

Geschlechtsunterschiede in Motivation im Kontext des DaF-Unterrichts

Jelenić, Elvira

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:361666>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-17**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog
usmjerenja

Elvira Jelenić

***Spolne razlike u motivaciji u kontekstu nastave njemačkog kao
stranog jezika***

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog
usmjerenja

Elvira Jelenić

***Spolne razlike u motivaciji u kontekstu nastave njemačkog kao
stranog jezika***

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020.

J.J. Strossmayer Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt
(Ein-Fach- Studium)

Elvira Jelenić

***Geschlechtsunterschiede in Motivation im Kontext des DaF-
Unterrichts***

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

J.J. Strossmayer Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Elvira Jelenić

***Geschlechtsunterschiede in Motivation im Kontext des DaF-
Unterrichts***

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2020

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su prepisani. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 17. srpnja 2020.

Jelenić Elvira, 0009065762

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit werden die *Geschlechtsunterschiede in Motivation im Kontext des DaF-Unterrichts* erläutert. Das Ziel dieser Forschung war es zu untersuchen welche Motivation die Lernenden im Deutschunterricht haben und ob es Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Lernenden gibt.

Der theoretische Teil in dieser Arbeit dient als Grundlage für das Verstehen des Konzepts *Motivation*. In diesem Teil werden unterschiedliche Definitionen und Arten der Motivation dargestellt.

Im praktischen Teil wird eine empirische Forschung zum Thema *Geschlechtsunterschiede in Motivation im Kontext des DaF-Unterrichts* dargestellt. An der Forschung haben insgesamt 121 Probanden, die DaF-Lernende sind, teilgenommen. Als Instrument in dieser Forschung diente eine angepasste Version des Fragebogens zur Motivation zum Erwerb von Fremdsprachen von Manuela Karlak (2014). Den empirischen Ergebnissen nach, gibt es einen Unterschied in der Motivationsorientierung zwischen den Geschlechtern in der integrativen und instrumentellen Motivation zugunsten der Deutschlernerinnen im DaF- Unterricht.

Schlüsselwörter: Geschlechtsunterschiede, Motivation, DaF-Unterricht

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	
1. Einleitung	1
2. Was ist Motivation?	2
3. Motivation im Fremdsprachenerwerb	3
3.1. Theorien und Typen der Motivation	3
3.2. Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen	4
4. Relevante empirische Studien zur Motivation	6
5. Empirische Forschung zu Geschlechtsunterschieden in Motivation im Kontext des DaF-Unterrichts	11
5.1. Forschungsziel, -fragen und -hypothesen	11
5.2. Forschungsdesign	12
5.2.1. Probanden	12
5.2.2. Instrument	13
5.2.3. Datenerhebung und Datenanalyse	15
5.3. Ergebnisse der quantitativen Analyse	16
5.3.1. Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben	16
5.3.2. Ergebnisse der deskriptive Analyse	18
5.3.3. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse	20
5.4. Diskussion	26
5.5. Schlusswort	28
Literaturverzeichnis	30
Internetquellen	300
Tabellenverzeichnis	322
Anhang 1: Der Fragebogen in der kroatischen Sprache	333
Anhang 2: Die Übersetzung des Fragebogens ins Deutsche	36
Anhang 3: Die Beschreibung und die Ergebnisse der Pilotstudie	380

1. Einleitung

Die Aufgabe dieser Arbeit ist die Frage der Geschlechtsunterschiede in Motivation bei den Schülern im Fremdsprachenbereich durch eine Forschung zu erleuchten. Dieses Thema könnte im Interesse der zukünftigen Lehrer/innen sehr hilfreich sein, weswegen es sehr interessant scheint.

Die Betonung dieser Arbeit ist auf den Begriff Motivation gerichtet bzw. auf die Motivation im Deutschunterricht. Es sind zahlreiche Definitionen zum Thema Motivation zu finden. Eine von denen besagt, dass Motivation aus dem Grad der Anstrengung, dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen und verschiedenen Einstellungen besteht (vgl. Gardner und Lambert, 1985 zit. in Edmondson und House, 2011:204). Die menschlichen Bedürfnisse sind unterschiedlich, demnach ist die Motivation der Erreichung dieser Bedürfnisse gerichtet. Es existieren mehrere Arten von Motivationen und sie beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, doch für die Bedürfnisse dieser Arbeit ist die Motivation im Fremdsprachenunterricht, genauer zu sein, im Deutschunterricht wichtig.

Das Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, wie die Deutschlerner und Deutschlernerinnen für das Erlernen der deutschen Sprache motiviert sind und welcher Motivationstyp bei ihnen vorherrscht. Da die Forschung mit dem genannten Ziel aufgrund der Corona-Pandemie *online* durchgeführt werden musste, liegt der Fokus der Forschung auf der Motivation für das Deutschlernen bei den volljährigen Probanden.

Als Vorlagen für diese Arbeit dienen Forschungsanalysen von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, eine empirische Studie über Motivation und Interesse von Stephanie Fuchs (2014) und eine empirische Studie zum Erwerb und Verlust von Fremdsprachen von Claudia Riemer (2005).

In dieser Arbeit wird zuerst eine theoretische Grundlage über die Motivation, die Definitionen und die Arten der Motivation gegeben. Danach folgen die Erläuterungen der Forschungsfragen und Hypothesen, die Beschreibung der Probanden und der Datenerhebung, die Darstellung der quantitativen Datenanalyse und deren Ergebnisse sowie die Diskussion zum Schluss.

2. Was ist Motivation?

Was bedeutet Motivation? Woher kommt dieses Wort und wie kann man Motivation definieren? Das sind Fragen, die man sich als Erstes stellt und auf die man in dieser Arbeit eine Antwort zu finden sucht.

„Das Wort ‚Motivation‘ selbst ist abgeleitet von dem lateinischen Verb ‚movere‘ = bewegen“ (Rudolph, 2009:1). In der Literatur wird man der Komplexität des Begriffs bewusst. Davon zeugen die Aussagen über die Motivation, wie z. B. Motivation ist ein „komplexes System“ (Abendroth-Timmer, 2007:28) oder Motivation ist ein „Teilbereich einer komplexen Lernpersönlichkeit“ (Abendroth-Timmer, 2007:29)

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Motivation, die in der Literatur zu finden sind. So ist nach Duden¹ (2019) Motivation eine „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation>). Wie man hier sehen kann, kann man Motivation nicht nur durch ein Wort wiedergeben, sondern sie besteht aus mehreren Faktoren, wie es Gardner und Lambert (1985) behaupten: „Motivation besteht aus dem Grad der Anstrengung, dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen und verschiedenen Einstellungen.“ (vgl. Gardner und Lambert, 1985 zit. in Edmondson und House, 2011:204). Heckenhausen (1989: 10) zufolge ist Motivation „in der Psychologie eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert“. Aus diesen Definitionen kann man schließen, dass Motivation eine Handlung, Entscheidung oder Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse ist, wofür ein Individuum sein Verhalten oder seine Handlungsweise ändert, um somit einen Wunsch oder ein Ziel erreichen zu können. In der Fachliteratur wird über die Motivation in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche geschrieben. In dieser Arbeit befasst man sich mit der Motivation nur in Bezug auf den schulischen Kontext.

¹ Duden (2019): <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation>

3. Motivation im Fremdsprachenerwerb

Motivation spielt beim Erwerb der Fremdsprache eine sehr große Rolle, denn „wer mit Freude lernt und unbedingt ein Lernziel erreichen möchte, hat gute Chancen es zu schaffen“ (Huneke und Steinig, 2005:14). Nach Huneke und Steinig (ebd.) gilt dies nicht nur für das fremdsprachliche Lernen, sondern auch für alle Lernbereiche oder Schulfächer. Bei dem fremdsprachlichen Lernen fragt man sich, was motiviert den Lernenden, um eine Sprache zu lernen. Lernt er die Sprache nur um den Fremdsprachenunterricht erfolgreich zu beenden und eine gute Note zu bekommen, oder interessiert er sich eher an die zielsprachige Kultur der Sprache. Im vorliegenden Kapitel wird man eine Antwort finden können, indem die Theorien und Typen sowie die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen, besprochen werden.

3.1. Theorien und Typen der Motivation

In der Fachliteratur findet man unterschiedliche Typen und Theorien der Motivation. Bis in die 1990er Jahre dominierte das sogenannte sozial-psychologische Konzept von Gardner (vgl. Gardner und Lambert, 1959: 267 zit. in Kirchner, 2004: 2). Nach Edmondson und House (2011: 202) sind die zwei aus diesem Konzept bekanntesten Motivationstypen die integrative und die instrumentelle Motivation.

Die integrative Motivation ist das Bestreben des Lerners sich mit der zielsprachigen Kultur identifizieren zu können (Edmondson und House, 2011: 202). Der Lernende hat das Ziel, mehr über die Sprechergruppe zu erfahren und unterschiedliche Menschen aus der Zielgruppe kennenzulernen (vgl. Gardner und Lambert, 1959: 267 zit. in Kirchner, 2004: 2). Edmondson und House (2011: 202) erklären den Begriff integrative Motivation durch ein Beispiel: Die Lerner, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigen, weil sie das Land, die Kultur und Leute aus Deutschland kennenlernen möchten, haben demzufolge eine integrative Motivation.

Die instrumentelle Motivation dagegen basiert sich auf das praktische Nutzen des Sprachlernens (vgl. Gardner und Lambert, 1959: 267 zit. in Kirchner, 2004: 2). Nach Edmondson und House (2011: 202) ist die instrumentelle Motivation eine rein utilitaristische Natur. Die Lernenden wählen das Fach Deutsch, um mit der deutschen Sprache, die deutsche Pop-Musik, Filme, Computerspiele usw. verstehen zu können, weil sie eine gute Note haben wollen und somit hohe

Erwartungen haben, oder weil sie weniger Arbeit in dem Fach haben als z.B im Fach Japanisch, den sie noch nie besucht haben.

Weitere wichtige Theoretiker im Bereich der Motivation sind Deci und Ryan (1993: 224), die eine Selbstbestimmungstheorie darstellen, die auf dem Konzept der Intentionalität basiert. Durch die Selbstbestimmungstheorie unterscheiden die Autoren zwischen den zwei zentralen Aspekten, der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Sie nennen noch die Amotivation, die aber keine Form von Motivation ist.

„Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen ‚seperierbaren‘ Konsequenzen erfordert, d.h. keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen. [...] Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (Deci und Ryan, 1993: 225).

Die intrinsisch motivierte Verhaltensweise (vgl. Dörnyei, 1998: 121 und Deci und Ryan, 1985: 63 zit. in Kirchner, 2004: 2) baut sich aus dem Interesse an der Sache selbst auf. Der Lernende hat Freude daran oder möchte seine Neugier oder Interessen befriedigen. Der Lernende lernt etwas freiwillig ohne fremde Anstöße im Gegensatz zu der extrinsischen Motivation. Die extrinsisch motivierte Verhaltensweise wird durch äußere Einflüsse und Ziele beeinflusst. Der Lernende strengt sich an, weil er eine gute Note bekommen möchte oder um eine Strafe zu vermeiden.

3.2. Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen

Nach Storch (1999:327) unterscheiden wir drei Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen:

1. Die allgemeinen Rahmenbedingungen. Zu dem Begriff gehört der politische und soziokulturelle Rahmen, in dem der Unterricht stattfindet. Darunter meint Storch (ebd.) die gesellschaftlichen Einstellungen und Vorurteile der Lernenden gegenüber dem zielsprachigen Land oder Einstellungen und das Verhalten im Elternhaus.
2. Die individuellen Persönlichkeitsfaktoren der Lernenden. Hier teilt man sie in die längerfristige wirksame Disposition, zu denen Erfahrungen, Interessen und Motive des

Lerners gehören, und die kurzfristige in der Lernsituation wirksame Intentionen, zu denen Bedürfnisse und momentane Absichten des Lerners gehören.

3. Die Faktoren der Lernsituation, zu denen der Lernstoff, der Lehrer/in und die Unterrichtsgestaltung gehören.

Der Lernstoff, der Lehrende oder die Unterrichtsgestaltung können die längerfristig wirksame Disposition (Erfahrungen, Interesse, Motive) des Lerners beeinflussen, was sich auf eine positive Motivation auswirken kann. Schon eine gelungene Stunde, in der der Lernende interessiert mitarbeitet, kann die Einstellung des Lernenden zum Fremdsprachenunterricht wechseln (vgl. Storch 1999: 327). Deswegen meint Storch, „diese Wechselbeziehung ist dynamisch“ (ebd.: 327), weil sie sich in einer kurzfristigen Zeit stark verändern kann und von einer positiven zu einer negativen Motivation wechseln kann (und umgekehrt).

Ebenfalls erklärt Storch (1999: 336) einige zentrale Aspekte der Motivationsentwicklung und weist darauf hin, dass die Motive und motivierende Faktoren altersabhängig sind. Storch (ebd.) meint nämlich, dass bei den jüngeren Lernenden die Motivation von außen gesteuert sein muss (Lehrer, Lernsituation). Wie älter der Lernende wird, setzt sich die Außensteuerung in die Innensteuerung (durch das Individuum selbst gesetzte Ziele) um. Bei jüngeren Lernenden werden nach Storch (ebd.) eher konkretere Verstärker (wie Fleißbildchen oder Gummibärchen) wirken, während es bei pubertierenden Lernenden eher abstrakte Verstärker (wie Hinweis auf Korrektheit und Nützlichkeit der Fremdsprache) wirksam sein werden. Im schulischen Fremdsprachenunterricht kann es bei den jüngeren Lernenden zu einem Neugierverhalten am Anfang führen, doch kaum zum Interesse am Fremdsprachenlernen. Deshalb wird im Fremdsprachenunterricht zunächst eine extrinsische Motivation herrschen und erst nach einem zunehmenden Alter kann sich eine intrinsische (integrative) Motivation bei den Lernenden herausbilden.

4. Relevante empirische Studien zur Motivation

Als erste empirische Ausgangslage meiner Arbeit dient das Projekt des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Der Projektleiter ist Prof. Dr. Steffen Hillmert und der Verbundkoordinator Dr. Steffen Kröhnert. Die Laufzeit des Projekts ist vom 1. März 2012 bis 28. Februar 2015. Das Projekt untersucht die Geschlechtsunterschiede beim Bildungsverhalten und Bildungserfolg. Im Projekt ist man davon ausgegangen, dass sich die Geschlechtsunterschiede in den Punkten Bildungserfolg und Bildungsverhalten im historischen Kontext stark verändert haben. Zu beachten ist, dass z. B. in Westdeutschland bis Mitte der 1970-er Jahre mehr Jungen als Mädchen das Gymnasium besuchten und eine Hochschulreife absolvierten. Seitdem hat sich einiges verändert, denn heute erzielen Mädchen bessere Schulabschlüsse und Bildungserfolge als Jungen. Da man den eigentlichen Grund dieser Tatsache nicht finden konnte, hat man ein Projekt entworfen, dessen Ziel war, zu erforschen, ob der Grund dafür in der kognitiven Kompetenz der Geschlechter liegt oder ob es andere Ursachen, wie z. B. individuelle, familiäre, institutionelle oder regionale Ursachen gibt. Im Projekt des BMBF wurde eine quantitative Analyse mit Regionaldaten und Bildungsdaten durchgeführt.

Die Hypothese im Projekt war, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die fachlichen Aspekte der Schüler befolgen, sondern auch die non-kognitiven Fähigkeiten der Schüler, wie die Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft und Disziplin, die bei Mädchen generell besser ausfallen als bei Jungen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beobachtete die geschlechtsspezifischen Bildungsunterschiede in unterschiedlichen Regionen Deutschlands und zeigte, dass der Chancenvorsprung von den Mädchen in den fünf neuen Bundesländern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen) am größten ist. Die Ursache dafür hat das Ministerium in den nach wie vor existierenden Ost-West Unterschieden bezüglich der Geschlechterrollen und der Arbeitsmarktorientierung von Frauen gefunden.

Durch diese Forschung konnten die Wissenschaftler generell einen Zusammenhang zwischen dem geschlechtsspezifischen Bildungsverhalten und dem Arbeitsmarkt beobachten. Sie meinen, dass Frauen sensibler auf die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt reagieren. Nur wenige Frauen beenden die Schulung mit maximal einem Hauptabschluss, indem Männer öfter nur die Hauptschule oder gar keinen Schulabschluss absolvieren. Das BMBF meint, dass die Ursache darin liegt, dass die Frauen möglicherweise eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt erzielen möchten oder sie Angst haben, aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktlage diskriminiert zu werden.

Die Ergebnisse dieses Projekts machen also evident, dass Mädchen oder generell Frauen einen besseren Schulabschluss als Männer erzielen und dass es auch vielleicht mehrere Ursachen dafür gibt. Wie bereits erwähnt, könnte die Arbeitsmarktlage bzw. die Diskrimination an den Arbeitsplätzen eine Rolle spielen und dies die Ursache für solch einen Unterschied zwischen den Geschlechtern sein.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung kann sich den historischen Wandel der geschlechtsspezifischen Bildungschancen nicht erklären. Schon in der Vergangenheit erzielten Frauen bessere Noten und trafen Bildungsentscheidungen, die ihrem Leistungspotenzial stärker entsprachen und dies führte das BMBF zu folgenden Erklärungen: Erst nach dem Jahr 1958 haben Frauen eine höhere Bildung als die ihrer Eltern erzielt, insbesondere der Mutter. Bis dann galt die Gleichmäßigkeit des Bildungsniveaus der Eltern mit denen der zwei Geschlechter. Die höhere Bildung und die größere Anzahl der Kinder an Schulen führten dazu, dass sich der Leistungsdurchschnitt der Frauen verbesserte. Darüber hinaus schließt das BMBF, dass die gesunkene Geburtenanzahl der Kinder einen positiven Wert für die Frauen ergibt, denn die Bildungschancen der Frauen sind angeblich schlechter, wenn es in der Familie viele Geschwister gibt (insbesondere viele Söhne). Zuletzt meint man, dass der historische Wandel und die Arbeitsmarktorientierung von Frauen dazu dienten, dass Frauen ihre Bildungsentscheidungen verändert haben. Das führte dazu, dass sich die Anzahl der Frauen im Bildungssystem erhöhte und dass sie nach wie vor bessere Noten als die der Männer bekommen.

Hiermit eröffnet sich auch die Frage, ob es vielleicht noch andere Ursachen oder Faktoren, die damit resultieren, dass Frauen einen besseren Bildungserfolg als Männer haben, gibt. Mich persönlich interessiert sehr die Frage, ob sich der Faktor Motivation für das Deutschlernen bei den beiden Geschlechtern unterscheidet und ob die Motivation der Schlüssel für den Bildungserfolg der Frauen ist.

Die zweite Ausgangslage meiner Arbeit bilden die Ergebnisse der empirischen Studie von Stefanie Fuchs (2014) zum Thema *Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I*. Das Forschungsinstrument dieser Studie ist ein Fragebogen, der drei bzw. zwei Items pro Kategorie (Interesse, Gefallen und die Motivation im Englischunterricht, die intrinsische und extrinsische Bedeutsamkeit) hat. Durch die Aussagen wie z.B. „das Fach Englisch interessiert mich“ oder „im Englischunterricht arbeite ich sehr gern mit“ erfragt Fuchs (ebd.) das Interesse der Lernenden am Englischunterricht. Die Bedeutsamkeit der

intrinsischen und extrinsischen Motivation wird anhand folgender Beispielaussagen erfragt: „Englisch macht mir einfach Spaß“, (die intrinsische Motivation) und „der Englischunterricht ist wichtig für mein späteres Berufsleben“ (die extrinsische Motivation). Die Antwortskalen im Fragebogen sind fünfstufig (1= stimmt genau; 2= stimmt eher; 3= stimmt mittelmäßig; 4= stimmt eher nicht; 5= stimmt überhaupt nicht). Auf die 'Weiß nicht' Kategorie wurde verzichtet, weil man vermutet, dass die Schüler in den Klassenstufen (acht und neun) ohne Ausweichmöglichkeit ihre Antwort geben können.

Die Probanden sind Schuler aus der Klassenstufe acht und neun aus Thüringen (Deutschland) aus dem Jahr 2011/2012. Der Grund für diese Klassenstufen ist nach Fuchs (2014: 189), dass die Jugendlichen in dem Alter fähig sind, den Grad der Motivation und das Interesse selbst einzuschätzen. Zur Datenanalyse sind insgesamt 365 Fragebögen bewertet worden. 198 Fragebögen haben die Englischlernerinnen (54,2%) und 167 Fragebögen die Englischlerner (45,8%) ausgefüllt. Die Geschlechtsverteilung der beiden Klassenstufen ist fast ausgeglichen. In der achten Klasse waren es 52% der Englischlernerinnen und 48% der Englischlerner. In der neunten Klasse waren es 56,8% der Englischlernerinnen und 43,2% der Englischlerner.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie nach Fuchs (2014) zeigen, dass sich die Geschlechter bezüglich allen motivationalen Merkmalen und einzelnen Lernbereichen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Es ist jedoch auffallend, dass Geschlechtsunterschiede im Bereich Lesen zugunsten der Englischlernerinnen aufgetreten sind. Ein weiterer Geschlechtsunterschied konnte sich bei den Klassenstufen feststellen. Nämlich zeigten die Ergebnisse der Studie, dass die Englischlerner in der achten Klasse motivierter als die Englischlernerinnen sind, während die Englischlernerinnen in der neunten Klasse motivierter als die Englischlerner aus der neunten Klasse sind. Nicht nur sind die Englischlernerinnen aus der neunten Klasse motivierter als die Englischlerner, sondern sind sie auch motivierter als die Englischlernerinnen aus der achten Klasse. Die Ergebnisse zeigen bei den erfragten Jugendlichen durchgängig positive Entwicklungen bei den Englischlernerinnen und negative Entwicklungen bei den Englischlernern. Zum Schluss konnte man nur noch feststellen, dass die Englischlernerinnen keine bessere Leistung und keine höhere Motivation im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als die Englischlerner hatten.

Die letzte empirische Studie wurde von Claudia Riemer (2005) durchgeführt und hat das Thema *Erwerb und Verlust von Fremdsprachen*. Es ist eine Pilotstudie zum Verlust der L2 Französisch. In dieser Studie lag der Fokus auf der Motivation, die auch im Bereich der Untersuchung von

Fremdsprachenverlust ein zentrales Thema ist. Die theoretische Grundlage des Beitrags von Riemer (ebd.) bildeten die „klassischen“ Konstrukte von Gardner und Lambert (1959), die instrumentelle und integrative Motivation, und die in letzten Jahren stärker beachteten Konstrukte, die intrinsische und extrinsische Motivation von Deci und Ryan (1993). Riemer (ebd.) hat auch weitere Faktoren des Fremdsprachenerwerbs und -verlusts, außer Motivation, in ihre Untersuchung miteinbezogen, wie den Sprachkontakt, das Alter, den Gebrauch der Fremdsprache, die Länge der Inkubationsphase, die Sprachbewusstheit und die Einstellungen.

Die Probanden der Riemers Pilotstudie sind Studenten der Universität Bielefeld (Deutschland), von denen insgesamt 98 Französischlerner (77 weibliche, 21 männliche) teilgenommen haben. Die Probanden sind deutsche Muttersprachler, die im durchschnitt 24,47 Jahre alt sind und im Durchschnitt 54,89 Monaten (4,6 Jahren) Französisch gelernt haben. Die Inkubationsphase (die Phase, die nach der Erwerbsphase und *critical threshold*, der sogenannten *kritischen Schwelle* kommt, in der der Proband die Sprache nicht mehr lernt) beträgt durchschnittlich 80,45 Monate (6,7 Jahren). Das Datenerhebungsinstrument ist ein Fragebogen (Can-do Test 1 und 2) in Form einer Multi-Item-Skala (4= fiel mir leicht bis 1= fiel mir schwer). Der Fragebogen schließt die abhängigen Variablen (Sprachfertigkeit, Leseverstehen, letzte Note in Französisch) und die unabhängigen Variablen (Sprachkontakt in der Inkubationsphase, Dauer eines evtl. Auslandsaufenthalts über einen Monat, Motivation während der Erwerbsphase und die integrative-, instrumentelle-, intrinsische- und extrinsische Orientierung) sowie weitere Variablen wie Dauer der Erwerbsphase, Dauer der Inkubationsphase, Alter, Geschlecht, Studiengang, Muttersprache und Schulform.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Sprechen stärker vom Verlust betroffen ist als das Lesen und dass die Französischlerner, die eine höhere Motivation am Ende der Fremdsprachenerwerbphase haben, sich besser in den Fertigkeiten Sprechen und Lesen einschätzen können, als die Französischlerner mit einer niedrigeren Motivation. Die Hypothese, dass je höher die Motivation am Ende der Fremdsprachenerwerbphase ist, desto geringer der Fremdsprachenverlust der Fertigkeiten Sprechen und Lesen ist, konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden. Doch die Hypothese, dass die Ausprägung der Motivation gegen Ende der Fremdsprachenerwerbphase ein wichtiger Faktor für die weitere Beschäftigung mit der Fremdsprache Französisch in der Inkubationsphase ist, konnte schwach bestätigt werden. Demnach konnte man in dieser Pilotstudie eingeschränkt feststellen, dass die Französischlerner, die höher integrativ und instrumentell orientiert sind, im Bereich der Sprechfertigkeit weniger

Verlust zeigen und dass die intrinsische und extrinsische Motivation keinen bedeutsamen Zusammenhang mit dem Fremdsprachenverlust haben.

5. Empirische Forschung zu Geschlechtsunterschieden in Motivation im Kontext des DaF- Unterrichts

In diesem Kapitel wird eine empirische Forschung zu Geschlechtsunterschieden in Motivation bei den Lernenden im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Diese Forschung baut auf den theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen der Forschungen auf, die in den vorangehenden Kapiteln präsentiert wurden.

5.1. Forschungsziel, -fragen und -hypothesen

Das Ziel dieser Forschung ist zu untersuchen, welche Motivation die Lernenden im DaF-Unterricht haben und ob es Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Lernenden für das Deutschlernen gibt. Die Forschungsfragen, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, sind:

1. Gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der integrativen und instrumentellen Motivation für das Deutschlernen?
2. Haben Deutschlerinnen eine höhere intrinsische Motivation als Deutschler?
3. Haben Deutschler eine höhere extrinsische Motivation als Deutschlerinnen?
4. Haben Deutschler und Deutschlerinnen verschiedene Motivationsorientierungen?

Nachdem die Forschung durchgeführt wird, erwartet man, dass die folgenden Hypothesen bestätigt werden:

1. Es gibt keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern in der integrativen und instrumentellen Motivation im Deutschunterricht.
2. Deutschlerinnen haben eine höhere intrinsische Motivation als Deutschler.
3. Deutschler haben eine höhere extrinsische Motivation als Deutschlerinnen.
4. Deutschler und Deutschlerinnen haben verschiedene Motivationsorientierungen hinsichtlich des Deutschlernens.

5.2. Forschungsdesign

5.2.1. Probanden

In Anlehnung an Fuchs (2014) sollten an dieser Forschung die Deutschlernenden aus der siebten und achten Klassenstufe teilnehmen, doch aufgrund der Corona-Pandemie konnte die Forschung nicht mit Minderjährigen, sondern musste online mit volljährigen Probanden durchgeführt werden. Für die Auswahl der Probanden benutzte man in dieser Forschung die Schneeballmethode.

An der Forschung haben insgesamt 121 Probanden teilgenommen, von denen es 69 Deutschlernerinnen und 52 Deutschlerner waren (s. Tabelle 1). Die Probanden sind im Alter von 18 bis 21 Jahren (s. Tabelle 2).

Tabelle 1: Geschlechtsanzahl insgesamt

Geschlecht	Probandenanzahl	Prozentzahl
Männlich	52	42,98%
Weiblich	69	57,03%
Insgesamt	121	100%

Männlich= männliche Probanden (Deutschlerner); Weiblich= weibliche Probandinnen (Deutschlernerinnen)

Tabelle 2: Geschlechtsanzahl nach dem Alter der Probanden

Alter	Probandenanzahl	Geschlecht	Prozentzahl
18	73	M= 27	36,99%
		W= 46	63,01%
19	40	M= 20	50,00%
		W= 20	50,00%
20	7	M= 4	57,14%
		W= 3	42,86%
21	1	M=1	100,00%
		W=0	0,00%

M= männliche Probanden (Deutschlerner); W= weibliche Probandinnen (Deutschlernerinnen)

Aus Tabelle 1 ist zu sehen, dass mehr Deutschlernerinnen (57,025%) als Deutschlerner (42,975%) an der Untersuchung teilgenommen haben. Aus der Tabelle 2 kann man die Anzahl der Deutschlerner und Deutschlernerinnen nach dem Alter sehen. Demnach kann beobachtet werden, dass an dieser Untersuchung mehr Deutschlernerinnen im Alter von 18 Jahren und mehr Deutschlerner im Alter von 20 und 21 Jahren teilgenommen haben und die Anzahl der 19-jährigen Probanden gleichwertig ist.

95,04% der Probanden lernen außer Deutsch noch eine Sprache. Alle 95,04% der Probanden lernen neben Deutsch auch Englisch von 4 bis 14 Jahren. Außer Englisch lernen 11,30% der Probanden die italienische Sprache in Dauer von 6 Monaten bis 8 Jahren. 6,09% der Probanden lernen die japanische Sprache in Dauer von 5 Monaten bis 6 Monaten. 5,22% der Probanden lernen die französische Sprache in Dauer von ein und halb bis zwei Jahren. 3,45% der Probanden lernen die koreanische Sprache in Dauer von 6 Monaten bis 4 Jahren und ein Anteil von 0,87% der Probanden lernen die lateinische, spanische und russische Sprache in Dauer von ein paar Monaten bis 2 Jahren.

Ein sehr großer Anteil der Probanden (90,1%), antwortete, dass es schon in einem deutschsprachigen Land war.

5.2.2. Instrument

Das Instrument dieser Forschung ist ein online Fragebogen (s. Anhang 1), der eine angepasste Version des Fragebogens zur Motivation zum Erwerb von Fremdsprachen von Manuela Karlak (2014) ist. Das Forschungsinstrument ist in Google Forms erstellt worden und besteht aus drei Teilen, mit insgesamt 62 Fragen verschiedenen Typs (offene, halboffene oder geschlossene Fragen). In der Einleitung des Fragebogens wird der Zweck der Forschung erklärt. Es wird auch beschrieben, auf welche Art und Weise die Probanden dieser Forschung beitragen können, bzw. was von ihnen erwartet wird. Die Nutzung der Daten und der Datenschutz werden in der Einleitung ebenfalls erläutert.

Die Probanden, die sich mit dem Vorgang der Forschung bekannt gemacht haben, ihre Zustimmung gegeben haben und volljährig waren, konnten an der Forschung teilnehmen.

Im ersten Teil des Fragebogens befinden sich Fragen, die sich auf die Probanden selbst beziehen. Es wird das Alter und Geschlecht erfragt, wie lange sie Deutsch lernen sowie ob sie und welche

Sprachen außer Deutsch lernen (Beispiel: Englisch 2 Jahren oder 3 Monaten). Auf die Frage, ob sie in einem deutschsprachigen Land waren, haben die Probanden mit ja oder nein geantwortet.

In dem zweiten Teil des Fragebogens befinden sich 38 Aussagen, die das Interesse und die Motivation, wie auch das Motivationsverhalten und die Orientierungen der Motivation der Probanden erfragen. Die Antwortskala ist fünfstufig (1=ich stimme überhaupt nicht zu, 2= ich stimme nur auszugsweise zu, 3= teils schließe ich mich an und teils nicht, 4= ich schließe mich ziemlich der Aussage an, doch nicht ganz, 5= ich schließe mich vollständig an). Auf die „ich Weiß nicht“ Antwort wurde in diesem Fragebogen verzichtet. Man ging davon aus, dass die Probanden, wie schon Fuchs (2014) festgestellt hat, in der Lage sind auf Antworten ohne Ausweichmöglichkeiten zu antworten.

Von den 38 Aussagen aus diesem Teil waren 14 negativ orientiert, um die systematischen und automatischen Antworten besser identifizieren zu können. Die negativ strukturierten Aussagen (4., 9., 11., 14., 17., 18., 20., 22., 24., 27., 28., 32., 34., 36.) waren vor der Analyse umkodiert und in der weiteren Analyse so behandelt.

Im dritten Teil des Fragebogens befinden sich Fragen, die sich auf die Nutzung, den Grad des Erwerbs und das Gefallen der deutschen Sprache beziehen. Die Probanden antworteten auf die Frage wie häufig sie Deutsch zum Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben benutzen (1= nie, 5=sehr oft) und welche Faktoren wie Filme, Serien, Musik, der Professor, die Eltern/Freunde oder Verwandte, das Internet usw. ihnen beim Erwerb der deutschen Sprache helfen (1= nie, 5= sehr viel). Zum Schluss sollten sie die Auskunft darüber geben, wie erfolgreich sie die deutsche Sprache erlernen möchten (schwach, mittelmäßig, stark) und was ihnen im Deutschunterricht gefällt und was nicht.

Der Fragebogen wurde in der kroatischen Sprache, was die Muttersprache der Probanden ist, verfasst, damit alle Aussagen den Probanden gleichmäßig verständlich sind. Die Übersetzung des Fragebogens in die deutsche Sprache ist im Anhang 2 zu finden.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass der Fragebogen in einer Pilotstudie erprobt war. Die Beschreibung und die Ergebnisse dieser Pilotstudie befinden sich im Anhang 3.

5.2.3. Datenerhebung und Datenanalyse

Wie bereits erklärt, wurden die Probanden in dieser Forschung durch die Schneeballmethode gesammelt. Die Probanden haben einen *online* Fragebogen, der in *Google Forms* erstellt worden ist, ausgefüllt. Bevor die Probanden den *online* Fragebogen erfüllt hatten, bekamen sie die Information über die Forschung. Damit die Probanden an dieser Forschung teilnehmen konnten, mussten sie volljährig sein und ihre Einwilligung geben. Ebenfalls wurde den Probanden klar gemacht, dass alle Daten, die sie eintragen werden, ausschließlich zur Forschungszweck dienen und vollkommen anonym sind, und dass sie in jedem Augenblick die Forschung abbrechen können, ohne Konsequenzen zu tragen. Die Ausfüllung des Fragebogens dauerte um die 10 Minuten.

Die erhobenen Daten wurden quantitativ mithilfe des Programms IBM SPSS Statistics 25 analysiert. In der quantitativen Analyse wurden ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt und die Verfahren der deskriptiven Analyse eingesetzt. Vor der Analyse sind alle Daten in das Programm eingetragen worden, kategorisiert (intrinsische-, extrinsische-, instrumentelle und integrative Motivation) und die negativ orientierten Variablen (4., 9., 11., 14., 17., 18., 20., 22., 24., 27., 28., 32., 34., 36.) sind umkodiert worden. Aus der Tabelle 3 ist ersichtlich wie man die Fragen aus dem zweiten Teil des Fragebogens, der die Motivation der Probanden misst, kategorisiert hat. Anschließend wurde ein Teil der erhobenen Daten auch qualitativ analysiert.

Tabelle 3: Kategorisierung der Variablen

Kategorisierte Variablen	Item pro Kategorie	Items
Intrinsische Motivation	13	3.,4.,8.,11.,12.,13.,16.,21.,22.,24.,27.,29.,37.
Extrinsische Motivation	12	2.,5.,9.,14.,17.,18.,20.,28.,31.,32.,34.,36.
Instrumentelle Motivation	10	1.,7.,10.,15.,19.,23.,26.,30.,33.,35.
Integrative Motivation	3	6.,25.,38.

5.3. Ergebnisse der quantitativen Analyse

5.3.1. Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben

Um zu überprüfen, ob es einen statistisch signifikanten Unterschied in dem Typ der Motivation (intrinsische, extrinsische, integrative und instrumentelle Motivation) zum Deutschlernen in Bezug auf das Geschlecht der Teilnehmer gibt, wurde ein t-Test verwendet. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in der Form einer Tabelle präsentiert. In der Tabelle 4 werden die Gruppenstatistiken der Deutschlernerinnen und Deutschlerner gezeigt. Die Tabelle listet deskriptive Statistiken zu den beiden Gruppen, wie den Mittelwert und die Standardabweichung. In der Tabelle 5 sind die Ergebnisse des t-Tests zu sehen. Die Tabelle zeigt die Ergebnisse des Levene-Tests der Varianzgleichheit und des t-Tests für die Mittelwertgleichheit.

Tabelle 4: Ergebnisse des T-tests für unabhängige Stichproben - Gruppenstatistik

	Geschlecht	N	Mittelwert (<i>M</i>)	Standardabweichung (<i>SD</i>)
M_intrin	Weiblich	69	3,8428	,75282
	Männlich	52	3,2441	1,08516
M_extrin	Weiblich	69	3,6184	,80331
	Männlich	52	3,5962	,90424
M_integ	Weiblich	69	2,8889	1,08264
	Männlich	52	2,7564	1,27847
M_instr	Weiblich	69	3,2841	,86918
	Männlich	52	2,8596	1,04848

M_intrin=intrinsische Motivation; M_extrin=extrinsische Motivation; M_integ= integrative Motivation; M_instr= instrumentelle Motivation und Männlich= männliche Probanden (Deutschlerner); Weiblich= weibliche Probandinnen (Deutschlernerinnen).

Tabelle 5: Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben

		Lavene- Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	Df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
M_intrin	Varianzen sind gleich	11,168	,001	3,585	119	,000	,59873	,16715	,26774	,92971
	Varianzen sind nicht gleich			3,408	86,200	,001	,59873	,17567	,24952	,94793
M_extrin	Varianzen sind gleich	,102	,750	,143	119	,887	,02220	,15573	-,28616	,33057
	Varianzen sind nicht gleich			,140	102,551	,889	,02220	,15835	-,29187	,33628
M_integ	Varianzen sind gleich	2,132	,147	,616	119	,539	,13248	,21497	-,29318	,55813
	Varianzen sind nicht gleich			,602	99,274	,549	,13248	,22004	-,30412	,56908
M_instr	Varianzen sind gleich	2,443	,121	2,432	119	,016	,42444	,17449	,07893	,76995
	Varianzen sind nicht gleich			2,369	97,826	,020	,42444	,17914	,06895	,77994

Den Ergebnissen nach, gibt es einen signifikanten Unterschied ($t=3,408$; $p<0,05$; KI 95% [0,268-0,930]) in der intrinsischen Motivation für das Deutschlernen zwischen den Deutschlernerinnen und den Deutschlerner, indem die Deutschlernerinnen ($M=3,84$; $SD=0,753$) intrinsisch motivierte sind als die Deutschlerner ($M=3,24$; $SD=1,085$). Daher ist die Hypothese, dass Deutschlernerinnen eine höhere intrinsische Motivation als Deutschlerner haben, bestätigt. Keinen bedeutsamen Unterschied ($t=0,140$; $p>0,05$; KI 95% [-0,292-0,336]) gibt es in der extrinsischen Motivation für das Deutschlernen zwischen den Deutschlerner ($M=3,60$, $SD=0,904$) und den Deutschlernerinnen ($M=3,62$; $SD=0,803$). Die Hypothese, dass Deutschlerner eine höhere extrinsische Motivation als Deutschlernerinnen haben, ist daher nicht bestätigt. Ebenfalls sieht man keinen bedeutsamen Unterschied ($t=0,602$; $p > 0,05$; KI 95% [-0,304-0,569]) in der integrativen Motivation für das Deutschlernen zwischen den Deutschlerner ($M= 2,76$; $SD= 1,278$) und den Deutschlernerinnen ($M=2,89$; $SD=1,083$). Wiederum besteht ein signifikanter Unterschied ($t=2,369$; $p<0,05$; KI 95% [0,690-0,780]) in der instrumentellen Motivation für das Deutschlernen zwischen den Deutschlerner und Deutschlernerinnen, indem die Deutschlernerinnen ($M= 3,28$; $SD=0,869$) instrumenteller motiviert sind als die Deutschlerner ($M= 2,86$, $SD=1,048$). Die erste Hypothese ist daher nur teilweise bestätigt worden, denn in der instrumentellen Motivation gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Deutschlerner und den Deutschlernerinnen.

5.3.2. Ergebnisse der deskriptive Analyse

Im dritten Teil des Fragebogens wurden die Probanden gefragt, wie oft sie die deutsche Sprache in den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben außerhalb der Schule benutzen. Den Ergebnissen nach (s. Tabelle 6), hören 5,8 % der Probanden die deutsche Sprache sehr oft außerhalb der Schule als dass sie sie lesen, sprechen oder schreiben. Sehr interessant ist die Tatsache, dass sogar 55,4 % der Probanden nie Deutsch außerhalb der Schule schreiben, neben den Hausaufgaben und dem heutigen Internetkonsum.

Tabelle 6: Ergebnisse (%) der deskriptiven Analyse für die vier Fertigkeiten

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft
Hören (%)	38,8	19,8	19,0	16,5	5,8
Lesen (%)	48,8	23,1	14,0	10,7	3,3
Sprechen (%)	43,0	27,3	19,0	9,1	1,7
Schreiben (%)	55,4	21,5	14,0	6,6	2,5

Im gleichen Teil des Fragebogens wurden die Probanden erfragt, in welchem Maße unterschiedliche Faktoren beim Erwerb der deutschen Sprache beitragen. Die Faktoren, die gemessen wurden, waren interne und externe Faktoren, die einen Einfluss auf den Erwerb der Sprache haben können. Den Ergebnissen nach (s. Tabellen 7), meint fast die Hälfte (47,9%) der Probanden, dass der Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern sehr stark beim Erwerb der Sprache beitragen kann. Ebenfalls bemerkend ist, dass neben dem Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern auch die persönliche Motivation laut der Probanden (33,1%) sehr stark beim Erwerb der deutschen Sprache beitragen kann. Sehr interessant ist, dass die Medien (Filmen, Serien und die Musik) nach der Meinung der Probanden (33,9%) schwach beim Erwerb der Sprache beitragen können, wie auch die Eltern, Freunde und Verwandten (35,5%). Demzufolge haben die persönliche Motivation und der Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern einen sehr wichtigen Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache und die Medien, Eltern, Freunde und Verwandte keinen wichtigen Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache.

Tabelle 7: Ergebnisse (%) der deskriptiven Analyse für die Faktoren des Erwerbs der deutschen Sprache

	Schwach	Überwiegend schwach	Mittelmäßig	Stark	Sehr stark
Filme/Serien (%)	33,9	20,7	23,1	14,0	8,3
Unterrichtsverfahren (%)	13,2	14,0	25,6	30,6	16,5
Individuelle Arbeit (%)	8,3	13,2	27,3	28,9	22,3
Musik (%)	33,9	19,8	17,4	15,7	13,2
Kommunikation (%)	7,4	11,6	29,8	21,5	29,8
Aufenthalt (%)	13,2	7,4	13,2	18,2	47,9
Unterrichtsmaterial (%)	12,4	21,5	27,3	20,7	18,2
Lehrer (%)	10,7	13,2	25,6	26,4	24,0
Eltern/ Verwandte/ Freunde (%)	35,5	22,3	19,8	19,0	3,3
Persönliche Motivation (%)	9,1	19,0	20,7	18,2	33,1
Internet (%)	21,5	16,5	24,0	19,8	18,2

Auf die Frage, wie erfolgreich die Probanden die deutsche Sprache beherrschen wollen, haben sogar 68 Probanden (56,2%) geantwortet, dass sie die deutsche Sprache nur mittelmäßig beherrschen wollen, um mit den Deutschen kommunizieren zu können (z. B. auf Reisen u. Ä.). Der Mittelwert dieser Frage beträgt 2,26 und die Standardabweichung ,613. Nur wenige

Probanden (N=11; 9,1 %) wollen die deutsche Sprache schwach beherrschen, und lernen Deutsch nur um eine gute Note am Ende des Schuljahres zu bekommen. Eine überraschend hohe Anzahl der Probanden (N=42; 34,7 %) möchte die deutsche Sprache stark beherrschen, um Deutsch wie ein Muttersprachler sprechen zu können. Diese Zahlen sind überraschend, weil der Umfrage nach die Probanden keine hohe integrative Motivation gezeigt haben, und trotzdem einen Wunsch haben, sich zu integrieren.

5.3.3. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse

Im Fragebogen haben die Probanden auch auf die offenen Fragen geantwortet, wie z.B. was ihnen im Deutschunterricht gefällt, was sie gut finden und was ihnen im Deutschunterricht nicht gefällt, bzw. was würden sie ändern. Die Antworten der Probanden wurden kategorisiert und werden wortwörtlich in der Tabelle 8 gegeben. Für die Frage, was ihnen im Deutschunterricht gefällt, wurden die Aussagen der Probanden zu den folgenden Kategorien zugeordnet: Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren, Lehrer, Unterrichtsteilnahme, Vokabular, Kommunikation, die Sprache und allgemeine Antworten (alles, nichts, ich weiß nicht, ich habe keine Antwort u. Ä.).

28,93% der Probanden gefällt der Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren, 14,88% der Lehrer, 3,30% die Unterrichtsteilnahme, 6,61% der Vokabular, 19,84% die Kommunikation, 2,48% die Sprache und 23,97% der Probanden gaben eine allgemeine Antwort, von denen 44,83% eine positive Einstellung gegenüber dem Deutschunterricht haben. Die Aussagen der Probanden werden in der Tabelle 8 und 9 in der kroatischen Sprache angeführt, d.h. so wie die Probanden es geschrieben haben.

Tabelle 8: Die Aussagen der Probanden zu der Frage, was ihnen beim Deutschunterricht gefällt und was sie gut finden

Kategorie	Aussage*	Anzahl
Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren	-Učenje kroz interaktivne sadržaje. -Dosta čitanja tekstova i časopisa na nastavi. -To što učimo o svemu što nam može pomoći u snalaženju u životu -Zadaci koje radimo. - primjeri iz života -Aktualne teme i mogućnost proširenja vokabulara	35

	<ul style="list-style-type: none"> -Čitanje teksta s razumijevanjem te odgovarati na pitanja, jako bitno mi je bilo tokom učenja njemačkog što više riječi naučiti, proširiti vokabular. -igre i predstave - Slušanje - Razni sadržaji, kao npr. gledanje videa na njemačkom - Igranje nekih igrice -Nastava izvan škole u Klagenfurtu sa nastavnicom - Kada mi citamo i prevodimo - Čitanje i prevođenje tekstova (na taj način sam dosta proširila vokabular) te pisanje eseja. - Zanimljivo predavanje -Čitanje jezika - Što dobivamo dosta raznih i zanimljivih zadataka -gramatika - Priručni materijali vezani za rad - Nastavne zadatke i terensku nastavu. - Sviđa mi se što je gradivo uglavnom vezano uz struku škole koja se pohađa npr. školujem se za građ. tehničatra te nam je tematika gradiva uglavnom vezana za građevinsku struku.(2) - Kad se puštaju serije s jednostavnim njemackim - Radni materijal i dobro predavanje profesira - Slušanje izvornih govornika - Zabavno je, zanimljive su teme - Vrlo dobar nastavni program - Učimo korisne stvari koje će nam služiti u životu - Prezentacije - Sviđa mi sto ucimo o njihovoj kulturi i stilu zivota. - Volim riješavati nastavne materijale. - Zanimljivosti iz Njemacke drzave za koje do sada nisam znao. - Kvizovi, razgovori - Česte rečenične fraze, npr. neke rečenice koje u prijevodu nemaju doslovno nego preneseno značenje, terenska nastava također. 	
Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> -Sam pristup profesora i pomaganje kada nesto ne znamo -Sviđa mi se što svaki profesor/ica ima unikatni način predavanja i što pokušava povezati stvari s primjerima iz života. -Svida mi se što je profesorica spremna pomoci! Uglavnom je izrazito pravedna u ocjenjivanju, posteno se drzi dogovora i donosi ispite kao i njihove rezutate na vrijeme. Ne pravi razlike medu ucenicima, ne govori suvisne komentare koji bi mogli povrijediti ucenika! -To sto nas profesorica želi sto vise naučiti, mnogo nas uci o životu a ne samo sto trebamo iz knjiga učiti -Jedino dobro je najbolja profesorica na svijetu. ♥♥♥♥ -To što s profesoricom uvijek puno razgovaramo (i na njemačkom i općenito) pa je zanimljivo 	18

	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorica uvijek ima zanimljive načine za predavanje. -Što nastavnica često priča ns njemačkom i proziva nas kako bi vidjela pratimo li nastavu. -Profesorica daje puno prica o svom zivotu u Njemačkoj - Dobra stvar kod nastave njemačkog jezika je rad profesorice. Doista je strpljiva s nama i donosi puno motivacije u razredu. I u slučajevima kada bismo s njom mogli razgovarati na hrvatskom, on govori njemački, tako da što više možemo vježbati jezik. - Pristup profesorice prema učenicima, osobno ne bojim se doći na sat njemačkog jezika, jer profesorica se jako trudi oko nas i pomaže nam gdje god zapnemo. - Način na koji profesor prenosi svoje znanje. - Profesorica je jako entuzijastična i uvijek ima zanimljiv primjer za svaki dio gradiva, s njom je ugodno ozbiljno i argumentirano porazgovarat. - Profesorica - Način izvođenja nastave -Profesorica koja se trudi -Način rada profesorice i općenito način rada na satima. - Rad profesorice 	
Unterrichtsteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> -Aktivno sudjelovanje u nastavi. -što imamo mogućnost napretka -Stjecanje znanja vlastitim trudom -Kad sami pokušavamo dati odgovor 	4
Vokabular	<ul style="list-style-type: none"> -Učenje vokabulara(2) -Učenje novih riječi tematski te ponekad i vizualno. -Uvijek saznam neke zanimljive činjenice i vidim koliko su neke njemačke riječi slične nekim drugim jezicima. -Vokabular (2) -Volim učiti novi vokabular - Razvoj vokabulara 	8
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> -Komunikacija s profesorom -Kada razmjenjujemo iskustva i mišljenja. -Razgovor (2) -Komunikacija na njemačkom jer nas potiče da ucimo nove riječi -Vodenje nastave isključivo na njemačkom jeziku (2) - Što možemo uvijek slobodno izraziti svoje mišljenje o temi. - Razgovor tijekom nastave - Debate ili razgovor s prijateljem ili prijateljicom u klupi kad imamo takav zadatak za koji je nužan dijalog. - razgovor na njemačkom o raznim temama -Komunikacija (2) - Primjena jezika u razgovoru - Pa dobro mi je sto profesorica trazi da komuniciramo vise na njemačkom i tako brze ucimo i shvacamo neke stvari - Način komunikacije s profesoricom. -Razgovor bez ocjenjivanja -Učenje njemačkog kroz komunikaciju 	24

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Razgovorni dio</i> - <i>Sviđa mi se komunikacija na njemačkom jeziku.</i> - <i>Komunikacija među kolegama</i> - <i>Sloboda izražavanja svojeg misljenja</i> - <i>Komunikacija s razredom</i> - <i>Razgovor o temama koje nisu samo vezane za jezik i gramatiku.</i> 	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jezik</i> - <i>Jednostavan</i> - <i>Zanimljivo je</i> 	3
Allgemeine Antworten	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sve (7)</i> - <i>Ništa (12)</i> - <i>Ne znam (5)</i> - <i>.(2)</i> - <i>Ma sve je super.</i> - <i>Nemam odgovor</i> - <i>Trenutno ne vidim ništa dobro</i> 	29

**In den Klammern befindet sich die Anzahl der Probanden, die die gleiche Antwort gegeben haben.*

Für die Frage, was den Probanden im Deutschunterricht nicht gefällt, wurden die Aussagen der Probanden ebenfalls in den Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren, den Lehrer, die Unterrichtsteilnahme, den Vokabular, die Kommunikation, die Sprache und auf die allgemeinen Antworten kategorisiert (s. Tabelle 9).

42,15% der Probanden gefällt der Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren im Deutschunterricht nicht, 11,57% der Lehrer, 3,30% die Unterrichtsteilnahme, 0% der Vokabular, 0,83% die Kommunikation, 2,48% die Sprache und 39,67% der Probanden gaben eine allgemeine Antwort, von denen 50% eine positive Einstellung gegenüber dem Deutschunterricht haben.

Tabelle 9: Die Aussagen der Probanden zu der Frage, was ihnen beim Deutschunterricht nicht gefällt und was sie gern ändern würden

Kategorie	Aussage*	Anzahl
Unterrichtsstoff/ Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Da ne učimo samo po udžbeniku nego i sadržaje van njega.</i> - <i>Ne sviđa mi se način na koji obrađujemo gramatiku koja je meni osobno dosta teška.</i> - <i>Ne sviđa mi se kada se previše fokusiramo na stvari koje su manje bitne</i> - <i>Da radimo teze stvari</i> - <i>Više pismenih zadataka u obliku običnih rečenica uz pomoć pravila za gramatiku i riječi kako bismo što više imali</i> 	51

	<p><i>naviku služiti se time dok ne sjedne i razgovori koji zahtijevaju dijaloge i rasprave kroz koje će profesor ispravljati učenika automatski kada nastane greška.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>-Više razgovora i zadataka koji su zanimljiviji od prevođenja rečenica i zadataka iz radne. Npr. to mogu biti natjecateljski zadatci između grupa i sl.</i> <i>-monotoni zadaci</i> <i>-Rado bih da imamo više zanimljivijih aktivnosti na satu i da što manje učimo iz trenutačnih udžbenika.</i> <i>-Zna biti teško</i> <i>-Čitanje naglas</i> <i>-Mozda da je malovise bazirano na nekakvim stvarnim situacijama i okolnostima i da imamo bolje knjige za lektiru</i> <i>-Previše gramatike</i> <i>-Rado bih da su padeži i teže stvari malo bolje objašnjeni, pogotovo u udžbenicima (tablice, popis prijedloga koji idu s kojim padežima...)</i> <i>-Učenje napamet</i> <i>-Da nije veliki naglasak na radnu bilježnicu</i> <i>-Način rada, sporije i detaljnije obrađivanje gradiva</i> <i>- Često mi se ne sviđe teme iz udžbenika i tekstovi koji su nekada preopsežni i komplicirani pa izgubim volju za čitanje.</i> <i>- Previše zadaća i zadataka koji ne doprinose učenju jezika</i> <i>- Da se malo više baziramo na gradivo iz udžbenika</i> <i>-Učenje preko grafoskopa</i> <i>- Više prakse a manje knjige i bilježnice.</i> <i>- Način na koji usvajamo gramatičke sadržaje(2)</i> <i>- više konkretnog služenja jezikom, manje zadataka iz udžbenika/radne bilj.</i> <i>- Ne sviđa mi se stalno pisanje ispita, bilo bi bolje kad bi se profesori više fokusirali na govor s učenicima mislim da bi prije naučili komunicirati, a to je ono što je najbitnije.</i> <i>- Previše gramatike, jer mislim da se ona ne može kvalitetno naučiti u školi koliko putovanjem u zemlju gdje se koristi njemački jezik.</i> <i>- više terenske nastave</i> <i>-Da se manje radi gramatika</i> <i>- Teorijska nastava.</i> <i>- Gramatika</i> <i>-Volio bih da je pristup gramatici drugačiji.(2)</i> <i>- Ne pridonošenje pažnje gramatici</i> <i>- Obrada tekstova</i> <i>- Sto nema pravila za rodove moras znati napamet</i> <i>- Više jezičnih vježbi</i> <i>- Malo bih napravio izmjene u samom programu nastave.</i> <i>- Nerealistični tekstovi u udžbeniku</i> <i>-Manje pisanih zadataka, a više usmenih.</i> <i>- Bilo bi dobro da smo više okruženi njemačkim sadržajima i izvan škole</i> 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Ne sviđa mi se stavljanje naglaska na gramatičke sadržaje. - Manje gramatike - Vise nastavnih sati - Više interakcije i razgovora na njemačkom bez osuđivanja ako ga netko ne zna nego svim pružiti šansu da ga nauče - Da se nešto može naučiti na satu - Ako je moguće da se u nastavu ubace i neki filmovi ili serije. - Ne volim pisati eseje i sastave. - Knjiga pomoću koje učimo - Koncept dogovaranja na njemačkome jeziku. Također, pisanje testova i eseja. Smatram da u našem obrazovnom sustavu treba doći do promjene po pitanju nastave njemačkog jezika u osnovnim i srednjim školama. - Volio bi da je gradivo drugacije postavljeno u osnovnoj skoli jer tamo su zakomplicirali i mislim da to nije gradivo za tu dob - želim da više radimo na komunikaciji i vokabularu, a ne na gramatici 	
Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> -Ne sviđa mi se kad samo profesor/ica pričaju o nastavnom sadržaju, učinkovitije je kad i učenici/studenti sudjeluju u raspravama. -Način rada -Profesorica striktno prati udzbenik sto je jako demotivirajuće i monotono! Nema nikakvih dodatnih sadržaja osim udzbenika i radne bilježnice, smatram da bih gotovo isto znanje stekla da sama ucim iz udzbenika. Ne pokazuje previse zanimanja za ucenika kao pojedinca (ne trudi nas se previse upoznati i prilagoditi, vise na nas gleda kao broj), a ne zna cak ni ime svima nakon 4 godine. U osnovnoj skoli smo ucili jezik preko razlicitih jezicnih igara i mnemo tehnika, to je jako pomoglo mom sadasnjem poznavanju jezika koje se nazalost od tada nije puno promijenilo. Slicno stanje uvidam i kod kolega koji su pohadali istu osnovnu, a sada i srednju skolu. Tijekom ove 4 godine smo ucili napamet i dosta toga sam brzo zaboravila, taj problem pogotovo uviđam kada trebam sama reproducirati (jezicne zakonitosti kao i sam vokabular, članove ne treba ni spominjati)! -Općenito bolji način učenja jezika. -Rado bih da su profesori motiviraniji za rad i da se ne trude samo oko dobrih učenika -Možda malo više pojašnjavanja. -Što nastavnica često optužuje da sami ne pišemo zadaće i time ponižava naš trud i demotivira nas za daljnji rad. Također nam govori da ne zaslužujemo zaključnu ocjenu koju imamo što meni osobno ne bude baš ugodno. -Posvecivanje najboljim ucenicima - Profa 	14

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Da prof. učini nastavu zanimljivijom i da zapravo nešto konkretno radi s nama</i> - <i>Da mi drugi profesor predaje njemački jezik, moguće da bi imala nešto što mi se ne sviđa, ali moja profesorica je najbolja profesorica ikad.</i> - <i>Nekad prenaporni profesori</i> - <i>Profesor(2)</i> 	
Unterrichtsteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> - <i>previše rada u grupama</i> - <i>Da sam uložio više vremena za učenje njemačkog</i> - <i>Učenici koji ne žele biti tamo i da možemo izabrati i ići na 2 strana jezika</i> 	4
Vokabular		0
Kommunikation	- <i>Tezak izgovor</i>	1
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Losa atmosfera za vrijeme njemačkog, učenici smatraju njemački teskim jezikom čak prije poznavanja istog(2)</i> - <i>Ukino bi njemački jezik</i> 	3
Allgemeine Antworten	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ništa (9)</i> - <i>Sve mi se sviđa(4)</i> - <i>Sve mi je u redu.(3)</i> - <i>Sve je super</i> - <i>Sve (2)</i> - <i>Ne sviđa mi se što imamo online nastavu pa nema životnih poduka profesorice!</i> - <i>Iskreno, sve mi se sviđa.</i> - <i>(6)</i> - <i>Ne znam (6)</i> - <i>Nemam neku određenu stvar</i> - <i>Iskreno, ne bih promijenila ništa na nastavi.</i> - <i>Ne bi ništa mijenjala.</i> - <i>Ja sam depresivna osoba, nije me briga</i> - <i>Ne sviđa mi se cijeli predmet jer nije za meine (3)</i> - <i>Sve je predobro.</i> - <i>Ne bih nista mijenjao.</i> - <i>Nemam odgovor</i> - <i>Nema ničeg što mi se ne sviđa.</i> - <i>Ne sviđa mi se škola</i> - <i>Nemam prigovora</i> - <i>Sve je okej</i> - <i>Sve mi sve sviđa kod učenja njemačkog jezika.</i> 	48

**In den Klammern befindet sich die Anzahl der Probanden, die die gleiche Antwort gegeben haben.*

5.3. Diskussion

Das Ziel dieser Forschung war es zu untersuchen, ob die Deutschlernenden für das Erlernen der deutschen Sprache motiviert sind und ob es Unterschiede in dem Motivationstyp zwischen den Geschlechtern gibt.

Die erste Hypothese, die man in dieser Untersuchung überprüfen wollte, ist, dass es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern in der integrativen und instrumentellen Motivation im Deutschunterricht gibt. Den Ergebnissen nach, konnte man diese Hypothese nicht ganz bestätigen, denn es gibt einen signifikanten Unterschied in der instrumentellen Motivation zwischen den Deutschlernerinnen und den Deutschlernern, während es bei der integrativen Motivation keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern gab. Durch diese Forschung wurde daher festgestellt, dass die befragten Deutschlernerinnen eine höhere instrumentelle Motivation haben als die befragten Deutschlerner und man deswegen diese Hypothese nur teilweise bestätigen kann.

Die zweite Hypothese, dass Deutschlernerinnen eine höhere intrinsische Motivation als Deutschlerner haben, konnte in dieser Forschung bestätigt werden. Nach dem Forschungsprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kann die Motivation der Deutschlernerinnen mit dem Arbeitsmarkt und mit verschiedenen Ursachen in Verbindung gesetzt werden. Frauen möchten z. B. eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt erzielen oder sie haben Angst, aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktlage diskriminiert zu werden, weswegen sie wahrscheinlich eine intrinsische Motivation gebildet haben.

Die dritte Hypothese, die vermutete, dass Deutschlerner eine höhere extrinsische Motivation als Deutschlernerinnen haben, konnte in dieser Forschung nicht bestätigt werden. Da Frauen schneller aus der Pubertät rauskommen und schneller reif werden als Männer, wurde in dieser Arbeit Storchs (1999) These vertreten, dass bei den Deutschlernern noch immer eine extrinsische Motivation herrscht. Den Ergebnissen nach, sind Deutschlernerinnen intrinsisch motivierter als Deutschlerner, doch bei der extrinsischen Motivation gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern.

Die letzte Hypothese besagt, dass die Geschlechter verschiedene Motivationsorientierungen hinsichtlich des Deutschlernens haben. Nach Fuchs (2014) gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern. Auffallend ist jedoch, dass es Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Bereichen gibt, wie beim Lesen und bei den Klassenstufen. In dieser Forschung ging man davon aus, dass sich Deutschlerner und Deutschlernerinnen in einigen Bereichen unterscheiden werden. Den Ergebnissen nach, gibt es eine verschiedene Motivationsorientierung zwischen den Geschlechtern, denn es wurde festgestellt, dass Deutschlernerinnen eine höhere intrinsische und instrumentelle Motivation als Deutschlerner haben.

In dieser Forschung hat man auch Storchs (1999) These überprüft. Er meint nämlich, dass im Fremdsprachenunterricht zunächst eine extrinsische Motivation herrscht und erst nach einem

zunehmenden Alter kann sich eine intrinsische Motivation bei den Lernenden herausbilden. Beim Vergleich der beiden Altersgruppen kam man zu der Beobachtung, dass die Probanden aus der Pilotstudie (s. Anhang 3), die im Alter von 13 und 14 Jahren sind, keine höhere extrinsische Motivation haben als die Probanden aus dieser Forschung, die im Alter von 18 bis 21 Jahren sind. Die Probanden aus dieser Forschung haben jedoch eine höhere intrinsische Motivation als die Probanden aus der Pilotstudie. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht valide, denn die Anzahl der Probanden in beiden Studien sind verschieden, jedoch ist es eine interessante Beobachtung.

In den nachfolgenden Studien könnte man Probanden aus verschiedenen Altersstufen in die Forschung einschließen und somit feststellen, ob die Geschlechter in verschiedenen Altersstufen eine verschiedene Motivationsorientierung haben. Somit könnte man feststellen, ob der Faktor Alter einen großen Einfluss auf den Faktor Geschlecht in Bezug auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht hat.

Der Nachteil dieser Forschung könnte die Anzahl der Probanden sein, denn je mehr man Probanden hat, desto präzisere Ergebnisse bekommt man. Ebenfalls sollte man versuchen, die gleiche Anzahl der Deutschlerner und Deutschlernerinnen zu haben und die motivationsorientierten Fragen im Fragebogen annähernd auszugleichen, um wiederum präzisere Ergebnisse zu bekommen. In dieser Untersuchung, aufgrund der Corona-Pandemie, nutze man einen *online* Fragebogen und die sogenannte Schneeballmethode, die vielleicht für diese Forschung nicht die beste Methode war.

5.4. Schlusswort

In dieser Forschung untersuchte man, welche Motivation die Lernenden im Deutschunterricht haben und ob es Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Lernenden für das Deutschlernen gibt. Man wollte feststellen, ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der integrativen und instrumentellen Motivation beim Deutschlernen gibt, ob die Deutschlernerinnen eine höhere intrinsische Motivation und die Deutschlerner eine extrinsische Motivation haben und ob Deutschlerner und Deutschlernerinnen verschiedene Motivationsorientierungen haben.

Den Ergebnissen nach, gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der integrativen und instrumentellen Motivation im Deutschunterricht. Die Deutschlernerinnen haben eine höhere instrumentelle und intrinsische Motivation als die Deutschlerner, weswegen man die erste

Hypothese nur teilweise bestätigt hat und die zweite Hypothese vollkommen. Die dritte Hypothese, die vermutete, dass die Deutschlerner eine höhere extrinsische Motivation als die Deutschlernerinnen haben, konnte man in dieser Forschung nicht bestätigen. Doch, da die Deutschlernerinnen eine höhere intrinsische und instrumentelle Motivation als Deutschlerner haben, wurde die vierte Hypothese bestätigt.

In dieser Forschung könnte die Anzahl der Probanden größer sein, um präzisere Ergebnisse zu bekommen. Ebenfalls sollte man versuchen zu erzielen, dass die Anzahl der Probanden, wie auch die motivationsorientierten Fragen im Fragebogen, gleich sind. In den nachfolgenden Studien könnte man Probanden aus verschiedenen Altersstufen untersuchen, um festzustellen, ob die Probanden unterschiedlichen Geschlechts im verschiedenen Alter eine differente Motivationsorientierung haben, um somit feststellen zu können, ob der Faktor Alter einen großen Einfluss auf den Faktor Geschlecht in Bezug auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht hat.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007): Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 33). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dönyei, Zoltan (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 4. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.KG.
- Fuchs, Stefanie (2014): Art. Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I; Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Motivation und Interesse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25: 2, S. 175-205.
- Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Karlak, Manuela (2014.): *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Doktorarbeit. Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation bei Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotenstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9 (2).
<https://pdfs.semanticscholar.org/f19f/cb9cd38d359a4c994cb35d4c7c74c729b4e9.pdf>
(Abrufdatum: 02.02.2020)
- Rudolph, Udo (2009): *Motivationspsychologie*. Kompakt; Weinheim: Beltz.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Riemer, Claudia (2005): Art. Erwerb und Verlust von Fremdsprachen; Pilotstudien zum Verlust der L2 Französisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16:2, S. 217-233.

Internetquellen

- Dudenredaktion (o.J) „Motivation“ auf Duden online. URL:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation> (Abrufdatum: 02.02.2020)

- Bundesministerium für Bildung und Forschung:

<https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/511.php> (Abrufdatum: 14.05.2020)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geschlechtsanzahl insgesamt	12
Tabelle 2: Geschlechtsanzahl nach dem Alter der Probanden	12
Tabelle 3: Kategorisierung der Variablen	15
Tabelle 4: T-test, Gruppenstatistik	16
Tabelle 5: T-test, Zweistichproben-t—Test für unabhängige Stichproben	17
Tabelle 6: Ergebnisse der deskriptiven Analyse für die vier Fertigkeiten	18
Tabelle 7: Ergebnisse der deskriptiven Analyse für die Faktoren des Erwerbs der deutschen Sprache	19
Tabelle 8: Die Aussagen der Probanden zu der Frage, was ihnen beim Deutschunterricht gefällt und was sie gut finden	20
Tabelle 9: Die Aussagen der Probanden zu der Frage, was ihnen beim Deutschunterricht nicht gefällt und was sie gern ändern würden	23

Anhang 1: Der Fragebogen in der kroatischen Sprache

I. Dio

1. Spol Muški Ženski
2. Dob (molim Vas odgovorite brojkom.) _____
3. Koliko godina već učiš njemački? (molim Vas odgovorite brojkom.) _____
4. Služiš li se još nekim jezikom osim njemačkim? Da Ne
5. Ako DA, o kojem se jeziku radi, koliko si ga dugo učio (npr. engleski, 2 godine ili 3 mjeseca)?
6. Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj je njemački službeni jezik? Da Ne

II. Dio

Procijenite na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) u kojoj se mjeri slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom. Molim Vas da ne preskočite nijednu tvrdnju. Sve tvrdnje odnose se na NJEMAČKI jezik.

1-uopće se ne slažem, 2-djelomično se slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-prilično se slažem, 5-potpuno se slažem

1. Njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo stranaca.
2. Nastavnik/profesor njemačkog jezika vrlo zanimljivo predaje.
3. Njemački je jako zanimljiv jezik.
4. Na satu njemačkog jezika stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me nastavnik/profesor pita.
5. Nastavnik/profesor njemačkog jezika motivira me na učenje.
6. Želim postati sličan/slična Nijemcima, Austrijancima itd.
7. Njemački mi omogućuje da čitam strane časopise.
8. Njemački je jako lijep jezik.
9. Ne sviđa mi se kako moj nastavnik/profesor predaje njemački jezik.
10. Njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.

11. Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).
12. Volim izgovarati njemačke riječi.
13. Rado sudjelujem u aktivnostima na nastavi njemačkog jezika.
14. Dobio/dobila sam lošu ocjenu pa nemam volje učiti.
15. Njemački često koristim za razgovor sa strancima.
16. Sviđaju mi se njemačke riječi.
17. Moj nastavnik/profesor nepravedno ocjenjuje.
18. Radije učim nešto korisnije od njemačkog jezika.
19. Njemački će mi pomoći u budućem zanimanju.
20. Da je nastava zanimljivija, imao/imala bih volju učiti.
21. Njemački jezik vrlo lijepo zvuči.
22. Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.
23. Njemački nam pomaže da postanemo dio svijeta.
24. Njemački je pretežak za mene.
25. Želim znati njemački da bih mogao/mogla živjeti u Njemačkoj, Austriji itd.
26. Njemački mi koristi u svakodnevnom životu za razumijevanje pop muzike, filmova, igrice na kompjutoru i sl.
27. Njemački je glup jezik.
28. Moj nastavnik/profesor nije motiviran za rad.
29. S njemačkim mogu proširiti svoju opću kulturu.
30. Želim jednog dana posjetiti rođake/prijatelje u Njemačkoj, Austriji itd. pa će mi njemački dobro doći.
31. Nastavni materijali potiču me na učenje.
32. Roditelji/rođaci/prijatelji me tjeraju da učim njemački.
33. S njemačkim mogu putovati po cijelom svijetu.
34. Ne učim njemački jer imam lošeg nastavnika/profesora.
35. Zahvaljujući znanju njemačkog jezika mogu pratiti razne sadržaje na internetu.
36. Moj nastavnik/profesor previše pozornosti posvećuje dobrim učenicima.
37. Želim u budućnosti nastaviti učiti njemački jezik.
38. Želim znati njemački da bih više saznao/saznala o životu Nijemaca, Austrijanaca itd.

III. Dio

Procijenite na skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) u kojoj se mjeri slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom. Molim Vas da ne preskočite nijednu tvrdnju. Sve tvrdnje odnose se na NJEMAČKI jezik.

1-nikada, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-puno, 5-jako puno

1. Koliko često slušaš (npr. pjesme, govor i slično) na njemačkom jeziku izvan škole?
2. Koliko često čitaš (npr. razne kratke ili duže tekstove) na njemačkom jeziku izvan škole?
3. Koliko često govoriš na njemačkom jeziku izvan škole?
4. Koliko često pišeš na njemačkom jeziku izvan škole?
5. U kojoj mjeri filmovi i serije doprinose tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
6. U kojoj mjeri način poučavanja doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
7. U kojoj mjeri tvoj osobni rad i učenje doprinose tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
8. U kojoj mjeri glazba doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
9. U kojoj mjeri komunikacija na njemačkom jeziku (u školi/fakultetu i izvan škole/fakulteta) doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
10. U kojoj mjeri boravak na njemačkom govornom području doprinosi ovladavanju njemačkim jezikom?
11. U kojoj mjeri nastavni materijali doprinose tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
12. U kojoj mjeri nastavnik/profesor doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
13. U kojoj mjeri tvoji roditelji/rođaci/prijatelji doprinose tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
14. U kojoj mjeri tvoja osobna motivacija doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
15. U kojoj mjeri internet doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom?
16. Koliko uspješno želiš ovladati njemačkim jezikom?
 - a) slabo (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
 - b) srednje (da mogu komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima)
 - c) jako (želim govoriti njemački kao izvorni govornici)
17. Što smatraš dobrim u nastavi njemačkog jezika, što ti se najviše sviđa?
18. Što bi rado da je drukčije, što ti se ne sviđa?

Anhang 2: Die Übersetzung des Fragebogens ins Deutsche

I. Teil

1. Geschlecht Männlich Weiblich
2. Alter (Bitte, antworten Sie mit Zahlen) _____
3. Wie lange lernst du Deutsch (Bitte, antworten Sie mit Zahlen)? _____
4. Benutzt du noch eine Sprache außer Deutsch? Ja Nein
5. Wenn JA, welche Sprache ist es und wie lange hast du sie gelernt (z. B. Englisch, 2 Jahre oder 3 Monaten)?
6. Warst du schon in einem deutschsprachigen Land? Ja Nein

II. Teil

Schätze in der Skala von 1(ich stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (ich schließe mich vollständig an) in welchem Maße bist du mit jeder Aussage einig. Ich bitte Sie, dass Sie die Aussagen nicht überspringen. Alle Aussagen beziehen sich auf die deutsche Sprache.

(1=ich stimme überhaupt nicht zu, 2= ich stimme nur auszugsweise zu, 3= teils schließe ich mich an und teils nicht, 4= ich schließe mich ziemlich der Aussage an, doch nicht ganz, 5= ich schließe mich vollständig an)

1. Die deutsche Sprache ermöglicht mir, mit vielen Deutschen zu kommunizieren.
2. Unser Deutschlehrer/ Professor unterrichtet sehr interessant.
3. Deutsch ist eine sehr interessante Sprache.
4. Im Deutschunterricht bin ich ständig in der Panik, weil ich weiß, dass ich nichts verstehen werde, was mich der Lehrer/ Professor fragt.
5. Der Deutschlehrer/ Professor motiviert mich auf das Lernen.
6. Ich möchte den Deutschen/Österreichern ähnlich sein.
7. Die deutsche Sprache ermöglicht mir, deutsche Zeitschriften zu lesen.
8. Die deutsche Sprache ist sehr schön.
9. Es gefällt mir nicht wie unser Deutschlehrer/ Professor unterrichtet.

10. Deutsch wird mir in der weiteren Schulung helfen.
11. Mein Vorwissen ist so gering, sodass ich nur etwas lernen kann, indem ich von vorne Anfänge (und das, kann ich auf jeden Fall nicht).
12. Ich liebe deutsche Wörter auszusprechen.
13. Ich nehme gerne an den Aktivitäten im Unterricht teil.
14. Ich habe eine schlechte Note bekommen und habe keine Lust mehr zu lernen.
15. Deutsch benutze ich sehr oft für ein Gespräch mit Deutschen.
16. Mir gefallen deutsche Wörter.
17. Unser Lehrer/ Professor benotet unfair.
18. Lieber lerne ich etwas Nützlicheres als Deutsch.
19. Deutsch wird mir in meinem zukünftigen Beruf helfen.
20. Wenn der Unterricht interessanter wäre, hätte ich mehr Lust zum Lernen.
21. Die deutsche Sprache hört sich sehr schön an.
22. Am liebsten würde ich eine andere Fremdsprache lernen.
23. Deutsch hilft uns, um ein Teil der Welt zu werden.
24. Deutsch ist zu schwer für mich.
25. Ich möchte deutsch sprechen, damit ich in Deutschland/Österreich leben kann.
26. Deutsch benötige ich um tagtäglich Pop-Musik, Filme, Computerspiele usw. zu verstehen.
27. Deutsch ist eine sehr blödsinnige Sprache.
28. Unser Lehrer/ Professor ist nicht für die Arbeit mit uns motiviert.
29. Mit der deutschen Sprache kann ich mein Weltwissen erweitern.
30. Eines Tages möchte ich meine Verwandte/Freunde in Deutschland/Österreich besuchen.
31. Die Unterrichtsmaterialien motivieren mich fürs Lernen.
32. Eltern/Verwandte/ Freunde zwingen mich ans Deutschlernen.
33. Mit der deutschen Sprache kann ich auf der ganzen Welt reisen.
34. Ich lerne kein Deutsch, weil ich einen schlechten Lehrer/ Professor habe.
35. Dank des Deutschwissens kann ich verschiedene Themen im Internet befolgen.
36. Unser Lehrer/ Professor widmet mehr Aufmerksamkeit den besseren Schülern.
37. Ich möchte in der Zukunft weiterhin Deutsch lernen.
38. Ich möchte Deutsch lernen, um mehr über das Leben der Deutschen/Österreichern usw. zu erfahren.

III. Teil

1. Wie oft hörst du (Musik, Aussprache o. Ä) in der deutschen Sprache außerhalb der Schule?
2. Wie oft liest du (z. B. verschiedene längere oder kürzere Texte) in der deutschen Sprache außerhalb der Schule?
3. Wie oft sprichst du in der deutschen Sprache außerhalb der Schule?
4. Wie oft schreibst du in der deutschen Sprache außerhalb der Schule?
5. In welchem Maße tragen Filme und Serien bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
6. In welchem Maße trägt das Unterrichtsverfahren bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
7. In welchem Maße tragen die individuelle Arbeit und das Lernen bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
8. In welchem Maße trägt die Musik bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
9. In welchem Maße trägt die Kommunikation in der deutschen Sprache (in/außer der Schule) bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
10. In welchem Maße trägt der Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
11. In welchem Maße trägt das Unterrichtsmaterial bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
12. In welchem Maße trägt der Lehrer/ Professor bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
13. In welchem Maße tragen die Eltern/Verwandte/Freunde bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
14. In welchem Maße trägt die persönliche Motivation bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
15. In welchem Maße trägt das Internet bei dem Erwerb der deutschen Sprache bei?
16. Wie erfolgreich möchtest du die deutsche Sprache beherrschen?
 - a) Schwach (nur um eine gute Note am Ende des Schuljahres zu bekommen)
 - b) Mittelmäßig (damit ich mit den Deutschen kommunizieren kann z.B auf Reisen)
 - c) Stark (um Deutsch wie ein Muttersprachler sprechen zu können)
17. Was gefällt dir im Deutschunterricht, was findest du gut?
18. Was gefällt dir im Deutschunterricht nicht, was würdest du ändern?

Anhang 3: Die Beschreibung und die Ergebnisse der Pilotstudie

Die Probanden in der Pilotstudie waren Wahlfachlernende der siebten und achten Klasse der Grundschule Gorjani (Kroatien). Die Befragung fand im Schuljahr 2019/2020 statt. An der Untersuchung haben insgesamt neun Probanden teilgenommen. In der siebten Klasse waren es drei Probanden, von denen zwei Deutschlernerinnen und ein Deutschlerner waren. In der achten Klasse waren es sechs Probanden, von denen es zwei Deutschlernerinnen und vier Deutschlerner waren. Alle Probanden in dieser Pilotstudie sind durch Zufall gewählt worden und in der Übereinstimmung mit dem Ethik-Kodex untersucht worden. Die Probanden sind im Alter von 13 und 14 Jahren. Alle Probanden haben den Deutschunterricht als Wahlfach gewählt und lernen Deutsch ab der dritten Klasse (im Intervall von 4 und 5 Jahren) und Englisch als erste Fremdsprache ab der ersten Klasse. Das Instrument in der Pilotstudie war der Fragebogen, der in dieser Untersuchung ebenfalls verwendet wurde. In der Pilotstudie ging man davon aus, dass die Probanden in der siebten und achten Klasse, wie schon Fuchs (2014) festgestellt hat, in der Lage sind ihre Motivation selbst einschätzen zu können.

Die erhobenen Daten wurden quantitativ mithilfe des Programms IBM SPSS Statistics 25 analysiert. Für die quantitative Analyse wurde das Verfahren der deskriptiven Analyse gebraucht. Da es sich in der Pilotstudie um eine kleine Anzahl der Probanden handelte, untersucht man nur das Interesse und die Motivation, die Motivationsverhaltung und die Orientierung der Motivation bei den Probanden und nicht ihre Geschlechtsunterschiede. Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigten, dass die Probanden eine extrinsisch motivierte Verhaltensweise gegenüber dem Lehrer besitzen und dass er sie zum Deutschlernen motiviert. Das arithmetische Mittel dieser Aussagen beträgt hohe 4,44 und 3,89. Ein bisschen schlechtere Resultate kamen bei der intrinsisch motivierten Verhaltensweise vor. Die Probanden meinen, dass ihnen Deutsch beim Weltwissen beitragen wird ($M=4,22$) und dass sie gerne in Aktivitäten im Deutschunterricht mitmachen ($M=3,79$). Nur wenige Probanden meinten, dass Deutsch keine blödsinnige Sprache ist, denn das arithmetische Mittel beträgt 1,44. Zu beachten war noch, dass viele Aussagen, die negativ orientiert worden sind (4., 9., 11., 14., 17., 18., 20., 22., 24., 27., 28., 32., 34., 36.) ein niedriges arithmetisches Mittel haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Probanden, wie auch nach meiner Hypothese und Storchs (1999) These, eher extrinsisch als intrinsisch und eher instrumentell als integrativ motiviert sind. Da die Werte bei der intrinsisch motivierten Verhaltensweise keine Differenzen ergeben und dass es bei der extrinsischen doch ein bemerkenswerter Unterschied gibt, kann ich zum Schluss kommen, dass die Probanden mehr eine extrinsisch motivierte Verhaltensweise haben als intrinsische. Von insgesamt 38 Fragen hat die achte Klasse nur auf 10 Aussagen ein besseres arithmetisches Mittel,

alle anderen Aussagen gehen zugunsten der Klassenstufe sieben. Jedoch scheint die achte Klasse durch die Aussagen selbstbewusster zu sein, und die siebte Klasse motivierter als die achte Klasse zu sein scheint. Der größte Unterschied bei den Aussagen ist, dass die Probanden aus der Klassenstufe sieben nach einer schlechten Note keine Lust mehr für das Deutschlernen haben im Gegensatz zu der Klassenstufe acht.

Sažetak

U ovom diplomskom radu objasnit će se *Spolne razlike u motivaciji u kontekstu nastave njemačkog kao stranog jezika*. Cilj istraživanja koje je provedeno u okviru diplomskog rada je istražiti motivaciju učenika u nastavi njemačkog jezika i utvrditi postoje li spolne razlike s obzirom na motivaciju za učenje njemačkog jezika.

Teorijski dio namjenjen je razumijevanju motivacije. U tom su dijelu rada navedene različite definicije i vrste motivacija.

U praktičnom dijelu predstavljena je empirijska studija na temu *Spolne razlike u motivaciji u kontekstu nastave njemačkog kao stranog jezika*. U provedenom je istraživanju sudjelovao 121 ispitanik. Svi su ispitanici prethodno učili njemački kao strani jezik. Kao instrument u istraživanju korištena je prilagođena verzija upitnika o motivaciji za učenje stranih jezika (Karlak, 2014.). Prema rezultatima istraživanja postoje spolne razlike u integrativnom i instrumentalnom tipu motivacije u korist ženskih ispitanika u nastavi njemačkog jezika.

Ključne riječi: spolne razlike, motivacija, nastava njemačkog jezika