zu steigern, sowie soziale Fähigkeiten zu fördern.

### **5.1 WELL: Wechselseitiges Lehren und Lernen**

Wozu wechselseitiges Lehren und Lernen? Welche Vorteile darf sich eine Lehrperson von wechselseitigem Lehren und Lernen erwarten? Welche Erfolge sollen sich durch kooperative Lernformen einstellen? Diese grundlegenden Fragen wurden von Anne Huber (2004) gestellt und in ihrem Buch „Wechselseitiges Lehren und Lernen – Kein Problem“ ausführlich beantwortet.

Huber geht von der Annahme aus, dass „durch kooperative Lernformen die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, das zur Problemlösung notwendige Wissen aufzufinden und sich dann auch anzueignen, sowie die Zusammenarbeit mit anderen, gefördert werden kann.“ (Huber, 2004:4)

Weiters wurde vermutet, dass sich durch das kooperative Arbeiten jeder einzelne Schüler als selbstwirksam wahrnimmt, was in weiterer Folge zu einer Stärkung des Vertrauens in die eigenen Kompetenzen führen würde. Dies wiederum soll eine Steigerung der Motivation bewirken.

Slavin konnte in einer empirischen Studie über die Wirkung von *Wechselseitigem Lernen* die Überlegenheit kooperativer Lernformen gegenüber dem herkömmlichen, lehrerzentrierten Unterricht nachweisen. Tatsächlich wurde bei kooperativem Arbeiten ein besserer Lernerfolg erzielt. (Vgl. Slavin 1995)

Zusätzlich konnten weitere, positive Effekte beobachtet werden: Abgesehen vom höheren Lernerfolg, hatten sich durch kooperative Lernformen auch die sozialen Fähigkeiten der Schüler besser entwickelt. Durch die Zusammenarbeit etablierten sich soziale Beziehungen innerhalb der Gruppe, was sich in weiterer Folge auch positiv auf das Selbstwertgefühl jedes Einzelnen auswirkte. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde das Konzept „WELL“ (Huber 2004) entwickelt, mit

dem Ziel, durch eine Umstrukturierung des Unterrichts, bzw. durch neue Organisationsformen den Unterricht zu bereichern und die Motivation der Schüler zu fördern.

Das „WELL-Konzept“ stellt eine Sammlung zahlreicher Methoden dar, die dem Lernenden die Möglichkeit geben, den Lernstoff aktiv zu verarbeiten und sich dabei an seinem persönlichen Lerntempo zu orientieren. Anhand zweier ausgewählter Beispiele, wird im folgenden Abschnitt das Konzept des kooperativen Lernens und Lehrens vorgestellt:

### Die Gruppenpuzzlemethode

Nach der Gruppenbildung (die Anzahl der Mitglieder ist je nach Anzahl der Teilgebiete des Lernstoffes verschieden) beginnt die erste Lernphase, die *Aneignungsphase*. Es folgt die *Vermittlungsphase* und schließlich die *Verarbeitungsphase*.

Zu Beginn müssen alle Mitglieder einer Gruppe zu Experten eines bestimmten Stoffgebietes werden. Unterstützt durch geeignete Lernstrategien (z.B. Notierhilfen oder Schlüsselbegriffskärtchen etc.) erarbeiten sie gemeinsam ihren Teil des Stoffes. Danach, in der zweiten Lernphase, verlässt jeder Experte seine ursprüngliche Gruppe, um mit den Experten der anderen Stoffgebiete eine neue Gruppe zu bilden.

In der Vermittlungsphase gibt jeder Experte sein Wissen an die anderen Gruppenmitglieder weiter, während die anderen sich Notizen dazu machen. Auch hier kann mit Schlüsselbegriffskärtchen oder ähnlichen, stützenden Lernmaterialien gearbeitet werden.

In der dritten und letzten Phase wird die Verarbeitung des vermittelten Wissens durch Fragestellungen angeregt, oder durch verschiedene Aufgaben kontrolliert. Laut Huber fördert diese Lern-Lehr-Methode eine sehr intensive und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, was sich positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Um den Lernprozess zusätzlich zu unterstützen, weist Huber mehrmals auf die Verwendung geeigneter Lernstrategien hin. (Vgl. Huber 2004:48)

### Das Lerntempoduett

Das Lerntempoduett teilt sich in vier Phasen: Zuerst findet eine *Aneignungsphase* in Einzelarbeit statt. Anschließend folgt eine *Austauschphase* in Partner- oder Gruppenarbeit. Danach wird abermals eine *Aneignungsphase* in Einzelarbeit abgehalten; der letzte Schritt ist eine *Verarbeitungsphase*, welche in Partnerarbeit stattfindet.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit werden organisatorische Details geklärt: Die Aufgabenstellung wird erläutert; die zu verwendenden Arbeitsmittel und Unterlagen werden ausgeteilt; der Ablauf des Lernprozesses wird besprochen. Danach beginnt jeder Schüler mit der Erarbeitung seines speziellen Teilgebietes und eignet sich dadurch einen *Expertenstatus* an. Danach signalisiert der einzelne Lerner, dass er die Erarbeitung seines Teilgebietes abgeschlossen hat.

Verschiedene Experten, die zeitgleich die Teilgebiete abgearbeitet haben, bilden nun Paare (oder auch Dreier-Gruppen: *Lerntempoterzett*), welche wechselseitig die Aufgaben bearbeiten. Die Gruppenmitglieder informieren und unterstützen sich in dieser Phase gegenseitig. Ist dieser Schritt abgeschlossen, wird der komplementäre Stoff noch einmal in Einzelarbeit bearbeitet. Sobald die Inhalte des anderen Teilgebietes angeeignet sind, wird wieder signalisiert, dass man für die letzte Phase bereit ist. Es bilden sich ein weiteres Mal, dem Lerntempo entsprechend, Paare bzw. Gruppen, welche gemeinsam die Verarbeitungsphase meistern. In dieser Phase werden mittels einer größeren Anzahl von Aufgaben, die erarbeiteten Inhalte wiederholt, gefestigt, vernetzt und vertieft.

Der Abschluss der Gruppenarbeiten erfolgt wieder im Plenum. Hier werden inhaltliche, sowie prozessorientierte Probleme thematisiert, ungeklärte Fragen beantwortet und mögliche Verbesserungsvorschläge, zusätzliche Ideen oder Gedanken etc. eingebracht.

Laut Wahl (2004:57) ist das Lerntempoduett besonders effizient „weil es von den Lernenden in hohem Maße als selbstbestimmtes Lernen aufgefasst wird; weil das Lernen im eigenen Tempo zu hoher Ausdauer und gutem Lernerfolg führt; weil es das Erleben eigener Kompetenzen und Fähigkeiten erhöht; weil die zur Verfügung gestellte Lernzeit optimal genutzt wird.“

Gruppenpuzzle sowie Lerntempoduett (bzw. -terzett) sind in mehreren Unterrichtsfächern einsetzbar. Auch im Spanischunterricht wären diese beiden kooperativen Lernmethoden durchaus geeignet, um z.B. Texte zu einem bestimmten Wissensgebiet zu bearbeiten. Darüber hinaus ließen sich diese beiden Methoden zum Wiederholen bereits bekannter Grammatikregeln, zum Üben von Rechtschreibung oder zum Erlernen neuer Redewendungen etc. einsetzen. Abgesehen vom Wissenserwerb, wird durch diese Art des *Lernens durch Lehren* nicht nur die Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen, sondern auch speziell das Sprechen in der Fremdsprache gefördert.

Alles in allem ist auf Grund der zahlreichen positiven Effekte des kooperativen Lernens, zusätzlich eine stark motivationsfördernde Wirkung zu erwarten. Ob diese Motivationssteigerung tatsächlich einsetzt, wäre möglicher Stoff für zukünftige empirische Studien.

Für alle interessierten und experimentierfreudigen Lehrpersonen empfiehlt es sich jedenfalls, den Motivations-Effekt mittels Einsatz der geschilderten Methoden von WELL im eigenen Unterricht, zu untersuchen.

## 5.2 Die Feedback-Methode

Eine weitere interessante Möglichkeit der Motivationsförderung im Spanisch-Unterricht stellt die „Feedback-Methode“ dar. Der Begriff „Feedback“ stammt ursprünglich aus der Kybernetik, einer Forschungsrichtung, die sich mit Steuerungs- und Regelungsprozessen befasst. *Feedback* meint die Rückkoppelung bzw. Rückmeldung von Informationen, d.h. es gibt Aufschluss darüber, ob ein angestrebtes Ziel erreicht wurde, oder nicht, bzw. in welchem Ausmaß der Ist-Zustand vom Soll-Zustand abweicht (vgl. Krause 2007:46). Im Bereich des Lehrens und Lernens steht der Ist-Zustand für die vom Lerner erbrachte Leistung, der Soll-Zustand ist mit dem zu erreichenden Lernziel gleichzusetzen. Das Feedback erhalten die Lernenden in Form einer „informierenden Rückmeldung“ von außen. (Vgl. Krause 2007:47)

Beim Feedback-Konzept geht es darum, dem Schüler Information über seine Lernleistungen zu geben. Dies geschieht aber nicht, wie herkömmlich, durch Benotung, sondern durch „elaborierte Rückmeldung“. Diese Rückmeldung orientiert sich einerseits an einer objektiven Bezugsnorm (dem Lernziel), und zieht

andererseits auch inter- und intraindividuelle Vergleiche nach sich: „Je nach Bezugsnorm liefert das Feedback innerhalb von Lehr- und Lernkontexten, also Informationen über das Erreichen eines Lernzieles, den eigenen Lernfortschritt oder das eigene Abschneiden bzw. eigene Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Lernenden“ (Krause 2007:51). Wie aus mehreren Untersuchungen hervorgeht, verfügt besonders die individuelle Bezugsnorm über stark motivierendes Potenzial. Die Rückmeldungen sollten vor allem den Fortschritt des Lerners betonen und ihm das Gefühl geben, etwas geleistet bzw. dazugelernt zu haben. Dies führt dem Feedbackempfänger gleichzeitig vor Augen, dass er durch persönlichen Einsatz und Anstrengung tatsächlich seine Ziele erreichen kann, und dass sogar persönliche Veränderungen möglich sind. Durch diese Einsicht soll der Lerner verinnerlichen, dass „sich die Mühe lohnt“. „Entsprechend wirkt sich Feedback, das sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, positiv auf die Lernmotivation und das Selbstkonzept aus“ (Krause 2007:51).

Im Gegensatz zur Rückmeldung durch Noten, erfüllt elaboriertes Feedback, welches von der Lehrperson an den Lerner weiter gegeben wird, drei wesentliche Funktionen:

- Kognitive Funktion: Aufzeigen von Fehlern, Fehlkonzepten und Wissenslücken;
- Metakognitive Funktion: Selbstbeurteilung und Reflexion;
- Motivationale Funktion: Förderung der Überzeugung, dass sich der Lernaufwand lohnt; Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns; Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz; (Vgl. Krause 2007:48)

Nach Deci und Ryan (1993) führt selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen zum Erleben von Autonomie und Wahrnehmung eigener Lernfortschritte. Diese positiven Momente können durch Feedbackmaßnahmen zusätzlich gestärkt werden und im Lerner das Gefühl von Eigenverantwortung und Kompetenz ausbauen. Wichtig dabei ist es, dem Lerner zu vermitteln, dass Feedback nicht der *Kontrolle*, sondern ausschließlich der *Information* dient. Dadurch kann der Lerner Feedback als positiv erleben und als hilfreiche Stütze annehmen. Diese Einsicht ermöglicht es, im weiteren Verlauf die Selbstbeurteilungskom-

petenzen des Lernalers zu erhöhen und gleichzeitig seine Lernmotivation zu steigern. (Vgl. Krause 2007:100)

Als besondere Art des Feedbacks wird im folgenden Abschnitt das „Portfolio-Konzept“ vorgestellt.

### 5.3 Das Portfolio

Die Idee des *Portfolio* (ital. *portare*: tragen, ital. *foglio*: Blatt) stammt ursprünglich nicht aus dem schulischen Bereich, sondern wurde bereits in der Renaissance hauptsächlich von Künstlern und Architekten etc. benutzt, um Arbeitsprozesse bzw. -fortschritte zu dokumentieren. Seit einiger Zeit hat das Konzept auch Einzug in der schulischen Praxis gehalten. Besonders häufig wird das Portfolio bei reformpädagogischen Unterrichtsansätzen als alternative Form der Leistungsbewertung eingesetzt. Nichtsdestotrotz ist es durchaus auch im „traditionellen“ Unterricht, z.B. im Sprachunterricht, anwendbar.

Das Portfolio, wie es im Schulunterricht eingesetzt wird, besteht im Wesentlichen aus sechs Komponenten:

- Zielvereinbarung: Am Anfang wird vereinbart, welchem Zweck das Portfolio dienen soll, bzw. welche Ziele damit verfolgt werden.
- Sammeln: Parallel zum Lernprozess wird zunächst einmal alles gesammelt, was für das Portfolio relevant sein könnte.
- Selektion: Danach werden jene Dokumente ausgewählt, die tatsächlich in das Portfolio aufgenommen werden, wobei diese Auswahl anschließend begründet werden muss.
- Reflexionen: In Form eines Vor- und Nachwortes, in Form von Zwischenreflexionen und Selbstbeurteilungen der eigenen Arbeit, werden das eigene Lernen und die Lernbedingungen reflektiert. Dokumente werden mit Anmerkungen versehen. Neue Erkenntnisse und Einsichten von Fehlern werden schriftlich festgehalten. Nicht nur der Inhalt, auch der Lernprozess an sich wird in die Reflexion mit einbezogen.

- Konsequenzen: Am Ende formuliert der Autor jene Konsequenzen, die er aus den gewonnenen Erkenntnissen zieht - und entwirft Perspektiven für zukünftige Lernprozesse.
- Präsentation: Die Präsentation des fertigen Portfolios bietet Gelegenheit für Gespräche zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Das Buch/Heft wird veröffentlicht und diskutiert und gibt dadurch dem Schüler Rückmeldung über seinen Lernprozess bzw. Lernfortschritt. (Vgl. Häcker 2005 in: Rabenstein 2007:45)

Laut Rabenstein ist das Portfolio ein ausgezeichnetes Mittel, um die Selbststeuerung des Lerners zu fördern. Außerdem stellt es ein geeignetes Instrument zur Selbstbeobachtung dar, welches „zur Steigerung der Motivation, die Aufgabe aus eigenen, inneren Motiven heraus zu bewältigen“ dient. (Rabenstein 2007:46)

#### 5.4 Humor als Einsatzmittel im Spanischunterricht

Auf der Suche nach Vorschlägen zur Motivationssteigerung im Fremdsprachenunterricht, findet der aufgeschlossene Pädagoge neben verschiedenen didaktischen Methoden, Spielen und Arbeitsformen auch ein paar simple, und dennoch effiziente Ressourcen, um den Fremdsprachenunterricht motivierender zu gestalten. Eines dieser Unterrichtsmittel soll in diesem Abschnitt vorgestellt werden: Der Einsatz von Humor im Fremdsprachenerwerb.

In der Humorforschung der letzten drei Jahrzehnte wurden vor allem die Zusammenhänge von Humor und Emotion untersucht. Da Emotion und Motivation eng miteinander verknüpft sind, ist es nahe liegend, auch nach der Wirkung des Humors auf die Motivation zu fragen.

Die Gemütszustände eines Lerners beeinflussen ihrerseits auch dessen körperliche Zustände. Somit spielen neben psychischen auch physische Befindlichkeiten eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Im Fremdsprachenunterricht kann jenes „ganzheitliche“ und lernförderliche Wohlbefinden unter anderem durch den Einsatz von Humor herbeigeführt werden (vgl. Backhaus 2006:36).

Grundsätzlich beeinflusst Humor auf unterschiedliche Art und Weise alle, am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen. Je nach Situation kann Humor Angst oder Stress reduzierend wirken. Er ist motivierend und lernfördernd, kann Frustration abbauen und Langeweile verringern (vgl. Backhaus 2005:22). Und mehr noch: „Positiv wahrgenommener Humor hat vorteilhafte Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit“ (Rißland 2002:38). Nachhaltiges und intensives Lernen kann laut Roth (2001:275) nur durch das Vorhandensein von intrinsischer Motivation erfolgen. „Si los docentes desean verdaderamente despertar la motivación intrínseca de los alumnos a dedicar mucho esfuerzo al aprendizaje, deben planificar el proceso, teniendo en cuenta las necesidades del alumno de participar y obtener placer en el aprendizaje. De lo contrario, el proceso suele ser tedioso y los resultados, superficiales“ (Raffini 1998:20).

Um eine Fremdsprache erfolgreich zu erwerben, sollte folglich ein gewisses Maß an Lernfreude bzw. innerem Antrieb vorhanden sein. Ist diese Motivation nicht gegeben, häuft der Fremdsprachenlerner lediglich „träges“ Wissen an, ohne jedoch die Sprache als solche zu „erwerben“. Humor kann dazu beitragen, fehlende Motivation zu wecken, bzw. vorhandene Motivation zu steigern. „Informationen, die mit Spaß am Lernen und positiven Erlebnissen verbunden sind, werden besser verarbeitet und verstanden. Die Verankerung im Gedächtnis ist vielseitiger und daher anwendungsbereiter.“ (Vester 2000:191)

In einer empirischen Untersuchung zum Thema „Humor im Unterricht“, (Ziv 1988), konnte nachgewiesen werden, dass Humor sich tatsächlich positiv auf die Lernleistung auswirkt. Ziv betont allerdings, dass beim Einsatz von Humor im Unterricht gewisse „Regeln“ eingehalten werden sollten: Die verwendeten Humorbeispiele wie Witze, Anekdoten oder Cartoons etc., müssen in direktem Bezug zum Thema stehen, d.h. sie sollten gezielt in passende Lernkontexte eingebettet werden. Außerdem dürfen sie nicht zu häufig, aber auch nicht zu selten eingesetzt werden, um ihre Wirkung zu entfalten. Laut Ziv kommt es auf die richtige Dosierung an: 2 bis 4 Humorbeispiele pro Unterrichtseinheit sind ausreichend, um eine Motivationssteigerung zu bewirken (vgl. Ziv 1988:13). Weiters wird darauf hingewiesen, dass besonders durch realitätsnahe, aus dem Lebensalltag gegriffene Humorbeispiele, die Lernbereitschaft der Spanischlerner

erhöht werden kann. Authentische und umgangssprachliche Formulierungen, z.B. in Cartoons, können das Interesse am Verstehen des spanischen Humors und der spanischen Sprache wecken und somit motivationsfördernd wirken (vgl. Backhaus 2005:38/39).

Der Einsatz von Witzen im Spanischunterricht fördert explizites, aber auch implizites Lernen der Sprache: Ersteres ergibt sich, wenn der Witz sowohl inhaltlich, als auch sprachlich interpretiert wird. Für das Verständnis des jeweiligen Humorbeispiels müssen Inhalt sowie Vokabeln geklärt werden: Es muss z.B. Ironie oder Doppeldeutigkeit eines Wortes erkannt, analysiert und verstanden werden. Das bedeutet, der Fremdsprachenlerner muss den Humor der spanischen Sprache erst „knacken“, um ihn danach als lustig wahrnehmen zu können. Während diesem Vorgang des expliziten Lernens erfolgt, sozusagen „nebenbei“, auch implizites Lernen: Schüler lernen, ohne dass sie sich dessen bewusst sind, bestimmte Sprachmittel, typische Satzkonstruktionen und neue Grammatikphänomene kennen. All dies geschieht nebenbei und unbewusst. Humorbeispiele eignen sich demnach ausgezeichnet dazu, „trockenen“ Stoff zu „verpacken“ und ihn dadurch interessanter und motivierender zu gestalten (vgl. Backhaus 2005:38/39).

## **6. Persönliche Reflexion**

Die persönliche Motivation war durch den eigenen Erwerb der Fremdsprache „Spanisch“ als Basis grundgelegt (siehe Vorwort). Das spezielle Interesse an der Themenstellung ergab sich aus den Erfahrungswerten, die die Autorin während ihres Spanischstudiums in den Praktika an 4 niederösterreichischen Schulen gewinnen konnte. Besonderes Anliegen war es, der erlebten Diskrepanz zwischen dem wünschenswerten und dem realisierten Schülerverhalten beim Erwerb der Fremdsprache Spanisch, auf den Grund zu gehen. Vor allem die Motive, welche Schüler und Studenten dazu bewegen, Spanisch als Fremdsprache zu erlernen, schienen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu spielen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der empirischen Studie nach den besagten Motiven geforscht. Anschließend wurden die gewonnenen Ergebnisse analysiert und interpretiert. Die große Datenfülle machte es zwingend notwendig, in der Analyse jene Schwerpunkte zu setzen, die für den Erkenntnisgewinn, bezüglich der behandelten Thematik, wichtig erschienen. Hier soll angemerkt werden, dass sich zwar noch weitere Analysemöglichkeiten angeboten hätten, die aber den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würden.

Der Erkenntniswert, der sich aus den gewonnenen Daten ziehen lässt, ist sehr vielschichtig. Das Hauptinteresse galt jenen Motiven der Schüler und Studenten, die sie bewegten, Spanisch als Fremdsprache zu erlernen, bzw. zu studieren. Die Beantwortung der Frage nach dem „wichtigsten Motiv“, erzielte mehrere überraschende Ergebnisse: Schüler scheinen bei ihrer Entscheidung Spanisch zu erlernen äußerst zukunftsorientiert zu handeln. Während bei den Studenten Spaß und Faszination an der Sprache die Hauptmotive sind, legen die Jugendlichen besonderen Wert auf gute Karrierechancen.

Für dieses unerwartete Ergebnis gibt es zwei mögliche Erklärungen: 1. Die Schüler beantworteten die Frage, (obwohl Anonymität gegeben war), nicht ganz ehrlich. Das Ergebnis könnte auf Grund der *sozialen Erwünschtheit* (Fröhlich 1994:370) leicht verfälscht sein. 2. Um bei der derzeitigen Situation am Arbeitsmarkt gute Aussichten auf einen Job zu haben, sind neben der Berufsausbildung noch weitere Zusatzqualitäten, (z.B. das Beherrschen einer Fremdsprache), gefragt. Schüler sind sich dessen bewusst und haben sich u.a. aus diesem

Grund entschieden, Spanisch zu erlernen. Schüler sind demnach in erster Linie extrinsisch motiviert.

Studenten hingegen orientieren sich eher an intrinsischen Motiven: Der Großteil der Studenten gab an, hauptsächlich deshalb Spanisch gewählt zu haben, weil es ihnen Freude bereitet, bzw. weil die Sprache sie fasziniert. Abgesehen davon, orientieren sich auch Studenten auf berufliche Zukunftsaspekte. Durch den Erwerb von Spanisch erhoffen sie sich verbesserte Karrierechancen und erweiterte berufliche Einsatzmöglichkeiten.

Wenig überraschend ist, dass Studenten hauptsächlich selbst ihre Entscheidung für das Spanischstudium getroffen haben. Schüler hingegen gaben häufig an, von ihren Eltern beeinflusst worden zu sein. Es ist nur verständlich, dass Jugendliche, die entwicklungsbedingt noch stärker an ihre Familie gebunden sind, eher auf ihre Eltern hören, als Studenten.

Bei der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Motivation und besuchtem Schultyp, kam es zu unerwarteten Ergebnissen: Nicht Schüler der BHS, die häufig in Kontakt mit der Berufswelt stehen, (z.B. in „Übungsfirmen“), sind am häufigsten für den Spanischunterricht motiviert, sondern sowohl Schüler des wirtschaftskundlichen BRG, als auch Schüler des BG und BRG. Erklären lässt sich dieses Ergebnis eventuell damit, dass die drei letztgenannten Schultypen einen größeren Wert auf Allgemeinbildung und Sprachen legen.

Ein weiteres interessantes Ergebnis betrifft den Zusammenhang von Motivation und Spanischnote: Bei Schülern konnte die Hypothese, dass Schüler mit guten Spanischnoten motivierter für den Spanischunterricht sind, bestätigt werden. Bei den Studenten hingegen, hätte das Ergebnis nicht gegensätzlicher ausfallen können: Die Spanischnote hat nicht die geringste Auswirkung auf die Motivation der Studenten. Sogar negativ Beurteilte gaben zu 100% an „sehr motiviert“ oder „motiviert“ zu sein. Dieses Ergebnis stimmt auch mit dem Ergebnis der letzten Hypothese überein: Studenten sind in signifikantem Maße motivierter als Schüler. Das bedeutet, dass Studenten, die sich - im Gegensatz zu Schülern - aus Freude und Faszination an der spanischen Sprache für das Spanischstudium entschieden, eine gegen äußere Einflüsse resistente Motivation aufweisen.

Eine solch intrinsisch orientierte Motivation der Lerner ist in höchstem Maße wünschens-, bzw. erstrebenswert.

Leider ist das Vorhandensein von Motivation, vor allem in Schulklassen, keine Selbstverständlichkeit. Besonders bei jugendlichen Lernern muss sie erst geweckt und über Jahre hindurch aufrechterhalten werden. Diese schwierige Aufgabe fällt der Lehrperson zu, die durch die Gestaltung kurzweiliger und animierender Unterrichtseinheiten dazu beitragen kann, die Motivation der Schüler zu steigern. Es sollte jeder Lehrperson, der der Lernfortschritt ihrer Schüler am Herzen liegt, ein Anliegen sein, dieses Ziel zu erreichen.

## 7. Zusammenfassungen

### 7.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Motivation im Allgemeinen und mit Motiven von Spanischlernern im Speziellen. Sie besteht aus einem theoretischen, sowie einem praktischen Teil und ist in sechs Kapitel unterteilt.

Im ersten Kapitel werden allgemeine Überlegungen zum Thema *Motivation* angestellt, beginnend mit Definitionen des Begriffs: *Motivation* wird von verschiedenen Disziplinen aus relativ unterschiedlich beschrieben. Worin sich die meisten Motivationsforscher einig sind, ist Folgendes: „that it (the motivation), by definition, concerns the direction and magnitude of human behaviour, that is: the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it“ (Riemer 2003:77/78).

Es gibt drei verschiedene Motivationsarten, welche sich jeweils aus zwei Gegensatzpaaren zusammensetzen: Intrinsisch vs. Extrinsisch, Aktual vs. Habituell und Instrumentell vs. Integrativ. Die *intrinsische* Motivation meint etwas „von innen Kommendes“, ein dem Individuum innewohnendes Bedürfnis. Unter *extrinsisch* wird etwas „von außen Kommendes“ verstanden. *Aktuelle* Motivation wird zu bestimmten Zeitpunkten bzw. in bestimmten Situationen aktiv, während es sich bei *habituellem* Motivation um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt. Ein *integrativ* orientierter Lerner hegt Interesse an der Fremdsprache selbst, sowie an deren Sprechern und deren Kultur. Ein *instrumentell* orientierter Lerner sieht die jeweilige Fremdsprache vorwiegend als Mittel zum Zweck.

Um die Funktionsweise von *Motivation* besser verstehen zu können, ist es unerlässlich, auch den Begriff des *Motivs* einzuführen. *Motiv* ist die Bezeichnung für jene komplexen Gründe, die den ausschlaggebenden Impuls menschlicher Handlungen darstellen. Sie entstehen aus den Affekten und Erfahrungen, die wir im Laufe der Jahre sammeln und verinnerlichen, und die letztlich der Grund für all unser Handeln sind. *Motiv* und *Motivation* spielen also in jedem Lebensbereich eine bedeutsame Rolle; - in einem von ihnen vollzieht sich Lehren und Lernen. Gemeinsam mit kognitiven Voraussetzungen und affektiven Variablen bilden motivationale Faktoren die Basis aller Lernprozesse.

Auch beim Fremdsprachenerwerb spielt *Motivation* eine wichtige Rolle. Einerseits ist die Motivation der Lerner eine Lehreraufgabe. Andererseits ist das Vorhandensein von Motivation die Grundvoraussetzung für das Gelingen des Lernprozesses. Ohne ein gewisses Maß an Eigenmotivation, gestaltet sich der Fremdsprachenerwerb für den Lerner sehr schwierig und mühsam. Die Lehrperson muss folglich versuchen, den Unterricht möglichst ansprechend und interessant zu gestalten. Außerdem sind bei der Unterrichtsplanung die verschiedenen Interessen und individuellen Motive der Fremdsprachenlerner zu berücksichtigen. Eine Vielzahl unterschiedlicher Motive bewegen also Lerner dazu, Spanisch als Fremdsprache zu erwerben. Diese Motive zu untersuchen, war Hauptanliegen der empirischen Studie „Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten“: Im Rahmen der Studie wurden 210 Schüler aus 4 niederösterreichischen Schulen und 201 Studenten am Institut für Romanistik der Universität Wien nach ihrer Motivation, bzw. ihren Motiven zum Spanischlernen befragt. Die Befragung wurde anhand eines Fragebogens durchgeführt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und Anonymität. Die Spanischlerner wurden einerseits über ihre Motive zum Spanischlernen befragt, andererseits sollten sie Auskunft über ihre allgemeine Motivation zum Erwerb von Spanisch geben. Schüler beantworteten diesbezüglich 37, Studenten 35 Fragen. Zu den wichtigsten Motiven beider Lernergruppen zählen „Verbesserte Karrierechancen“, sowie „Spaß und Faszination“. Bei der Schülerstichprobe belegt allerdings der „Bezug auf Autoritätspersonen“ den ersten Platz. Weniger wichtige Faktoren sind Motive, die mit externen Faktoren zusammenhängen. Auch „Pflichterfüllung“ und „Spanisch wird im Alltag benötigt“ spielen lediglich untergeordnete Rollen. Auch bei der Frage nach den Entscheidungsträgern, welche die Lerner in ihrer Wahl zum Spanisch-erwerb beeinflusst haben, wird ein ähnliches Bild widerspiegelt: Die Entscheidungsträger waren hauptsächlich die Schüler und Studenten selbst – wobei Schüler häufiger von ihren Eltern beeinflusst wurden, als Studenten.

Mittels Hypothesenprüfung konnte die Annahme bestätigt werden, dass Schüler deren Spanischnote positiv ausfiel, signifikant häufiger angeben, motiviert für den Spanischunterricht zu sein, als Schüler mit negativen Noten. Weiters konnte bestätigt werden, dass der Motivationsgrad im Spanischunterricht stark mit der

allgemeinen Einstellung dem Schulbesuch gegenüber zusammenhängt. Schüler mit positiver Einstellung sind signifikant häufiger motiviert für den Spanisch-erwerb. Bei einem Vergleich der beiden Lernergruppen konnte festgestellt werden, dass Studenten für das Spanischlernen motivierter sind als Schüler. Studenten sind signifikant häufiger „sehr motiviert“, bzw. „motiviert“, als Schüler.

Da die Motivation zum Spanischerwerb nicht immer gegeben ist (siehe Ergebnisse der Schülerstichprobe), ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernmotivation zu wecken, bzw. die Anfangsmotivation aufrecht zu erhalten. Um dieses Ziel zu erreichen, bieten sich zahlreiche Methoden an, deren Einsatz im Spanischunterricht dazu beitragen kann, dass der Spanischerwerb von den Schülern und Studenten als spannend und interessant erlebt wird. Eine Möglichkeit ist z.B. wechselseitiges Lehren und Lernen, welches es den Lernern ermöglicht, sich während des Lernprozesses als selbstwirksam zu erleben und ihr Tun als selbstbestimmt wahrzunehmen. Weitere motivationsfördernde Unterrichtsmaßnahmen stellen die Verwendung der „Feedback-Methode“, sowie die Einführung eines „Portfolio“ dar. Beide Maßnahmen haben das Ziel, dem Lerner objektiv Rückmeldung über seine Lernleistungen zu geben, und gleichzeitig Aufschluss über dessen individuelle Fortschritte zu erteilen. Die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm und das Hervorheben positiver Aspekte, sollen die Lernmotivation des Schülers/Studenten steigern. Abgesehen von motivationssteigernden Unterrichtsmethoden, stellt auch die Verwendung einfacher „Hilfsmittel“, wie z.B. der Einsatz von Humor, eine Möglichkeit dar, den Spanischunterricht aufzulockern, bzw. zu bereichern.

Alle soeben genannten Vorschläge zur Motivationssteigerung im Spanischunterricht sind jedoch nur ein kleiner Teil aus einer Fülle von Möglichkeiten: Jede Lehrperson kann auf ein breit gefächertes Repertoire von didaktischen Modellen zurückgreifen und sollte auf diesem Wege die Unterrichtsplanung den, in der jeweiligen Klasse vorherrschenden, Umständen anpassen. Die Kenntnis der Motive der jeweiligen Lerner, sowie deren Berücksichtigung bei der Planung des Unterrichts, gewährleisten eine höhere Motivation der Teilnehmer und somit auch bessere Leistungen, bzw. Lernfortschritte im Spanischerwerb.

## **7.2 Resumen en español**

El objeto principal de este trabajo es presentar los motivos de alumnos y estudiantes austríacos para decidirse a aprender o estudiar español como lengua extranjera. La tesis se compone de una parte teórica, que describe y analiza el concepto de motivación, y de una parte práctica, que presenta los resultados de una encuesta empírica.

Al principio de este trabajo la autora se planteó la cuestión de saber cuáles eran los motivos responsables de esta decisión y si éstos estaban en relación con la motivación de los estudiantes. Se habla entonces de la motivación de los alumnos para el aprendizaje de la lengua española.

La motivación juega un papel importante en la enseñanza en general y sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es posible que la motivación cambie durante el transcurso de los años. Por eso es importante, ante todo en el colegio, mantener la motivación de los estudiantes. Transmitir a los estudiantes lo fascinante de la lengua y la cultura del mundo hispano es casi un deber obligatorio de cada profesor. Es necesario entusiasmar a los alumnos con la materia, para que el curso tenga éxito. Hay que subrayar que es necesario que el sistema de educación insista en la importancia de aprender lenguas extranjeras. Los últimos cambios realizados en Europa refuerzan la idea de que el dominio de lenguas extranjeras gana cada día más importancia, tanto en la comunicación europea, como en la comunicación internacional (Vgl. Krempler 1996:68).

Dicha necesidad combinada con el interés en el asunto y en la investigación en esta especialidad fueron la razón por la que este trabajo fue realizado. En el primer capítulo se tratan los principales conceptos de la motivación en general, seguidos por el tratamiento de la motivación en el contexto de la enseñanza. Después se describe el sistema escolar y universitario austríaco, en cuanto a la enseñanza de español - incluyendo datos y hechos de la situación actual. En el capítulo cuatro se presentan y se comentan los resultados de la encuesta. La última parte se dedica a la presentación de varias propuestas sobre cómo incrementar la motivación en la clase de español.

### Definiciones y conceptos principales

Antes de entrar en el tema hay que tratar de entender el significado de los conceptos principales de este trabajo. En la lengua coloquial se relaciona motivación con intención, iniciativa, estímulo etc. En el mundo de la pedagogía motivación caracteriza la opinión del estudiante hacia la materia. La intensidad del interés está fuertemente relacionada con el nivel de la motivación.

Las investigaciones en el ámbito de la motivación tratan de encontrar el origen de las acciones humanas. Intentan entender el objetivo y el fin de estas acciones. La causa de las acciones puede encontrarse en el individuo mismo, en su entorno o en la respectiva situación. Todos los investigadores de la motivación están de acuerdo que la interacción entre persona y entorno determina las acciones. Según Lorenzo (2006:29) hay tres momentos que influyen en la motivación: el esfuerzo combinado con el deseo de conseguir algo y estos dos combinados con las opiniones del sujeto hacia un objeto.

Según desde qué punto de vista se vea la motivación, hay diferentes maneras de interpretarla. Se distingue entre motivación intrínseca o extrínseca, actual o habitual, e integrativa o instrumental. La motivación intrínseca se puede entender como algo procedente del interior; algo verdadero y propio. Extrínseco significa algo externo, que viene del exterior, algo que no forma parte del asunto. Mientras la motivación extrínseca recibe sus estímulos del entorno (recompensas, provechos etc.), la motivación intrínseca nace del interés propio que siente el individuo para una cierta materia. Aparte de esta interpretación se puede distinguir entre la motivación actual y habitual. La motivación habitual es una característica personal más o menos estable. El influjo de la sociedad crea en el individuo opiniones hacia las personas, las situaciones o los objetos. Estas opiniones van consolidándose durante los años y al cabo de un largo período se transforman en las características de una persona. Al otro extremo de este continuo se encuentra la motivación actual. Actual quiere decir que en un momento o en una cierta situación interactúan varios motivos simultáneamente. La motivación actual puede entonces ser el resultado de impulsos espontáneos o intereses concretos. En consecuencia se puede suponer que la motivación habitual y la actual se producen e influyen recíprocamente. La tercera

interpretación distingue la motivación integrativa de la motivación instrumental. La base de este modelo es una teoría socio-psicológica, que supone que el estudiante necesita una motivación integrativa para poder aprender bien una lengua extranjera. Un estudiante de orientación integrativa se interesa no sólo por la lengua misma, sino también por los hablantes de esta lengua y por su cultura. Esta actitud positiva facilita el aprendizaje. En cambio, la motivación instrumental se ve como medio para lograr un fin determinado. Gardner y Lambert (1972) insisten en que al final los estudiantes de orientación integrativa tienen la mejor perspectiva para dominar realmente la lengua estudiada.

Hablando de motivación hay que introducir también el concepto de motivo. El motivo es una denominación general para las razones complejas y los impulsos tanto conscientes como inconscientes, que inician las acciones humanas. Los motivos se originan de los afectos y las experiencias. El individuo aprende a través de experiencias, las recuerda y las relaciona con sentimientos (positivos o negativos). Así nacen los motivos que luego inician nuestras acciones. En consecuencia, se puede decir que detrás cada acción de una persona se halla también el motivo correspondiente. Aparte de motivación y motivo hay un tercer componente que influye en nuestras acciones: la opinión hacia el asunto. Según Herkner (1991:181) la opinión de una persona sobre un objeto es la evaluación subjetiva de este objeto. El objeto pueden ser personas, situaciones o cosas. Las opiniones pueden ser positivas, negativas o neutrales, y pueden variar en intensidad. Eso quiere decir que el grado de convicción de una opinión también juega un papel importante. No todas las opiniones son estables: las observaciones, las comunicaciones o los procesos cognitivos pueden causar cambios. Sobre todo en el ámbito de la enseñanza es importante tener en cuenta este hecho y creer en la posibilidad de poder cambiar las opiniones.

La motivación es la base de todos los procesos relacionados con el aprendizaje. Según Persey (2003:122) hay tres factores que influyen en el rendimiento escolar: las condiciones cognitivas, los factores emocionales y los factores motivacionales. En este contexto se habla de "Leistungsmotivation". Esto quiere decir que existe el deseo de acabar una tarea o resolver un problema desafiante. En relación con la enseñanza escolar esto se iguala a la disposición

de trabajar y tratar la materia. La mencionada disposición de aprender es el producto de persona y situación. En general los estudiantes aspiran a tener éxito y tratan de evitar el fracaso. Cada situación y tarea están influidas por la esperanza del éxito o del fracaso y también por el estímulo y las consecuencias que se derivan de los respectivos resultados. Los estudiantes se distinguen por las formas de explicarse sus resultados: las personas atribuyen éxito y fracaso a factores externos o internos, controlables o incontrolables y estables o inestables. La mejor combinación es atribuir fracaso a factores incontrolables y externos, mientras se atribuye el éxito a factores internos y estables. Los estudiantes de estas convicciones son los más motivados.

### Motivación y enseñanza de lenguas extranjeras

Se puede describir la motivación desde dos puntos de vista: la del alumno y la del profesor. El profesor tiene que tener en cuenta que puede influir mucho en la motivación de sus alumnos. Tiene que organizar el proceso de aprendizaje de la forma más interesante y motivadora posible. El empleo de métodos didácticos y de estrategias pedagógicas innovativas es un medio importante para animar a los alumnos y estimular su motivación. Es cierto que en una clase de estudiantes los grados de motivación pueden ser muy diferentes. Cada persona tiene sus propios intereses y preferencias. El profesor tiene que ser consciente de que la participación de los alumnos en el curso de Español no es siempre voluntaria. Para conseguir aprender una lengua son necesarios esfuerzo y voluntad. Si estos no se dan al principio del curso, puede resultar muy difícil para el profesor lograr que los alumnos aprendan. En escuelas donde se aprende inglés como primera lengua extranjera la justificación de tener que aprender otra lengua más es aun más problemática. Sobre todo en esta situación es imprescindible intentar despertar la motivación de los jóvenes.

Aparte de la motivación misma también los motivos de los participantes en una clase pueden ser muy distintos. Además la intensidad y la importancia de cada motivo pueden alcanzar diferentes niveles.

A principio del curso es aconsejable que cada profesor se pregunte cómo es la situación actual en la clase: ¿Existe motivación para aprender español? ¿Qué

forma de motivación predomina? ¿Qué intensidad tiene? ¿Cuáles son los motivos más frecuentes? ¿Se puede observar un aumento o una disminución de motivación durante el transcurso del aprendizaje? ¿Y cómo se pueden explicar dichos resultados?

Conviene clasificar los motivos por los cuales los estudiantes empiezan a estudiar español para obtener una visión general de los diferentes motivos. Llevando a cabo una investigación empírica sobre los motivos mencionados (como se ha realizado en este trabajo) es importante tener en cuenta, que desde el punto de vista científico, los “motivos” no son hechos reales, sino construcciones hipotéticas. No pueden ser observados directamente, por lo que la elaboración de una lista de motivos resulta difícil. El trabajo presente tomó de base los siguientes cinco factores: 1. Razones, impulsos y personas. 2. Motivos en relación con carreras y trabajos. 3. Ámbito social, contacto con nativos o familia hispanohablante. 4. Interés por culturas extranjeras. 5. Cultura general.

Lo importante es tener en cuenta que no hay tan solo una sola motivación ni un motivo que influya sobre la decisión de un estudiante de español. Muchos motivos actúan simultáneamente y a veces incluso llegan a influirse mutuamente. Cada estudiante estudia español por diferentes motivos, tiene diferentes exigencias y talentos y se encuentra en diferentes circunstancias. Apelt (1981) supone que los siguientes motivos influyen en la decisión de un alumno: la sociedad, los padres, la utilidad, el trabajo, el profesor, el saber/conocimiento, la curiosidad, la comunicación, el prestigio, el contacto, la cultura, los viajes y las vacaciones, el tiempo libre, el placer, el ascenso.

#### El español como lengua extranjera en el sistema de formación austríaco

La meta de la enseñanza de lenguas extranjeras es la adquisición de cuatro capacidades básicas (oír, hablar, escribir y leer) y además la transmisión de los aspectos socioculturales de la competencia comunicativa. Un principio importante es también el aprendizaje intercultural.

En la escuela primaria el alumno puede decidir entre ocho diferentes lenguas extranjeras. En la escuela secundaria I es obligatorio elegir una lengua

extranjera – inglés es la más frecuente. En la secundaria II hay que elegir otra lengua extranjera – las más frecuentes son francés, italiano y español.

Un estudio austríaco del año 2004 muestra que en la secundaria I el 89,81% aprende una lengua extranjera y el 8,99% aprende dos lenguas. En la secundaria II el 59,61% aprende una lengua extranjera y el 32,34% aprende dos lenguas extranjeras. En la secundaria I sólo un 0,44% aprende español y en la secundaria II ya es el 4,03%. Según esta información, el español ya ocupa el tercer lugar de las lenguas extranjeras aprendidas en Austria. En Oberösterreich y en Vorarlberg el español incluso ha adelantado al Italiano.

En Austria se puede estudiar español en cuatro Universidades: Viena, Graz, Innsbruck y Salzburg. Desde el 1 octubre del año 2008, se puede elegir entre una carrera de “Bachelor” y “master”, o una carrera docente. Los estudiantes de español tienen varias posibilidades para participar en diferentes proyectos. Durante o después de sus estudios pueden, por ejemplo, aprovechar el programa Erasmus para estudiar en universidades en España.

Futuros profesores de español pueden trabajar en escuelas en el extranjero y perfeccionar sus conocimientos de la lengua. Examinando los datos actuales del Instituto Romanístico de la Universidad de Viena, se puede constatar un continuo aumento de estudiantes de español. De todas las lenguas románicas que se pueden estudiar en la Universidad de Viena, la española es la más popular. Siguen (por orden de frecuencia) el francés, el italiano, el portugués y el rumano. Según la estadística (véase página xy) los estudiantes de español se han duplicado en los últimos cinco años. Sin embargo, en cuanto a las licenciaturas, el francés sigue ocupando el primer lugar: hay muchos más estudiantes que terminan su carrera de francés, que de español. Para poder explicar las razones de este desarrollo actual fue realizada la siguiente investigación científica.

### El estudio empírico sobre los motivos de los estudiantes de español

Para llevar a cabo la investigación sobre los motivos de los estudiantes de español se elaboraron dos cuestionarios: uno para los escolares y otro para los estudiantes universitarios. El cuestionario para los alumnos de colegio se compone de 54 preguntas, de las cuales 37 hacen referencia a los motivos por los cuales eligen español como lengua extranjera. Los estudiantes tuvieron que contestar 50 preguntas en total y 35 hacen referencia a los motivos por los cuales habían decidido estudiar español. Ambos grupos disponían de la opción de contestar a través de una escala del 1 al 4, es decir: "es absolutamente verdad", "es verdad", "es falso" y "es absolutamente falso". Para obtener resultados de gran valor informativo, no había opción media.

En enero del 2008 empezó la planificación y en marzo se realizó la encuesta. La participación fue voluntaria y anónima. Los datos del sondeo fueron examinados a través del programa SPSS y presentados por el programa Excel de MS Office Windows XP.

La encuesta se realizó en cuatro escuelas en Niederösterreich y en el Instituto Romanístico de la Universidad de Viena. Participaron 210 alumnos de 13 a 19 años. El 66% chicas y el 34% chicos. Participaron 201 estudiantes universitarios. El 85% fueron mujeres y el 15% fueron hombres.

La parte esencial del análisis es la presentación de los motivos por los cuales estudian español. Los motivos más importantes de los escolares fueron (según el orden de importancia): 1."Con español mis perspectivas de carrera/trabajo son más amplias", 2."Puedo utilizar español durante mis vacaciones", 3."Estudiar español es divertido", 4."Es más fácil aprender español que aprender otras lenguas extranjeras", 5."Español es una lengua bonita", 6."He elegido español para evitar otras materias".

Los motivos predominantes de los estudiantes fueron los siguientes: 1."Español me fascina", 2."Estudiar español es divertido", 3."Con español mis perspectivas de trabajo son más amplias", 4."Me intereso por países hispanohablantes", 5."Necesito español para una profesión concreta", 6."Siempre me ha interesado la cultura de los países hispanohablantes".

Aparte de los motivos más frecuentes fueron examinadas 9 hipótesis refiriéndose a la relación entre el grado de motivación y los respectivos motivos. La primera hipótesis planteó la posible relación entre el grado de motivación y el sexo. Según los datos, dicha relación no existe.

La segunda hipótesis fue sobre la relación entre la motivación y los años de aprendizaje, que tampoco fue confirmada.

La tercera hipótesis fue confirmada parcialmente: hay una relación entre la motivación y la nota de español, pero solamente es válida para el grupo de los alumnos de colegio. Los alumnos que obtuvieron una nota positiva están más motivados que los otros. En el grupo de los estudiantes no se pudo observar tal relación.

La cuarta hipótesis planteó la relación entre la motivación y la opinión hacia la escuela, en general. Se pudo confirmar que los alumnos que tienen una opinión positiva hacia la escuela están más motivados que los otros.

La suposición de que el grado de educación de los padres influye en el grado de la motivación de los estudiantes, no fue confirmada.

La sexta hipótesis intentó confirmar la relación entre la motivación y el tipo de la escuela (frecuentada), pero tampoco pudo ser confirmada.

La séptima hipótesis planteó si la cantidad de lenguas habladas en la familia de los estudiantes tiene o no que ver con el grado de la motivación. Esta relación no existe.

La octava hipótesis quiso confirmar si existe una relación entre la motivación y la estancia en un país hispanohablante. La relación no pudo ser confirmada.

La última hipótesis suponía que hay una relación entre la motivación y el centro de enseñanza. Se pudo confirmar que los estudiantes universitarios están más motivados que los alumnos.

### Propuestas para incrementar la motivación en la clase de Español

Al final se presentan un par de propuestas para incrementar la motivación en la clase de español. Dichas propuestas se tratan de conceptos para la enseñanza que, siguiendo diferentes ideas y modelos, intentan aumentar, estimular o mantener la motivación de los estudiantes. Uno de estos conceptos se llama "WELL", lo que significa "aprender y enseñar recíprocamente."

Huber (2004) cree que el alumno se da cuenta de una mejor forma de sus capacidades y de su eficacia mediante el trabajo en equipo. Eso fortalece la autoestima y la confianza en sus competencias y al final acaba aumentando también la motivación del alumno. En un estudio sobre el aprendizaje recíproco, Slavin (1995) llegó a averiguar que en comparación con la enseñanza tradicional, los trabajos en equipo eran mucho más eficientes en cuanto al rendimiento escolar. Incluso las competencias sociales de los alumnos habían aumentado. Partiendo de estos resultados, Huber (2004) elaboró el concepto WELL con el fin de enriquecer las clases convencionales e incrementar la motivación de los alumnos. WELL es una colección de métodos que ofrecen a cada alumno la posibilidad de seguir su propio ritmo. A través de WELL se puede aprender de manera activa y autónoma (autodeterminada), lo cual influye de forma positiva en la motivación del estudiante.

Otra posibilidad de promover la motivación en la enseñanza de español, es el método "feedback". "Feedback" significa "acoplamiento retroactivo", y en relación con la enseñanza, equivale a la información sobre los rendimientos de un alumno (dadas por el profesor). El profesor informa al alumno si ha logrado las metas del curso o no. Esta información debe orientarse a la norma de referencia objetiva y también individual. A través del "feedback", el alumno es informado sobre su rendimiento objetivo y sobre su progreso personal, sus fuerzas y debilidades. De esta forma el estudiante es más consciente de que sus esfuerzos tienen efecto. Comprende que al final "vale la pena" estudiar y por eso aumenta su entusiasmo y motivación.

Otra posibilidad para incrementar la motivación en la clase es el uso del humor. El humor influye en todas las personas que participan en el proceso del aprendizaje. La motivación y la emoción son importantes para crear un ambiente positivo en la clase. El uso del humor puede servir como ayuda escolar. Puede disminuir frustraciones y aburrimiento. Además el humor tiene efectos positivos sobre el estado físico y psíquico de las personas. Un aprendizaje intensivo y duradero, se puede conseguir tan solo mediante una motivación intrínseca. El humor puede estimular y aumentarla. Las informaciones que están relacionadas con la diversión y las experiencias positivas serán mejor asimiladas y alcanzables.

### Observación final

Para terminar este trabajo, conviene subrayar otra vez la importancia enorme que ejerce la motivación sobre los estudiantes de español. Como ha sido comentado, los estudiantes universitarios están motivados de una manera intrínseca, lo que les facilita los estudios. Su opinión positiva hacia el español es de carácter persistente y resistente a influencias exteriores. Esta forma de motivación es muy deseable para el proceso de aprendizaje.

Por desgracia la presencia de motivación en clase no es siempre natural. Sobre todo con los jóvenes es importante despertar y estimular la motivación y luego intentar mantenerla durante el transcurso del aprendizaje. Para el profesor, esto es una tarea desafiante. A través un programa interesante y agradable puede contribuir a incrementar la motivación de sus alumnos. Para cada docente a quien le importa el éxito del curso de español, debería ser un deseo alcanzar esta meta.

**Bibliographie**

1. Apelt, Walter: Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1981.
2. Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hansjürgen; Meili, Richard: Lexikon der Psychologie. Band 1-3. Freiburg: Herder 1991.
3. Atkinson, John W.: Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1975.
4. Backhaus, Natascha: Humor und Fremdsprachen lehren und lernen. Pädagogik 2. Bochum: Universitätsverlag 2005.
5. Boosch, Alwin: Motivation und Einstellung. In: Solmecke, Gerd (Hrsg.): Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht. 21-40, Paderborn: Schöningh 1983.
6. Breuer, Helmut: Sportlehrerhandeln und Schülermotivation. Ahrensburg: Verlag Ingrid Czawalina 1982.
7. Brown, Douglas: Affektive Variablen des Zweitsprachenerwerbs. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. 70-84, Paderborn: Schöningh 1976.
8. Carrasco, José Bernardo; Baignol, Juan: Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Madrid: Ediciones Rialp 2004.
9. Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow : Das Geheimnis des Glücks.  
13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 2007.

10. DeCharms, Richard: Personal causation. New York: Academic Press 1968.
11. Deci, Edward; Ryan, Richard: The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1024-1037, American Psychological Association 1987.
12. Deci, Edward; Ryan, Richard: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 223-238, 1993.
13. Degen, Horst; Lorscheid, Peter: Statistik Lehrbuch. 2.Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2002.
14. Düwell, Henning: Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1979.
15. Engeser, Stefan; Vollmeyer, Regina: Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In: Vollmeyer, Regina und Brunstein Joachim (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 59-71, Stuttgart: Kohlhammer 2005.
16. Feenstra, H.J.: Parent and Teacher Attitudes: Their role in second language acquisition. In: Canadian Modern Language Review 26, 5-13, 1969.
17. Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald: Fremdsprachen Lehren und Erlernen. München: Piper Verlag 1972.
18. Fröhlich, W.D.: dtv Wörterbuch zur Psychologie. 20.Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1994.
19. Gaedike, Anne-Katrin: Determinanten der Schulleistung. In: Heller, Kurt (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. 46-93. Heidelberg: 1974.

20. Gardner Robert: The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language learning*, 38, 101-126, 1988.
21. Gardner Robert; Lambert, Wallace: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House 1972.
22. Häcker, Thomas: Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: *Pädagogik* Heft 3, 13-18, 2005.
23. Hebb, Donald: *The organisation of behaviour*. New York: Wiley 1949.
24. Heckhausen, Heinz: *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Anton Hain Verlag 1963.
25. Heckhausen, Heinz: *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Verlag für Psychologie 1980.
26. Heckhausen, Heinz: *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer 1989.
27. Hennig, Werner: *Lernmotive bei Schülern*. Berlin: Volk und Wissen 1978.
28. Herkner, Werner: *Sozialpsychologie. Lehrbuch*. Bern: Huber 1991.
29. Hubbard, L.J.: *Aptitude, Attitude and sensitivity*. *Foreign Language Annals* 8, 1975.
30. Huber, Anne (Hrsg.): *Kooperatives Lernen – kein Problem: Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett 2004.

31. Köller, Olaf: Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In: Regina Vollmeyer; Joachim Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 189-202, Stuttgart: Kohlhammer 2005.
32. Kraus, Arnulf: Fremdsprachen richtig lernen. Mit einem Beitrag „Sprachen lernen – Pro und Contra“. Ehningen: Expert Verlag 1990.
33. Krause, Ulrike-Marie: Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Waxmann 2007.
34. Krempler, Ursula: Unterschiede und Parallelen bei verschiedenen Spracherwerbstypen. Untersucht am Beispiel des Erwerbs des Genusssystems des Französischen. Diplomarbeit. Wien 1996.
35. Lorenzo, Francisco: Motivación y segundas lenguas. Madrid: Arco Libros 2006.
36. Lorf, Marianne; Rosenfeld, Gerhard: Pädagogische Psychologie und sozialistische Bildung. In: Vorholzer, J.; Rum, K.; Mäder, W. (Hrsg.): Psychologie in unserem Leben. 112-138, Berlin: Dietz 1966.
37. Löwe, Hans: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin: Dt. Verlag der Wissenschaften 1970.
38. Macht, Konrad: Problem: Unterrichtsmotivierung intrinsisch contra extrinsisch. Wien: Jugend und Volk 1973.
39. Maszl, Gabriele: Motive und Motivation von Französischlernern. Diplomarbeit, Wien: 2007.

40. McGuire, William: The nature of attitude change. In: Lindzey, G.; Aronson, E. (Hrsg.): The handbook of social psychology, Vol.3, 163-314, Reading: 1969.
41. McReynolds, Paul: The nature and assessment of intrinsic motivation. In: Reynolds, P.(Ed.): Advances in psychological assessment. Vol.2, 155-177, Palo Alto: Science and Behavior Books 1971.
42. Milbach, Birgit: Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft. Dissertation. Frankfurt am Main: 1991.
43. Müller-Neumann, Elisabeth; Nuisl Ekkehard; Sutter, Hannelore: Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung der Motivationsstruktur an Sprachkursen der Volkshochschule. Heidelberg: AfeB-Verlag 1989.
44. Murray, Edward: Motivation und Emotion. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1964.
45. Nekola, Susanne: Einstellung und mögliche Einstellungsänderung bei Jugendlichen gegenüber geistig Behinderten. Diplomarbeit. Wien: 1989.
46. Persy, Elisabeth: Motivation im Lehr- und Lernprozess. In: Bábosik, István: Lehren – Lernen – Prüfen. 77-90. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Lang 2003.
47. Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
48. Raffini, James: 100 maneras de incrementar la motivación en la clase. Buenos Aires: Editorial Troquel 1998.
49. Rehak, Stephanie: Die didaktische Relevanz von Sprachwochen im Rahmen des schulischen Französischerwerbs. Diplomarbeit. Wien: 2004.

50. Reisinger, Andrea: Kritische Überlegungen zur kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Wien: 1991.
51. Riemer, Claudia: „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8(2/3), 72-96, 2003.
52. Riemer, Claudia: Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut; Quetz, Jürgen (Hrsg.): Motivation Revisited. 35-48. Berlin: Lit. Verlag 2006.
53. Reißland, Birgit: Humor und seine Bedeutung für den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002.
54. Rheinberg, Falko; Krug, Siegbert: Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Verlag für Psychologie 1993.
55. Rheinberg, Falko: Motivation. 4.Auflage. Stuttgart: Kohlhammerverlag 2002.
56. Rosenfeld, Gerhard: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin: Dt. Verlag der Wissenschaften 1971.
57. Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt: Suhrkamp 2001.
58. Schiefele, Hans: Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. München: Ehrenwirth 1963.
59. Schiffner, Claudia: Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern. Dissertation. Wien: 1998.
60. Schorb, Alfons: Pädagogisches Taschenlexikon. Bochum: Ferdinand Kamp 1975.

61. Schröder, Konrad: Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett 1975.
62. Sherif, Carolyn; Sherif, Muzafer: Social Psychology. New York 1969.
63. Siebert, Horst; Gerl, Herbert: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann 1975.
64. Slavin, Robert E.: Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. 2.Aufl. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1995.
65. Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1983.
66. Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Aktualisierte Neuausgabe. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2000.
67. Vollmers, Burkhard: Streben, leben und bewegen. Göttingen: Vandenhoeck&Rupprecht 1999.
68. Vorholzer, Jörg; Rum, Klaus; Mäder, Walter (Hrsg.): Psychologie in unserem Leben. Berlin: Dietz 1966.
69. Wahl, Diethelm: Das Lerntempoduett. In: Huber, A.: Kooperatives Lernen – kein Problem. 57-67, Stuttgart: Klett 2004.
70. Watzdorf, Renate: Untersuchungen zur Exploration als Methode der Schülerbeurteilung. Potsdam 1976.
71. Wild, Elke; Hofer, Manfred; Pekrun, Reinhard: Psychologie des Lernens. In: Andreas Krapp; Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 207-270. München: Beltz PUV 2001.

72. Zimmermann, Günther: Motivation und Fremdsprachenunterricht. In: Solmecke, Gert: Motivation im Fremdsprachenunterricht. 158-172, Paderborn: Schöningh 1976.

73. Ziv, Avner: Teaching and learning with humor: experiment and replication. In: Journal of experimental education, 57, 5-15, 1988.

## **Internetquellen**

Quelle 1:

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf);

Eurobarometer Spezial: „Die Europäer und ihre Sprachen“, Generaldirektion Bildung und Kultur; Generaldirektion Presse und Kommunikation der Europäischen Kommission. Februar 2006 (vom 25. Juni 2008)

Quelle 2:

[www.tudresden.de](http://www.tudresden.de);

(vom 21. Juli 2008)

Quelle 3:

[http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/fsu\\_oe.pdf](http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/fsu_oe.pdf)

(vom 22. Juni 2008)

Quelle 4:

[www.oesz.at](http://www.oesz.at)

(vom 20. Juni 2008)

Quelle 5:

[http://www.hochschulranking.ac.at/hochschulvergleich\\_faq4.html](http://www.hochschulranking.ac.at/hochschulvergleich_faq4.html);

(vom 28.7.2008)

Quelle 6:

<http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table107.pdf>;

(vom 23. Juni 2008)

Quelle 7:

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT>;

(vom 23. Juni 2008)

Quelle 8:

[http://www.statistik.at/webde/static/ergebnisse\\_im\\_ueberblick\\_020948.pdf](http://www.statistik.at/webde/static/ergebnisse_im_ueberblick_020948.pdf);

(vom 29.6.08)

Quelle 9:

[http://www.statistik.at/web\\_de/static/belegte\\_ordentliche\\_studien\\_an\\_oeffentlichen\\_universitaeten\\_200607\\_021636.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/belegte_ordentliche_studien_an_oeffentlichen_universitaeten_200607_021636.pdf); (vom 29.6.2008)

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Mögliche Motivationsquellen .....	17
Abb. 2 Das österreichische Schulsystem.....	49
Abb. 3 Die Zunahme von Französisch, Italienisch und Spanisch an Österreichs Schulen .....	51
Abb. 4 Angebot von Spanischstudien in Österreich.....	52
Abb. 5 Anzahl der Erst-Inskriptionen von Studierenden der Romanistik .....	53
Abb. 6 Anzahl der Inskriptionen an der Wiener Romanistik.....	54
Abb. 7 Studienabschlüsse an der Wiener Romanistik .....	54
Abb. 8 Geschlechterverteilung bei befragter Schülerstichprobe .....	59
Abb. 9 Geschlechterverteilung an AHS und BHS in Österreich.....	60
Abb. 10 Geschlechterverteilung bei befragter Studentenstichprobe.....	60
Abb. 11 Geschlechterverteilung bei Studierenden der Geisteswissenschaften ..	61
Abb. 12 Die wichtigsten Motive der Schüler .....	61
Abb. 13 „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“ .....	62
Abb. 14 Zusammenhang von Motivation und Karrierechancen .....	63
Abb. 15 Zusammenhang von Motivation und „Du möchtest beim Urlaub die Sprache nützen können“ .....	64
Abb. 16 Zusammenhang von Motivation und „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ .....	65
Abb. 17 Zusammenhang von Motivation und „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“ .....	66
Abb. 18 Zusammenhang von Motivation und „Spanisch ist eine schöne Sprache“ .....	67
Abb. 19 Die wichtigsten Motive der Studenten .....	68
Abb. 20 Zusammenhang von Motivation und „Die spanische Sprache fasziniert Sie“ .....	69
Abb. 21 Zusammenhang von Motivation und „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ .....	70
Abb. 22 Zusammenhang von Motivation und „Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf“ .....	72
Abb. 23 Zusammenhang von Motivation und Item 9.2 .....	74

---

Abb. 24 Zusammenhang von Motivation und Item 9.33.....	74
Abb. 25 Zusammenhang von Motivation und Item 9.11 .....	74
Abb. 26 Zusammenhang von Motivation und Item 9.12.....	75
Abb. 27 Zusammenhang von Motivation und Item 9.14.....	75
Abb. 28 Zusammenhang von Motivation und Item 9.16.....	75
Abb. 29 Zusammenhang von Motivation und Item 9.36.....	76
Abb. 30 Zusammenhang von Motivation und Item 2.7 .....	76
Abb. 31 Zusammenhang von Motivation und Item 9.15.....	76
Abb. 32 Zusammenhang von Motivation und Item 9.24.....	77
Abb. 33 Zusammenhang von Motivation und Item 9.30.....	77
Abb. 34 Zusammenhang von Motivation und Item 9.1 .....	77
Abb. 35 Zusammenhang: Motivation und Item 6.7 .....	78
Abb. 36 Zusammenhang: Motivation und Item 6.12 .....	78
Abb. 37 Zusammenhang: Motivation und Item 6.32 .....	79
Abb. 38 Zusammenhang: Motivation und Item 6.24 .....	79
Abb. 39 Zusammenhang: Motivation und Item 6.32 .....	79
Abb. 40 Entscheidungsträger bei Schülern.....	80
Abb. 41 Entscheidungsträger bei Studenten.....	80
Abb. 42 Schüler: Zusammenfassung der Motive in 6 Faktoren .....	83
Abb. 43 Studenten: Zusammenfassung der Motive in 3 Faktoren .....	86
Abb. 44 Motivation der Schüler .....	89
Abb. 45 Motivation der Studenten.....	89
Abb. 46 Zusammenhang von Motivation und Spanischnote bei Schülern .....	91
Abb. 47 Zusammenhang von Motivation und Spanischnote bei Studenten .....	91
Abb. 48 Zusammenhang von Motivation und Einstellung dem Schulbesuch gegenüber .....	92
Abb. 49 Zusammenhang von Motivation und Schultyp .....	93
Abb. 50 Studenten: Zusammenhang von Motivation und vergangenem Aufenthalt in spanischsprachigem Land. ....	94
Abb. 51 Schüler: Zusammenhang von Motivation und vergangenem Aufenthalt in spanischsprachigem Land. ....	94
Abb. 52 Zusammenhang von Motivation nach Bildungseinrichtung.....	95

Tabellenverzeichnis

Tab.1 Einteilung der Motive nach Motivationsarten (Schiftner 1998:54).....	48
Tab. 2 Schülerhäufigkeit nach Schultyp .....	58
Tab. 3 Studentenhäufigkeit nach Studienart.....	59
Tab. 4 „Spanisch erhöht meine Karrierechancen“ .....	62
Tab. 5 „Du möchtest beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können“ .....	63
Tab. 6 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ .....	64
Tab. 7 „Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen“ .....	65
Tab. 8 „Spanisch ist eine schöne Sprache“ .....	66
Tab. 9 „Ich möchte dadurch anderen Fächern ausweichen“ .....	67
Tab. 10 „Die spanische Sprache fasziniert Sie“ .....	68
Tab. 11 „Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen“ .....	69
Tab. 12 „Spanisch erweitert die beruflichen Einsatzgebiete“ .....	70
Tab. 13 „Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird“ .....	71
Tab. 14 „Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf“.....	72
Tab. 15 „Sie haben sich schon immer für die Kultur spanischsprachiger Länder interessiert“.....	73

Anhang: Fragebogen zum Spanischunterricht

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Untersuchung über die Motivation von Spanisch lernenden SchülerInnen und StudentInnen durch. Zu diesem Zweck habe ich den folgenden Fragebogen ausgearbeitet. Ich bitte dich, ihn gewissenhaft auszufüllen und die Fragen ehrlich und vollständig zu beantworten.

**Selbstverständlich wird der Fragebogen anonym behandelt!**

1. Geschlecht: 1)  weiblich      2)  männlich
2. Schultyp: 1)  Gymnasium      2)  Realgymnasium  
3)  Wirtschaftskundliches Gymnasium      4)  BHS
3. Schulstufe: 1)  7.SSt. 2)  8.SSt. 3)  9.SSt. 4)  10.SSt. 5)  11.SSt.  
6)  12.SSt. 7)  13.SSt.
4. Hast du Schulstufen bzw. Klassen wiederholen müssen? 1)  nie 2)  1x 3)  2x
5. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben deine Eltern?  
Mutter    Vater  
1a)  1b)  Pflichtschulabschluss  
2a)  2b)  abgeschlossene Facharbeiterausbildung → Lehre oder FH ohne Matura  
3a)  3b)  Meisterprüfung  
4a)  4b)  Matura  
5a)  5b)  abgeschlossene Hochschulausbildung → Universität, Akademie oder FH
6. Ist deine Muttersprache Deutsch?      1)  ja      2)  nein
7. Gehst du gerne in deine Schule?      1)  ja      2)  nein
8. Bekommst du zurzeit Nachhilfe in Spanisch?      1)  ja      2)  nein
9. Du hast dich für Spanisch als Fremdsprache entschieden. Was sind die Gründe dafür, dass du dich für „Spanisch“ entschieden hast? (Bitte beantworte JEDE Frage! Für das Beantworten der Frage Nr.10: Überleg dir gleich, welcher der Hauptgrund für deine Wahl „Spanisch als Fremdsprache“ war!)

<u>Diese Antwort:</u>	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
9.1 Der Klang der spanischen Sprache gefällt mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.2 Ich will später einmal Spanisch studieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.3 Spanien und Südamerika spielen eine zunehmend wichtigere Rolle am Wirtschaftsmarkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.4 Spanisch ist eine schöne Sprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.5 Du möchtest beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.6 Du hast Verwandte oder Freunde in einem spanischsprachigen Land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.7 Spanier/Südamerikaner sind sympathische Menschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.8 Du hast dich schon immer für Spanisch interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.9 Du möchtest viel über die spanische Geschichte erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.10 Ich möchte spanischsprachige Liedtexte verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.11 Ich möchte spanischsprachige Filme im Original verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.12 Ich möchte spanischsprachige Zeitungen und Bücher lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.13 Spanisch ist leichter zu erlernen als andere Sprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.14 Spanisch zu sprechen finde ich einfach „cool“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.15 Der/die SpanischprofessorIn ist sympathisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.16 Spanisch erhöht meine Karrierechancen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.17 Ich interessiere mich für spanische Landeskunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.18 Spanisch wird weltweit von rund 400 Millionen Menschen gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.19 Man kann andere mit Spanisch beeindrucken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.20 Spanisch ist wichtiger als andere Fremdsprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.21 Spanisch ist am Arbeitsmarkt heutzutage ein „Muss“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.22 Meine Eltern finden es gut, dass ich Spanisch lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.23 Meine Familie/Freunde können mir bei Spanisch helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.24 Der/die SpanischprofessorIn ist weniger streng.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.25 Spanisch erweitert die beruflichen Einsatzgebiete.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.26 Spanisch zu lernen ist eine Herausforderung und ich möchte ein hohes Niveau erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.27 Spanisch ist international ein wichtiges Verständigungsmittel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.28 Eltern, Freunde, Verwandte erwarten es von mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.29 Spanisch bringt Vorteile innerhalb der EU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.30 Spanisch kann man im Leben gut gebrauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.31 Die Kenntnis von Spanisch gehört zur Allgemeinbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.32 Ich möchte dadurch anderen Fächern ausweichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.33 Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.34 Ich benötige Spanisch im Alltagsleben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.35 Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.36 Durch Spanisch wird der Erwerb weiterer romanischer Sprachen erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.37 Weitere Gründe:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10.** Bitte versuche nun den Grund zu finden, der dir am wichtigsten war/ist: z.B.1: 9.36

Der wichtigste Grund: \_\_\_\_\_

**11.** Wer hat dich bei der Wahl von Spanisch bestärkt? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen!)

- 1)  ein Familienmitglied bzw. mehrere Familienmitglieder  
 2)  Freunde  
 3)  du selbst  
 4)  Sonstiges

**12.** Im wievielten Lernjahr Spanisch befindest du dich? (Bitte nur eine Antwort!)

1) <input type="checkbox"/> im 1. Jahr	2) <input type="checkbox"/> im 2. Jahr	3) <input type="checkbox"/> im 3. Jahr	4) <input type="checkbox"/> im 4. Jahr	5) <input type="checkbox"/> im 5. Jahr oder höher
--	--	--	--	---

**13.** Welche Zeugnisnote hattest du im letzten Jahr in Spanisch?

1) <input type="checkbox"/> sehr gut	2) <input type="checkbox"/> gut	3) <input type="checkbox"/> befriedigend	4) <input type="checkbox"/> genügend	5) <input type="checkbox"/> nicht genügend
--------------------------------------	---------------------------------	--	--------------------------------------	--

**14.** In welcher dieser Sprachen hat ein Mitglied deiner Familie zumindest Grundkenntnisse?

1 <input type="checkbox"/> Englisch	5 <input type="checkbox"/> Portugiesisch	9 <input type="checkbox"/> Serbisch	13 <input type="checkbox"/> Slowakisch	17 <input type="checkbox"/> Rumänisch
2 <input type="checkbox"/> Französisch	6 <input type="checkbox"/> Lateinisch	10 <input type="checkbox"/> Kroatisch	14 <input type="checkbox"/> Tschechisch	18 <input type="checkbox"/> Russisch
3 <input type="checkbox"/> Spanisch	7 <input type="checkbox"/> Griechisch	11 <input type="checkbox"/> Bosnisch	15 <input type="checkbox"/> Polnisch	19 <input type="checkbox"/> Bulgarisch
4 <input type="checkbox"/> Italienisch	8 <input type="checkbox"/> Türkisch	12 <input type="checkbox"/> Slowenisch	16 <input type="checkbox"/> Ungarisch	20 <input type="checkbox"/> Sonstige

**15.** Warst du schon einmal in einem spanischsprachigen Land? 1)  ja 2)  nein

**16. Wenn ja,** dann wie oft? 1)  1x 2)  2x 3)  3x 4)  4x oder öfter

**17. Wenn ja,** dann wo?

\_\_\_\_\_

**18.** Ich bin für den Spanischunterricht: (Bitte nur eine Antwort!)

1 <input type="checkbox"/> sehr motiviert	2 <input type="checkbox"/> motiviert	3 <input type="checkbox"/> eher wenig motiviert	4 <input type="checkbox"/> nicht motiviert
---	--------------------------------------	---	--

HERZLICHEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

### Fragebogen zum Spanischstudium

*Liebe Studentin, lieber Student!*

*Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Untersuchung über die Motivation von Spanisch lernenden SchülerInnen und StudentInnen durch. Zu diesem Zweck habe ich den folgenden Fragebogen ausgearbeitet. Ich bitte Sie, ihn gewissenhaft auszufüllen und die Fragen ehrlich und vollständig zu beantworten.*

**Selbstverständlich wird der Fragebogen anonym behandelt!**

1. Geschlecht: 1)  weiblich    2)  männlich
2. Studium:    1)  Spanisch Diplom    2)  Spanisch Lehramt    3)  Wahlfach
3. Semester:    1)  1.Sem    2)  2.Sem.    3)  3.Sem.    4)  4.Sem.    5)  5.Sem.  
                   6)  6.Sem.    7)  7.Sem.    8)  8.Sem.    9)  9.Sem.    10)  10.Sem.  
                   11)  höher als 10.Sem.
4. Hatten Sie bereits in der Schule Spanischunterricht? 1)  ja    2)  nein
5. Ihre Muttersprache ist: 1)  Deutsch    2)  Spanisch    3)  beides    4)  eine andere Sprache
6. Was waren die Gründe, aus denen Sie sich für das Spanischstudium entschieden haben? (Bitte beantworten Sie JEDE Frage!)

<b><u>Diese Antwort:</u></b>	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
6.1 Ihnen gefällt der Klang der spanischen Sprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2 Sie benötigen Spanisch für einen bestimmten Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Spanien und Südamerika spielen eine zunehmend wichtigere Rolle am Wirtschaftsmarkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4 Die spanische Sprache fasziniert Sie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5 Sie möchten beim Urlaub im Ausland die Sprache nützen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6 Sie haben Verwandte oder Freunde in einem spanischsprachigen Land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7 Spanier sind sympathische Menschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.8 Sie haben sich schon immer für die Kultur spanischsprachiger Länder interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.9 Sie möchten viel über die spanische Geschichte erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10 Sie möchten spanische Liedtexte verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11 Sie wollen spanische Filme im Original verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.12 Sie möchten spanische Zeitungen/Bücher lesen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.13 Spanisch zu sprechen ist „in“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.14 Spanisch erhöht die Karrierechancen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.15 Die spanische Literatur begeistert Sie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.16 Spanisch wird weltweit von rund 400 Millionen Menschen gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.17 Man kann andere mit Spanisch beeindrucken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.18 Spanisch zu lernen ist wichtiger/besser, als andere Fremdsprachen zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.19 Spanisch ist am Arbeitsmarkt heutzutage ein „Muss“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.20 Meine Eltern (Verwandten) finden es gut, dass ich Spanisch lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.21 Meine Familie/Freunde können mir beim Spanischlernen helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.22 Spanisch erweitert meine beruflichen Einsatzgebiete.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.23 Spanisch zu lernen ist eine Herausforderung und ich möchte ein bestimmtes Niveau erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.24 Spanisch ist international ein wichtiges Verständigungsmittel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.25 Familie, Freunde, erwarteten es von mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.26 Spanisch bringt Vorteile innerhalb der EU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.27 Spanisch kann man im Leben gut gebrauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.28 Die Kenntnis der spanischen Sprache gehört bereits zur Allgemeinbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.29 Ich interessiere mich für Länder, in denen Spanisch gesprochen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.30 Ich benötige Spanisch im Alltagsleben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.31 Es macht mir Spaß, Spanisch zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.32 Durch Spanisch wird der Erwerb weiterer romanischer Sprachen erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.33 Südamerikaner sind freundliche und offene Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.34 Ich sehe Spanisch-Lernen als mein Hobby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.35 Weitere Gründe:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Bitte versuchen Sie nun den Grund zu finden, der am wichtigsten war: ( z.B. 6.30 )

Der wichtigste Grund: \_\_\_\_\_

---

8. Wer hat Sie zum Spanischstudium bestärkt? (Mehrfach Antworten sind möglich!)

- 1)  ein Familienmitglied bzw. mehrere Familienmitglieder
- 2)  Freunde
- 3)  Sie selbst
- 4)  Sonstiges

9. Im wievielten Lernjahr Spanisch (inklusive Schulzeit) befinden Sie sich?

1) <input type="radio"/> im 1. Jahr	2) <input type="radio"/> im 2. Jahr	3) <input type="radio"/> im 3. Jahr	4) <input type="radio"/> im 4. Jahr	5) <input type="radio"/> im 5. Jahr oder höher
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--

10. Welche Note bekamen Sie beim letzten Spanisch-Sprachkurs

(bzw. im Schulzeugnis)?

1) <input type="radio"/> sehr gut	2) <input type="radio"/> gut	3) <input type="radio"/> befriedigend	4) <input type="radio"/> genügend	5) <input type="radio"/> nicht genügend
-----------------------------------	------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	---

11. In welcher dieser Sprachen haben Mitglieder Ihrer Familie zumindest Grundkenntnisse?

1 <input type="radio"/> Englisch	5 <input type="radio"/> Portugiesisch	9 <input type="radio"/> Serbisch	13 <input type="radio"/> Slowakisch	17 <input type="radio"/> Rumänisch
2 <input type="radio"/> Französisch	6 <input type="radio"/> Lateinisch	10 <input type="radio"/> Kroatisch	14 <input type="radio"/> Tschechisch	18 <input type="radio"/> Russisch
3 <input type="radio"/> Spanisch	7 <input type="radio"/> Griechisch	11 <input type="radio"/> Bosnisch	15 <input type="radio"/> Polnisch	19 <input type="radio"/> Bulgarisch
4 <input type="radio"/> Italienisch	8 <input type="radio"/> Türkisch	12 <input type="radio"/> Slowenisch	16 <input type="radio"/> Ungarisch	20 <input type="radio"/> Sonstige

12. Waren Sie schon einmal in einem spanischsprachigen Land? 1)  ja 2)  nein

13. Wenn ja, dann wie oft? 1)  1x 2)  2x 3)  3x 4)  4x oder öfter

14. Wenn ja, dann wo?

---

15. Ich bin für das Spanischstudium: (Bitte nur eine Antwort!)

1 <input type="radio"/> sehr motiviert	2 <input type="radio"/> motiviert	3 <input type="radio"/> eher wenig motiviert	4 <input type="radio"/> nicht motiviert
--	-----------------------------------	--	---

16. Im Vergleich zum Beginn meines Spanisch-Studiums ist meine Motivation:

1 <input type="radio"/> gestiegen	2 <input type="radio"/> eher gestiegen	3 <input type="radio"/> gleich geblieben	4 <input type="radio"/> eher gesunken	5 <input type="radio"/> gesunken
-----------------------------------	--	--	---------------------------------------	----------------------------------

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Dipl.Päd. Barbara Dolschak  
Lebenslauf

Persönliche Information

---

- Staatsangehörigkeit: Österreich
- Geburtsdatum: 10. Februar 1978
- Geburtsort: Klagenfurt, Österreich

Ausbildung

---

- 1984-1988: *Theodor-Körner-Volksschule*, Klagenfurt
- 1989-1996: *Musikgymnasium BRG Viktring*, Klagenfurt
- 1997-1999: Studium der Psychologie, *Universität Wien*
- 2000-2003: Studium und Abschluss: „Lehramt für VS mit Zusatzausbildung in Religion“ an der *Pädagogischen Akademie Strebersdorf/Wien*
- WS 2003: Ausbildung zur Legasthenerbetreuerin am *Pädagogischen Institut Wien*
- WS 2003: Beginn des Lehramtstudiums „Spanisch/Philosophie/Psychologie“ an der *Universität Wien*
- Sommer 2005: E-learning-Kurs für Deutsch als Fremdsprache bei *e-LISA*
- Studienjahr 2006/2007: Erasmusjahr an der *Universidad de Alicante/Spanien*

Arbeiten/Tätigkeiten neben und nach dem VS-Lehramtsstudium

---

- 2000: 5-monatiger Sprach-Aufenthalt in Rom/Italien
- 2000: 6-monatiger Aufenthalt in Spanien, Sozialarbeit im Rahmen des Europäischen Freiwilligendienstes EFD
- Schuljahr 2003/04 Begleitlehrerin an der Privaten Volksschule *Mater Salvatoris*, Kenyongasse, 1070 Wien
- Schuljahr 2004/05 Begleitlehrerin an der jüdischen Privatschule *Castellezgasse*, 1020 Wien

Fremdsprachenkenntnisse

---

- Englisch: *sehr gut* in Wort und Schrift
- Spanisch: *sehr gut* in Wort und Schrift
- Italienisch: *gut* in Wort und Schrift
- Französisch: *Grundkenntnisse*