

Motivation für das Ein-Fach-Germanistikstudium

Koltzenburg, Katharina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:518546>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

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

Katharina Koltzenburg

**Motivacija za jednopedmetni studij Njemačkog jezika i
književnosti – studija slučaja**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2023.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog
usmjerenja

Katharina Koltzenburg

**Motivacija za jednopedmetni studij Njemačkog jezika i
književnosti – studija slučaja**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2023.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt

Ein-Fach-Studium

Katharina Koltzenburg

Motivation für das Ein-Fach-Germanistikstudium – eine Fallstudie

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak
Osijek, 2023

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

Katharina Koltzenburg

Motivation für das Ein-Fach-Germanistikstudium – eine Fallstudie

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak
Osijek, 2023

Izjava o akademskoj čestitosti i suglasnosti za javno objavljivanje

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 15.11.2023

Handwritten signature in black ink, reading "Koltzenburg Katharina". The signature is written in a cursive style.

Katharina Koltzenburg, 0122224650
ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wird das Thema „Motivation für das Ein-Fach-Germanistikstudium – eine Fallstudie“ bearbeitet. Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem Forschungsteil, sodass im theoretischen Teil das Thema selbst und die damit verbundenen Konzepte erläutert werden. Für den theoretischen Teil wurden unterschiedliche Literaturquellen verschiedener Autoren angewandt, die sich zuvor mit dem gleichen oder einem sehr verwandten Thema beschäftigt hatten. Bevor der Forschungsteil eingeleitet wird, werden verschiedene Begriffe besprochen und erläutert, die für das Verständnis dieses Themas wichtig sind. Auf diese Weise werden Begriffe wie Motivation, verschiedene Motivationstheorien, Faktoren der Lernmotivation erläutert und verschiedene empirische Untersuchungen, welche sich mit der Fremdsprachenlernmotivation beschäftigen, aufgezeigt.

Der Forschungsteil befasst sich mit der Umfrage, die zum Zweck der Untersuchung zum genannten Thema durchgeführt wurde. Vor der eigentlichen Datenverarbeitung wurden Annahmen über die Ergebnisse der Befragung getroffen. Diese Umfrage wurde von Studierenden der Germanistik ausgefüllt und anhand der Ergebnisse der Statistik werden Schlussfolgerungen gezogen und die gegebene Annahme bestätigt oder negiert. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die folgenden Faktoren gelegt: Geschlecht, Studienjahr, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, außerschulischer Deutschunterricht, Konsum deutschsprachigen Fernsehens und Musik. Es werden auch einzelne Faktoren, welche sich als ausschlaggebend herausgestellt haben gezeigt. Am Ende werden noch verschiedene Anregungen und Vorschläge zu weiteren Forschungen und Verbesserungsmöglichkeiten zur durchgeführten Forschung gegeben. Dem folgt noch eine anschließende Synthese aller Daten, welche ermittelt wurden.

Schlüsselwörter: Germanistik, Motivation, Motivationstheorien, Studierende.

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Einführung..... | 8 |
| 2. Die Motivation..... | 9 |
| 3. Motivationstheorien | 11 |
| 3.1. Motivationstheorie von Robert Gardner | 11 |
| 3.2. Motivationstheorie von Dörnyei and Ottó | 12 |
| 3.3. Motivationstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan | 13 |
| 3.3.1. Intrinsische und extrinsische Motivation | 14 |
| 4. Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen..... | 16 |
| 5. Relevante empirische Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation | 18 |
| 6. Untersuchung zur Motivation im Einfachstudium der Germanistik..... | 21 |
| 6.1. Untersuchungsziele und Hypothesen..... | 21 |
| 6.2. Probanden | 21 |
| 6.3. Instrument | 24 |
| 6.4. Datenerhebung und Datenanalyse..... | 25 |
| 6.5. Ergebnisse | 26 |
| 6.5.1. Unterschiede in der Motivation bei den weiblichen und männlichen Befragten..... | 27 |
| 6.5.2. Unterschiede in der Motivation zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr | 28 |
| 6.5.3. Motivation beim Aufenthalt in einem deutschsprachigem Land | 29 |
| 6.5.4. Motivation beim außerschulischem Deutschunterricht | 31 |
| 6.5.5. Motivation beim Fernseh- und Musikkonsum..... | 32 |
| 6.5.6. Faktoren der Motivation in der Einzelfragen welche erwähnt werden sollten | 33 |
| 7. Diskussion..... | 35 |
| 8. Schlussfolgerung..... | 36 |
| 9. Literaturverzeichnis | 37 |
| Anhang..... | 39 |

1. Einführung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema "Motivation zum Ein-Fach-Studium der Germanistik – eine Fallstudie". Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird der Begriff der Motivation erläutert, es werden bestimmte Methoden und Arten der Motivation und andere Themen im Zusammenhang mit der Motivation aufgeführt, was den Leser in den Forschungsteil der Arbeit einführt. Im Forschungsteil der Arbeit werden zunächst die Ziele der Forschung und die Hypothese vorgestellt. Dann werden die Teilnehmer und das Forschungsinstrument beschrieben und der Prozess der Datenerhebung, der für die Durchführung der Untersuchung erforderlich ist, erläutert. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung vorgestellt. Ziel dieser Diplomarbeit ist es die Motivation und die Faktoren, welche für diese Motivation wichtig sind, der Studierenden des Einfachstudiums der Germanistik zu ermitteln.

Um diese Faktoren feststellen zu können wurde in dieser Arbeit ein deskriptiver Fragebogen erstellt, welcher den Studierenden der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek gegeben wurde. Die Studierenden sollen im Fragebogen ihre Motivation und die Faktoren, welche auf ihre Motivation Einfluss nehmen könnten, selbst einschätzen. Der Schwerpunkt wird auf das Geschlecht, das Studienjahr, den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, dem außerschulischen Deutschunterricht und dem Konsum des deutschen Fernsehens und der Musik gelegt. Es werden auch einzelne Faktoren welche sich nebenbei als ausschlaggebend herausgestellt haben vorgehoben und analysiert. Es folgt eine Diskussion in welcher zusätzliche Ideen und Anregungen, welche sich bei der Auswertung der Daten aufgezeigt haben, thematisiert und eventuelle Verbesserungsvorschläge gegeben. In der Schlussfolgerung sollen dann noch einmal alle Ergebnisse gezeigt werden, welche ein generelles Bild der Motivation der Studierenden der Germanistik zeigen soll.

2. Die Motivation

Das Wort Motivation stammt vom lateinischen Wort *movere* ab, was bedeutet sich bewegen, in Bewegung sein. Motivation ist das, was Menschen bewegt, sie in Bewegung hält und ihnen hilft, Aufgaben zu bewältigen (vgl. Pintrich, Schunk 2002: 15). Motivationskonstrukte werden verwendet, um Verhaltensanreize, Verhaltensrichtung, Verhaltensintensität sowie Leistungen und Erfolge zu erläutern. Motivation ist eine Reihe von psychologischen Zuständen, die ein Individuum, sein Verhalten und die Intensität seines Verhaltens beeinflussen; diese psychologischen Zustände werden auch als Motive bezeichnet. Viele externe und interne Faktoren beeinflussen die Motivation und ihre Veränderung. Zu den internen Faktoren gehören der Lehrer, die Unterrichtsaufgaben und -materialien sowie die Lehrmittel und die Gestaltung des Klassenzimmers. Selbstbestimmung, Motivationsregulation, Sprachvertrauen und Angst vor der Sprache sind einige der internen Faktoren (vgl. Pintrich, Schunk 2002: 16-20). Pintrich betont weiter, wie Motivationstheorien das Verhalten beobachten und allgemeine Gesetze entwickeln, sowohl aus einer nomothetischen Perspektive (die für alle Menschen gilt) als auch aus einer idiographischen Perspektive (die nach Erklärungen für individuelle Unterschiede im Verhalten sucht). Im Laufe der Zeit hat sich die Unterscheidung zwischen der nomothetischen und der idiographischen Perspektive verringert, da die Motivationsforscher allgemeine Prinzipien entwickelt haben, die für alle Menschen gelten, und Konstrukte, die individuelle Unterschiede erklären (vgl. Pintrich 2003: 104).

Eine genaue Definition des Begriffs Motivation ist nicht einfach zu geben, da es sich um einen vielschichtigen Begriff handelt und Uneinigkeit über seine genaue Bedeutung besteht. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen. Gardner und Lambert definieren Motivation als drei Komponenten: den Wunsch, ein Ziel zu erreichen, die aufgewendete Anstrengung und die Einstellung zum Erlernen einer Sprache (vgl. Ushioda 1996: 8). Motiviert zu sein bedeutet, zu einer bestimmten Tätigkeit ermutigt zu werden. Umgekehrt wird eine Person, die nicht den Drang verspürt, etwas zu tun, als unmotiviert bezeichnet (vgl. Ryan, Deci 2000: 55). Chambers definiert Motivation als etwas, das erklärt, warum Menschen sich entscheiden, etwas zu tun, wie intensiv sie verfolgen und wie lange sie bereit sind, die Aktivität aufrechtzuerhalten (vgl. Chambers 1999: 7). Dagegen definiert Reeve Motivation als Prozesse, die das Verhalten lenken und Energie liefern. Energie bezieht sich auf eine bestimmte Stärke des Verhaltens, d.h. dass es beständig und intensiv

ist, während Richtung die Zweckmäßigkeit des Verhaltens angibt, d.h. dass das Verhalten gezielt und auf das Erreichen von Zielen ausgerichtet ist (vgl. Reeve 2010: 7).

3. Motivationstheorien

3.1. Motivationstheorie von Robert Gardner

Im Jahr 1959 führten Robert Gardner und Wallace Lambert die ersten Forschungen zu Einstellungen und Motivation beim Erlernen von Zweitsprachen durch. Ihr grundlegender Bericht zu diesem Thema wurde 1972 veröffentlicht. In diesem Bericht vertraten Gardner und Lambert die Auffassung, dass die Motivation eine entscheidende Rolle für den Erfolg beim Sprachenlernen spielt, und zwar unabhängig von der Fähigkeit oder Begabung einer Person (vgl. Ushioda 1996: 4). In ihrer Diskussion gingen sie auf die sozialen und psychologischen Aspekte des Erlernens einer zweiten Sprache ein. Sie betonten, dass der Lernende beim Erlernen einer neuen Sprache nicht nur neue Informationen lernt, sondern auch symbolische Elemente einer anderen ethnolinguistischen Gemeinschaft erwirbt. Daher ist es für den Lernenden von entscheidender Bedeutung, sich mit der Kultur der zu erlernenden Sprache zu identifizieren, um diese erfolgreich zu erwerben (vgl. Gardner: 1979: 193).

Gardner unterteilte die Orientierung in zwei Typen: integrative und instrumentelle Orientierung. Eine integrative Orientierung liegt vor, wenn der Lernende eine Sprache erlernen möchte, um mit einer bestimmten Gruppe zu kommunizieren oder um ein Teil dieser Gruppe zu werden. Eine instrumentelle Orientierung liegt hingegen vor, wenn jemand ein praktisches Ziel verfolgt, z. B. einen besseren Arbeitsplatz zu finden. Der Zweck der Orientierung besteht darin, die Motivation zu fördern und zu lenken. Eine integrative Orientierung kann die langfristige Motivation aufrechterhalten, die für den anspruchsvollen Prozess des Erlernens einer zweiten Sprache unerlässlich ist (vgl. Gardner, Lambert 1972: 132).

Die Motivationstheorie von Gardner besteht aus vier Bereichen:

1. das integrative Motiv
2. das sozio-pädagogische Modell
3. die Testbatterie Einstellung/Motivation und
4. das erweiterte Konstrukt der Zweitsprachenmotivation.

Das integrative Motiv setzt sich aus drei Elementen zusammen: Integration, die ein Interesse an Fremdsprachen und die Bereitschaft zur sozialen Interaktion mit Mitgliedern der L2-Gruppe beinhaltet; Einstellungen zur Lernsituation, einschließlich des Lehrers und des Kurses; und Motivation, die Anstrengung, Wunsch und Einstellung zum Lernen umfasst. Das sozialpädagogische Modell untersucht die Auswirkungen verschiedener individueller Merkmale auf das Fremdsprachenlernen und unterteilt den Prozess in vier verschiedene Aspekte: vorausgehende Faktoren, individuelle Unterschiede/Lerner-Variablen, Kontext des Spracherwerbs und Lernergebnisse. Die Testbatterie Einstellung/Motivation ist ein quantitatives Instrument, das Gardner und Lambert zur Messung des Motivationsniveaus entwickelt haben. Der Test besteht aus 130 Elementen, und die Schüler müssen auf einer 7-Punkte-Zustimmungsskala auf verschiedene Aussagen antworten. Gardner verwendete auch Mehrfachauswahlfragen, um die Motivationsintensität, die Orientierung und den Wunsch zu messen. Die Antworten werden mit unterschiedlichen Punktzahlen bewertet, die dann zu einem mathematischen Index addiert werden, der den Grad der Motivation widerspiegelt. Je höher die Punktzahl, desto stärker ist die Motivation. Die Ergebnisse können für eine statistische Analyse verwendet werden, um den Grad der Motivation mit dem Lernergebnis zu vergleichen. Dieser Test ist der einzige veröffentlichte standardisierte Test für die Zweitsprachenmotivation und verfügt über eine gute Struktur und Validität, was ihn zu einem wertvollen Instrument für datenbasierte Studien zur Zweitsprachenmotivation macht (vgl. Gardner 1985: 179, 180).

3.2. Motivationstheorie von Dörnyei and Ottó

Im Jahr 1998 entwickelten Dörnyei und Ottó ein prozessorientiertes Modell, das die Einflüsse auf die Motivation in einer Prozesskette organisiert, die zwei Dimensionen hat: Handlungssequenz und motivationaler Einfluss. Die Handlungssequenz bezieht sich auf die Verhaltensprozesse. Hoffnungen, Wünsche, Sehnsüchte und Möglichkeiten werden zunächst in ein Ziel umgewandelt, dann in Absichten, die zur Erreichung des Ziels führen. Als letzter Schritt erfolgt eine Bewertung des Prozesses. Zu den Einflüssen gehören die Energiequelle und die motivierenden Kräfte, die die Prozesse der ersten Dimension in Gang setzen (vgl. Dörnyei 2004: 85).

Dörnyei und Ottó unterteilten ihr Modell in drei Hauptphasen:

1. die präaktionale Phase

2. die aktionale Phase und
3. die postaktionale Phase.

In der präaktionalen Phase wird die Motivation erzeugt und führt zur Auswahl des Ziels oder der Aufgabe, die der Lernende verfolgen wird. Die aktionale Phase bezieht sich auf das Handeln und die Motivation, die aufrechterhalten werden muss. Sie unterstreicht die Bedeutung der Nachhaltigkeit der Lernaktivitäten und hält den Schüler davon ab, sich abzulenken. Die postaktionale Bewertung folgt nach Abschluss der Aktion. In dieser Phase wird festgelegt, für welche Art von Aktivitäten der Lernende in Zukunft motiviert sein wird (vgl. ebd.). Der Motivationsprozess variiert je nach Stadium der Zielverfolgung des Lernenden, wie in diesem Modell betont wird. Es unterteilt die Motivation in verschiedene Schritte und hebt ihren zeitlichen Charakter und ihre komplizierte Komplexität hervor. Motivation ist kein konstanter Zustand, sondern schwankt im Laufe der Zeit aufgrund verschiedener Faktoren wie Wetter, Jahreszeit, Tageszeit, Art der Tätigkeit und Tagesstimmung des Schülers (vgl. ebd.).

3.3. Motivationstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation, die von Edward L. Deci und Richard M. Ryan entwickelt wurde, hat großen Einfluss auf den Bereich der Motivationspsychologie. Nach dieser Theorie ist erfolgreiches Lernen auf intrinsische Motivation zurückzuführen. Obwohl diese Theorie nicht speziell auf das Sprachenlernen ausgerichtet ist, behandelt sie die Motivation in einem breiteren psychologischen Kontext.

Nach Deci und Ryan entspringt die intrinsische Motivation dem grundlegenden Wunsch nach Selbstbestimmung, sozialer Integration und Kompetenz. Um die Motivation der Schüler zu steigern, ist es entscheidend, diese drei Aspekte zu fördern. Eine Möglichkeit, das Gefühl der Selbstbestimmung zu fördern, ist das autonome Lernen, das den Schülern viel Freiheit und Wahlmöglichkeiten in ihrem Lernprozess bietet. Autonomes Lernen, gekoppelt mit großer Freiheit und einer breiten Palette von Wahlmöglichkeiten, ermöglicht es dem Einzelnen, ein Gefühl der Selbstbestimmung zu erlangen. Um die soziale Integration zu fördern, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Schüler nicht nur von den Lehrern, sondern auch von den Eltern und

Gleichaltrigen viel Anerkennung, Aufmerksamkeit und Unterstützung erhalten. Ein ideales Anforderungsprofil kann ein Gefühl der Kompetenz vermitteln. Dies bedeutet, dass der Schwierigkeitsgrad angemessen sein sollte. Die Unterrichtsmaterialien und Aufgaben sollten beispielsweise nicht zu viele unbekannte Vokabeln enthalten. Wenn die grundlegenden Anforderungen nicht erfüllt werden, kann dies zu Frustration bei den Schülern führen. Anhaltende Frustration kann zu einem Stillstand in der persönlichen Entwicklung, einem Gefühl der Abgehobenheit, einem instabilen Selbstwertgefühl oder sogar zu psychischen Störungen führen. Die Befriedigung der Grundbedürfnisse ist für die persönliche Entwicklung und das emotionale Wohlbefinden des Schülers von wesentlicher Bedeutung (vgl. Deci, Ryan 1993: 223-239).

3.3.1. Intrinsische und extrinsische Motivation

Im Allgemeinen wird im Rahmen der Motivation zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Reeve betont, dass intrinsische Motivation sich auf die Motivation bezieht, die in der Person selbst als Reaktion auf die Bedürfnisse des Individuums entsteht (vgl. Reeve 2010: 134). Intrinsische Motivation bedeutet, dass man eine Tätigkeit, wegen der ihr innewohnenden Befriedigung ausübt und sich nicht nur auf das Endergebnis konzentriert. Sie steht für die angeborene Neigung des Menschen, sich Wissen anzueignen und Fähigkeiten zu erwerben. Intrinsische Motivation hat ihre Wurzeln in persönlichen Erfolgen, die das ganze Leben lang anhalten und sich schon früh entwickeln (vgl. Ryan, Deci 2000: 54-56). Diese Art der Motivation wird nicht durch äußere Faktoren und das Umfeld beeinflusst, sondern die verschiedenen Aktivitäten, die ausgeführt werden, sind eine Belohnung für sich selbst. Eine Person, die lernt, ist durch ihren Wunsch zu lernen und sich weiterzuentwickeln, motiviert und erwartet dafür keine Belohnung. Mit intrinsischer Motivation verbinden wir Fleiß, Ausdauer und Hingabe. Menschen, die durch diese Art von Motivation motiviert sind, zeichnen sich durch große Begeisterung und Neugierde aus. Intrinsische Motivation kann definiert werden als die inhärente Neigung, den eigenen Leidenschaften nachzugehen und die eigenen Fähigkeiten zu nutzen, aktiv nach geeigneten Herausforderungen zu suchen und diese zu bewältigen. Diese Form der Motivation entsteht also mühelos von innen heraus, unabhängig von äußeren Einflüssen oder Belohnungen, und besitzt die Fähigkeit, das Verhalten zu steuern (vgl. Ryan, Deci 2000: 68).

Die extrinsische Motivation bezieht sich auf ein Verhalten, das durch externe Belohnungen angetrieben wird. Diese Art der Motivation kommt im Gegensatz zur intrinsischen Motivation

nicht von innen, sondern von außen. Extrinsische Motivation entsteht, wenn Schüler durch z.B. Noten, Lob, Medaillen und andere vergleichbare Belohnungen zur Arbeit motiviert werden. Der Ursprung der extrinsischen Motivation liegt außerhalb des Schülers, und zwar in den Anreizen, die das Umfeld in Form von Belohnungen und Lob bietet. Bei der extrinsischen Motivation kann die eigentliche Tätigkeit völlig außer Acht gelassen werden, da der Anstoß für das Engagement oder die Ausführung eher von äußeren Faktoren als von der Tätigkeit selbst ausgeht. Diese Form der Motivation und des Verhaltens kann in unterschiedlichem Ausmaß als obligatorisch empfunden werden und entspricht nicht einem echten Wunsch. Sie wird in erster Linie durch externe Vorschriften und die persönlichen Werte und Bestrebungen des Einzelnen beeinflusst (vgl. Ryan, Deci 2017: 180).

4. Die Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen

Storch identifiziert drei Schlüsselfaktoren, die die Lernmotivation beeinflussen. Erstens wird das Konzept der allgemeinen Rahmenbedingungen diskutiert. Dazu gehören das politische und soziokulturelle Umfeld, in dem der Unterricht stattfindet, sowie die sozialen Einstellungen und Vorurteile der Lernenden gegenüber dem Zielsprachenland oder ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu Hause. Der zweite Faktor, der hervorgehoben wird, sind die individuellen Persönlichkeitsfaktoren der Lernenden. Diese Faktoren können weiter unterteilt werden in langfristige Dispositionen, die die Erfahrungen, Interessen und Motivationen der Lernenden umfassen, und kurzfristige Absichten, die ihre unmittelbaren Bedürfnisse und aktuellen Absichten beinhalten. Schließlich erwähnt Storch noch die Faktoren der Lernsituation, die sich aus dem Lernmaterial, dem Lehrer und der Unterrichtsgestaltung zusammensetzen. Das Lernmaterial, der Lehrer oder die Unterrichtsgestaltung können die langfristigen Dispositionen der Lernenden (Erfahrungen, Interessen) beeinflussen, was sich wiederum positiv auf ihre Lernmotivation auswirken kann (vgl. Storch 1999: 327). Storch gibt einen Einblick in die Entwicklung der Motivation und hebt die altersabhängige Natur von Motiven und Motivationsfaktoren hervor. Er weist darauf hin, dass bei jüngeren Lernenden die Motivation aus externen Quellen kommen muss. Mit zunehmender Reife der Lernenden weicht die externe Kontrolle jedoch der internen Kontrolle. Konkrete Verstärker motivieren eher jüngere Lernende, während abstrakte Verstärker für pubertierende Lernende effektiver sind. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sind jüngere Lernende vielleicht zunächst neugierig, aber es ist unwahrscheinlich, dass sich dies in einem echten Interesse am Erlernen der Sprache niederschlägt. Folglich wird in den frühen Phasen des Fremdsprachenlernens wahrscheinlich die extrinsische Motivation überwiegen, während sich mit zunehmendem Alter der Lernenden die intrinsische Motivation entwickelt (vgl. Storch 1999: 336)

Im Jahr 1994 führten Schiefele und Schreyer eine Studie durch, die einen direkten Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Leistungssteigerung aufzeigte. Ihren Ergebnissen zufolge neigten intrinsisch motivierte Schüler eher dazu, effektive Lernstrategien anzuwenden, während extrinsisch motivierte Schüler eher zu oberflächlichen Ansätzen neigten. Die Hauptaussagen der Studie lauten: intrinsische Motivation führt im Allgemeinen zu besseren Lernergebnissen als extrinsische Motivation, intrinsische Motivation ist vorteilhaft für konzeptuelles Lernen und

intrinsisch motivierte Schüler neigen dazu, Lernstrategien zu verwenden, die ein umfassendes Verständnis des Lernstoffs ermöglichen (vgl. Krapp, Weidenmann 2006: 217, 218).

Zoltan Dörnyei erörterte, wie wichtig es ist, sich nicht nur auf externe Faktoren wie Noten oder Belohnungen zu verlassen, um Schüler zu motivieren. Er argumentierte, dass Schüler nicht darauf konditioniert werden sollten, nur für Belohnungen zu arbeiten, da dies ihre Entwicklung eines echten Wissens- und Erfahrungsdurstes behindern kann. Dörnyei meint, dass viele Schüler dazu neigen, sich darauf zu konzentrieren, ihren Lehrern zu genügen, anstatt einen inneren Antrieb zum Lernen zu entwickeln. Diese Überbetonung der extrinsischen Motivation kann dazu führen, dass sie sich nur auf materielle oder monetäre Belohnungen konzentrieren, anstatt ihre Kreativität zu fördern und ihre angeborene Neugierde auf Wissen und Erkundung zu befriedigen. Im Gegensatz dazu erzielen intrinsisch motivierte Schüler langfristig bessere Ergebnisse, weil sie sich wirklich für den Lernstoff engagieren. Sie ziehen eine persönliche Befriedigung aus ihrem Lernprozess, anstatt nur nach externen Belohnungen zu streben (vgl. Dörnyei 2004: 59)

5. Relevante empirische Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation

In diesem Abschnitt werden drei Forschungsstudien vorgestellt, um die Bedeutung der Motivation im Bildungsbereich zu verdeutlichen. Zunächst wird eine Dissertation, die Lernstrategien und die Motivation von Deutsch- und Englischlernenden in Kroatien untersucht, dargestellt. Anschließend wird eine Studie gezeigt, die sich mit den Unterschieden zwischen den Geschlechtern in Bezug auf Lernstrategien, Motivation und kommunikative Sprachkompetenz in Deutsch und Englisch als Zweitsprache befasst. Abschließend wird eine vergleichende Analyse der Motivation und der Einstellung zur englischen Sprache im Kontext von günstigen und ungünstigen Unterrichtsbedingungen dargestellt.

Manuela Karlak untersuchte in ihrer Dissertation den Zusammenhang zwischen Motivation, Lernstrategien und kommunikativen Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte war es, die Motivationsstruktur beim Lernen von Deutsch und Englisch zu untersuchen und festzustellen, ob es Unterschiede in der Intensität der Motivation gibt und ob diese vom Lernziel abhängig ist. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigten, dass es in der Tat Unterschiede in der Motivationsstruktur für das Lernen von Deutsch und Englisch gibt. Die Autorin ermittelte eine dreidimensionale Faktorenstruktur der Motivation, die Sprachmerkmale, Schülereigenschaften und den Lernkontext umfasst, doch die Wechselbeziehungen zwischen diesen Faktoren variierten zwischen den beiden Sprachen. Durch verschiedene Analysen ermittelte Karlak die Motivationsstruktur für das Lernen von Deutsch und Englisch. Die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache umfasste Merkmale der Sprache, die von der pädagogisch-betriebswirtschaftlichen, affektiven, integrativen, praktischen und kommunikativen Motivation beeinflusst wurden, sowie das Interesse an Fremdsprachen. Der Lernkontext umfasste die Lehrkraft und ihr Fachwissen sowie das Lehrbuch. Die Schülermerkmale wurden in externe Faktoren, wie die Unterstützung durch die Eltern, und interne Faktoren, wie die Angst vor der Sprache, unterteilt. Die Motivation für das Erlernen der englischen Sprache hingegen umfasste sprachliche Merkmale wie affektive, kommunikative, integrative, pädagogische, geschäftliche und praktische Motivation sowie die Einstellung der Eltern, die Einstellung gegenüber Englischsprechern und die Anstrengung. Die Schülermerkmale wurden in externe Faktoren, wie z. B. sprachliches Selbstvertrauen, und interne Faktoren, wie z. B. das Interesse der Eltern,

unterteilt. Der Lernkontext umfasste den Lehrer und das Lehrbuch. Die Ergebnisse zeigten außerdem, dass englischsprachige Schüler ein deutlich höheres Motivationsniveau als deutschsprachige Schüler aufweisen. Letztere äußerten häufig, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine Herausforderung darstellt. Die Autorin vermutet, dass die geringere Motivation, Deutsch zu lernen, auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Deutsch erst ab der vierten Klasse der Grundschule als Wahlfach angeboten wird. Außerdem werden die Schüler nicht in gleichem Maße oder auf ähnliche Weise mit der deutschen Sprache wie mit der englischen Sprache konfrontiert. (vgl. Karlak 2014).

Vesna Bagarić Medve und Manuela Karlak untersuchten im Jahr 2017 die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen kroatischen Lernern von Englisch/Deutsch als Fremdsprache. Ihre Studie konzentrierte sich auf die Häufigkeit der verwendeten Lernstrategien, den Grad der Motivation und die kommunikative Kompetenz. Die Autoren entdeckten signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl in der GL- als auch in der EL-Stichprobe, wobei Frauen bei allen Arten von Lernstrategien und bestimmten Komponenten der Motivation höhere Werte aufwiesen. So zeigten Deutschlernerinnen beispielsweise ein größeres Interesse am Erlernen von Fremdsprachen, investierten mehr Mühe in das Erlernen der deutschen Sprache und erhielten mehr elterliche Unterstützung als ihre männlichen Mitschüler. In ähnlicher Weise sahen weibliche Englischlerner das Erlernen der Sprache als wertvoller an, hatten eine höhere Intensität der affektiven und kommunikativen Motivation, investierten mehr Mühe und erhielten eine positivere Einstellung der Eltern zu ihrem Lernen. Die Analyse der Ergebnisse in den beiden Fremdsprachen zeigt, dass Frauen tendenziell häufiger Lernstrategien anwenden, unabhängig von der jeweiligen Sprache. Andererseits scheint das Motivationsniveau in den verschiedenen Sprachen erheblich zu variieren, was möglicherweise auf die Unterscheidung zwischen Globalen und nicht-globalen Sprachen zurückzuführen ist. Die Forschungsergebnisse zeigen auch praktische Auswirkungen auf, insbesondere die Bedeutung von Lehrkräften und Eltern bei der Förderung der Motivation männlicher Schüler beim Fremdsprachenlernen. Durch die Förderung einer emotionalen Verbindung zu der Sprache, die sie lernen, könnte dies möglicherweise zu einer positiveren Wahrnehmung von Fremdsprachen führen und die Vorstellung zerstreuen, dass es sich dabei um eine ausschließlich weibliche Domäne handelt. Die von den Autoren vorgeschlagene Verringerung des gesellschaftlichen Drucks auf Fremdsprachen und damit verbundene Berufe bei Frauen könnte sich langfristig positiv auf den Fremdspracherwerb sowohl im formalen als auch

im weiteren sozialen Kontext auswirken. Bagarić Medve und Karlak weisen jedoch auf eine mögliche Einschränkung dieser Studie hin, nämlich den Mangel an männlichen Teilnehmern, insbesondere in der GL-Stichprobe. Sie stellen fest, dass es äußerst schwierig war, eine ausreichende Anzahl männlicher Teilnehmer zu finden, was eigentlich auf eine geringere Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache bei der männlichen Bevölkerung in Kroatien hindeutet (vgl. Bagarić Medve, Karlak 2017).

In ihrer vergleichenden Studie aus dem Jahr 2009 untersuchte Jelena Mihaljević Djigunović die Motivation und Einstellung der Schüler gegenüber der englischen Sprache unter verschiedenen Unterrichtsbedingungen. Die Studie umfasste zwei Gruppen. Die erste Gruppe bestand aus acht Klassen mit insgesamt 100 Schülern, die nahezu idealen Bedingungen für den Fremdsprachenerwerb ausgesetzt waren. Diese Schüler hatten fünf Stunden Englischunterricht pro Woche, wobei in den ersten Klassenstufen eine Stunde pro Tag stattfand und in den späteren Klassenstufen schrittweise auf drei Stunden pro Woche reduziert wurde. Zu den Unterrichtsmethoden gehörten das Vorlesen von Geschichten, inhaltsbezogenes Lernen und Total Physical Response (TPR), und die Lehrer erhielten eine spezielle Ausbildung für den Unterricht. Die Schüler wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei jede Gruppe nicht mehr als 15 Schüler umfassen sollte. Die zweite Gruppe, bestehend aus 138 Erstklässlern, lernte eine Fremdsprache unter normalen Bedingungen. Das bedeutete, dass sie zweimal pro Woche Englischunterricht hatten, wobei die Gruppen aus fast 30 Schülern bestanden und der Lehrer nicht ausreichend ausgebildet war, um effektiv zu unterrichten. Die Autorin analysierte die Ergebnisse von Studien aus den Jahren 2001 und 2006, aus denen hervorging, dass beide Gruppen zwar motiviert waren, sich aber in ihrer Einstellung zum Fremdsprachenerwerb deutlich unterschieden. Kleinere Gruppen und eine höhere Lernintensität führten zu einer positiveren Einstellung. Beide Gruppen waren sich einig, dass es von Vorteil ist, Englisch zu lernen, und nannten einige Gründe dafür. In der Studie von 2001 nannten die Schüler Reisen, Bildung und bessere Geschäftsmöglichkeiten. In der Studie von 2006 erwähnten die Schüler Kommunikation, Allgemeinwissen und Interesse an der englischen Sprache (vgl. Mihaljević Djigunović 2009).

6. Untersuchung zur Motivation im Einfachstudium der Germanistik

6.1. Untersuchungsziele und Hypothesen

Ziel dieser Forschung ist es die Motivation und die Faktoren, welche für diese Motivation wichtig sind, der Studierenden des Einfachstudiums der Germanistik zu ermitteln. Dabei werden verschiedene Faktoren in Betracht gezogen, wie z. B. das Geschlecht, das Alter, das Studienjahr, außerschulischer Unterricht, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, Fernseh- und Musikkonsum. Den Studierenden wird ein deskriptiver Fragebogen mit verschiedenen Aussagen gegeben. Die Studierenden antworten auf jede Aussage so, dass sie eine Zahl von 1 (nicht mit der Aussage einverstanden) bis 4 (vollkommen mit der Aussage einverstanden) wählen.

Folgenden Forschungsfragen wurden vor der Untersuchung gestellt:

- Wirkt sich das Geschlecht auf die Motivation der Studierenden aus?
- Wirkt sich das Alter auf die Motivation der Studierenden aus?
- Wirkt sich das Studienjahr auf die Motivation der Studierenden aus?
- Wirkt sich der außerschulische Unterricht auf die Motivation der Studierenden aus?
- Wirkt sich der Aufenthalt in deinem deutschsprachigen Land auf die Motivation der Studierenden aus?
- Wirkt sich der Fernseh- und Musikkonsum auf die Motivation der Studierenden aus?
- Sind die Germanistikstudierenden motiviert, unmotiviert oder teilweise motiviert während des Studiums?

Aus den Ergebnissen der Umfrage sollen folgende Hypothesen erkennbar werden:

H1: Die Studierenden des Einfachstudiums der Germanistik sind motiviert beim Studium.

H2: Faktoren wie das Geschlecht, das Alter, das Studienjahr, außerschulischer Unterricht, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, Fernseh- und Musikkonsum wirken sich auf die Motivation der Studierenden aus.

6.2. Probanden

An der Forschung haben insgesamt 50 Studierende teilgenommen, von denen 36 (72%) weiblichen und 14 (28%) männlichen Geschlechts sind.

Tabelle 1: Geschlecht der Probanden

| Spol | | | | | |
|-------------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Ženski | 36 | 72,0 | 72,0 | 72,0 |
| | Muški | 14 | 28,0 | 28,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 100,0 | 100,0 | |

Alle Probanden sind Germanistikstudierende im ersten und zweiten Studienjahr an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek. Von den Probanden sind 23 (46%) Studierende im ersten Studienjahr und 27 (54%) Studierende im zweiten Jahr des Germanistik Vordiplomstudiums.

Tabelle 2: Studienjahr der Probanden

| Na kojoj je godini studija ispitanik | | | | | |
|---|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Prva godina studija | 23 | 46,0 | 46,0 | 46,0 |
| | Druga godina studija | 27 | 54,0 | 54,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 100,0 | 100,0 | |

Das minimale Alter der Probanden beträgt 18 Jahre und das maximale Alter 26, was zu einem mittleren Wert von 20,9 Jahren führt.

Tabelle 3: Alter der Probanden

| Starosna dob | | | | | |
|---------------------|----|---------|---------|---------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Starosna dob | 48 | 18,00 | 26,00 | 20,8958 | 1,98118 |
| Valid N (listwise) | 48 | | | | |

Von den 50 befragten Probanden, sagen 5 (10%), dass sie einem außerschulischen Deutschunterricht beigewohnt haben, 43 (86%) sagen, dass sie das nicht taten und 2 (4%) haben auf diese Frage nicht geantwortet.

Tabelle 4: Außerschulischer Unterricht

| Nastava izvan skole (npr. u skoli stranih jezika) | | | | | |
|--|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Da | 5 | 10,0 | 10,4 | 10,4 |
| | Ne | 43 | 86,0 | 89,6 | 100,0 |
| | Total | 48 | 96,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 4,0 | | |
| Total | | 50 | 100,0 | | |

37 (74%) der 50 Befragten sagen, sie waren in einem deutschsprachigen Land, 11 (22%) sagen, sie waren das nicht und 2 (4%) der Befragten gaben keine Antwort auf die gestellte Frage.

Tabelle 5: Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land

| Jeste li ikada bili u nekoj zemlji njemačkog govornog područja? | | | | | |
|--|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Da | 37 | 74,0 | 77,1 | 77,1 |
| | Ne | 11 | 22,0 | 22,9 | 100,0 |
| | Total | 48 | 96,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 4,0 | | |
| Total | | 50 | 100,0 | | |

Von den 50 Befragten sagen 14 (28%), dass sie deutschsprachiges Fernsehen und Musik konsumieren. 34 (68%) sagen, sie konsumieren kein deutsches Fernsehen und keine deutschsprachige Musik. 2 (4%) der Befragten haben diese Aussage unbeantwortet gelassen.

Tabelle 6: Fernseh- und Musikkonsum

| Televizija, satelitski programi, glazba | | | | | |
|--|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Da | 14 | 28,0 | 29,2 | 29,2 |
| | Ne | 34 | 68,0 | 70,8 | 100,0 |
| | Total | 48 | 96,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 4,0 | | |
| Total | | 50 | 100,0 | | |

6.3. Instrument

Als Forschungsinstrument für diese Forschung wurde die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens gewählt. Teile des gewählten Fragebogens waren Elemente eines Fragebogens einer

Studie, welche im Projekt KohPiTekst, im Jahr 2016 (Projektleiterin: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve) verwendet worden sind.

Am Anfang des Fragebogens wird den Befragten erklärt, wie der Fragebogen geformt ist, dabei wird ihnen erklärt, dass sie auf die verschiedenen Fragen ein oder mehrere Antworten geben können. Auch wird erklärt, falls es zu Unklarheiten bei dem Ausfüllen des Fragebogens kommt, dass die Befragten den beauftragten Prüfer nach einer Erklärung fragen können. Es wird auch am Anfang betont, dass diese Umfrage nicht anonym ist, aber dass die persönlichen Daten streng unter Verschluss gehalten werden, dass die Daten verschlüsselt publiziert werden und nur der Prüfer Zugang zu der vertraulichen Personendaten haben wird.

In den ersten Fragen werden die persönlichen Daten der Befragten gefordert (Vor- und Nachname, Alter, Geschlecht, Studiengang, Studienjahr u.a.). Danach sollen die Befragten deskriptiv ihre außerschulischen deutschsprachigen Aktivitäten einschätzen, indem sie eine Zahl zu der gegebenen Aussage einkreisen (1 = nie, bis 4 = oft). Als nächstes sollen die Befragten ihre Sprachkenntnisse selbst einschätzen und diese numerisch einschreiben (1 = sehr niedrige Kenntnis, bis 5 = sehr hohe Kenntnis). Die Befragten sollen auch andere Sprachen eintragen, falls sie diese kennen und auch angeben, wie sie diese Sprachen erlernt haben, daraufhin sollen sie auch zu diesen eine numerische Sprachkenntnis angeben (1-5).

Es folgen drei deskriptive Fragen, in denen die Befragten auf verschiedene Aussagen reagieren sollen. Im ersten Cluster sagen die Befragten über ihr Studium aus (1 = überhaupt nicht einverstanden, 4 = vollkommen einverstanden). Das zweite Fragencluster behandelt das Nutzen und die Aussetzung der deutschen Sprache und die Gefühlslage der Befragten in diesem Fall (1 = nie, 4 = sehr viel). Das dritte Cluster behandelt die Deutschkenntnisse im Studium (1 = überhaupt nicht einverstanden, 4 = vollkommen einverstanden).

Im letzten Teil der Umfrage sollen die Befragten den Nützlichkeitsgrad verschiedener Aktivitäten angeben (1 = unnützlich, bis 5 = sehr nützlich) und daneben sollen sie für diese Aufgaben ihren Kompetenzgrad in Form einer Note eintragen (1 = nicht erfolgreich, bis 5 = sehr erfolgreich).

6.4. Datenerhebung und Datenanalyse

Wie schon vorher erwähnt, wurde die Studie KohPiTekst im Jahr 2016 angefangen, so wurden auch die Daten dieser Studie in Form eines deskriptiven Fragebogens 2016/17 erhoben. Der

Fragebogen wurde den befragten Studierenden während des Unterrichts ausgehändigt und die Lehrkräfte wurden im Voraus um Erlaubnis gebeten und vor der Aushändigung in Kenntnis gesetzt. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens erhielten die Befragten kurze Anweisungen in ihrer Muttersprache über den Zweck der Untersuchung und zur erforderlichen Zeit, welche zum Ausfüllen des Fragebogens nötig ist. Den Befragten wurde auch erklärt, dass die gesammelten Daten streng vertraulich sind und dass die Teilnahme an der Umfrage freiwillig ist, so dass sie das Recht haben, jederzeit die Befragung abubrechen. Nachdem alle Daten gesammelt wurden, wurden diese ins Programm *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* eingetragen und darin analysiert. Diese Ergebnisse führen dann zu folgenden Antworten auf die vorher gestellten Hypothesen.

6.5. Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit sollen die Ergebnisse der Umfrage gezeigt und besprochen werden. Dabei wird auf die deskriptive Analyse zurückgegriffen. Es soll erstens die generelle Motivation der Befragten gezeigt werden. Folgendes Resultat kann beobachtet werden:

Tabelle 8: Generelle Motivation der Befragten

| Generelle Motivation der Befragten | | | | | |
|---|----|---------|---------|-------------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 48 | 1,98 | 3,57 | 2,8682 | ,34896 |
| Valid N (listwise) | 48 | | | | |

Von den 50 Befragten haben 48 auf diese Aussage eine Antwort gegeben. Dabei konnten die Befragten bei der Einschätzung ihrer Motivation den minimalen Wert von 1 bis hin zu dem maximalen Wert 4 wählen, wobei der mittlere Wert bei 2 liegt. Es ergibt sich so ein minimaler Wert von 1,98, ein maximaler Wert von 3,57 und ein Durchschnittswert von 2,87 und es ergab sich ein Schwankungswert von 0,35. Aus den Zahlen kann geschlossen werden, dass die generelle Motivation über dem mittleren Wert liegt, dabei gibt es keine großen Schwankungen. Ein solches Ergebnis war zu erwarten, da es sich bei den Befragten um Studierende des ersten und zweiten

Studienjahres handelt, so sind sie erst am Anfang ihrer akademischen Laufbahn, da ist generell eine größere Motivation erkennbar, da für die Studierenden dies ein neues Umfeld ist.

6.5.1. Unterschiede in der Motivation bei den weiblichen und männlichen Befragten

Da ein genereller Wert der Motivation aller Befragten ermittelt wurde, soll in diesem Teil der Arbeit behandelt werden, ob es merkliche Unterschiede bei der Motivation der weiblichen und männlichen Befragten gibt.

Tabelle 8: Motivation bei den weiblichen Befragten

| Motivation bei den weiblichen Befragten | | | | | |
|--|----|---------|---------|-------------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 34 | 1,98 | 3,57 | 2,9393 | ,33206 |
| Valid N (listwise) | 34 | | | | |

Wie schon vorher erwähnt, haben 36 (72%) weibliche Befragte an der Umfrage teilgenommen. Demzufolge sind die weiblichen Befragten eine deutliche Mehrheit in der Umfrage. Von den 36 Teilnehmerinnen, haben 34 ihre Motivation bewertet. Es ergab sich dabei ein minimaler Wert von 1,98, ein maximaler Wert von 3,57 und ein Durchschnittswert von 2,94, wobei es einen Schwankungswert von 0,33 gibt. Wenn der mittlere Wert angeschaut wird, so ist erkennbar, dass dieser Wert, mit dem der gesamten Motivation Ähnlichkeiten aufweist. Dies kann der prozentualen Mehrheit der weiblichen Befragten zugrunde liegen.

Tabelle 9: Motivation bei den männlichen Befragten

| Motivation bei den männlichen Befragten | | | | | |
|--|----|---------|---------|-------------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 14 | 2,28 | 3,48 | 2,6957 | ,33925 |
| Valid N (listwise) | 14 | | | | |

An der Umfrage haben sich 14 (28%) männlicher Befragten beteiligt. So ergab sich dabei ein minimaler Wert der Motivation von 2,28, welcher im Gegensatz zu den weiblichen Befragten höher erscheint. Der maximale Wert war bei den männlichen Befragten 3,48 und dieser unterscheidet sich nicht viel von den weiblichen Befragten. Der Durchschnittswert beträgt bei den Männern 2,69 und ist somit nur wenig geringer als es bei den weiblichen Befragten der Fall war. Der Schwankungswert beträgt 0,34, was identisch mit den weiblichen Befragten ist.

Wenn man sich die Ergebnisse beider Geschlechter ansieht, so ist erkennbar, dass sich die Werte nicht allzu viel voneinander unterscheiden. Die Unterschiede sind gering genug, um sagen zu können, dass der Motivationsgrad zwischen den weiblichen und männlichen Befragten identisch ist. Auch soll an dieser Stelle betont werden, dass es an der Umfrage weitaus mehr weibliche Befragte gab als männliche. So sind die Werte der männlichen Befragten nicht aussagekräftig, aber sollten dennoch aufgezeigt werden.

6.5.2. Unterschiede in der Motivation zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr

Dieser Teil der Arbeit soll aufzeigen, ob sich die Motivation im Laufe des Studienfortschritts verändert. Dabei wurden Studierende im ersten und im zweiten Studienjahr der Germanistik an der Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften in Osijek befragt. Diese sollten ihre Motivation selbst bewerten. Dabei ergaben sich folgende Resultate:

Tabelle 10: Motivation im ersten Studienjahr

| Motivation im ersten Studienjahr | | | | | |
|---|----|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| | N | Minimu m | Maximu m | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_ sve | 21 | 2,28 | 3,41 | 2,8830 | ,33144 |
| Valid N (listwise) | 21 | | | | |

Im ersten Studienjahr haben 21 (42 %) der Befragten ihre Motivation eingeschätzt. Der Minimale Motivationswert der Studierenden des ersten Studienjahres beträgt 2,28, der Maximalwert beträgt

3,41 und der Durchschnittswert beträgt 2,88, wobei der Schwankungswert 0,33 beträgt. Es kann erkannt werden, dass die Motivation im Durchschnitt über dem mittleren Motivationswert liegt.

Tabelle 11: Motivation im zweiten Studienjahr

| Motivation im zweiten Studienjahr | | | | | |
|--|----|---------|---------|-------------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 27 | 1,98 | 3,57 | 2,8567 | ,36785 |
| Valid N (listwise) | 27 | | | | |

Im zweiten Studienjahr haben 27 (54%) der Befragten ihre Motivation angegeben. Beim Betrachten der Ergebnisse des zweiten Studienjahres sind keine merklichen Unterschiede erkennbar. Es gibt nur beim minimalen Wert von 1,98 einen geringen Fall. Der maximale und der Durchschnittswert sind in diesem Fall identisch.

So kann man anhand der Ergebnisse noch einmal schließen, dass im Laufe der Studienjahre vom ersten bis hin zum zweiten Studienjahr, der Motivationsgrad unverändert bleibt. Dieses Ergebnis betrifft nur die beiden Generationen der Studierenden, welche befragt wurden und dienen nur als Beispiel. Dies könnte sich in anderen Fällen ändern.

6.5.3. Motivation beim Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land

Bezüglich des Aufenthaltes in einem deutschsprachigen Land und wie sich dies auf die Motivation der Aneignung der deutschen Sprache auswirkt, haben sich die Befragten folgendermaßen geäußert. Auf diese Aussage haben 48 (96%) eine Antwort gegeben. Von den 48 Befragten haben 37 (77%) geantwortet, dass sie sich über einen gewissen Zeitraum in einem deutschsprachigen Land aufgehalten haben. Ihrer Meinung nach hat sich das folgendermaßen auf ihre Motivation ausgewirkt:

Tabelle 12: Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land – JA

| Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land – JA | | | | | |
|--|----|---------|---------|-------------|-------------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_ sve | 37 | 1,98 | 3,57 | 2,8690 | ,37739 |
| Valid N (listwise) | 37 | | | | |

Der minimale Motivationswert beträgt 1,98 und der maximale Wert 3,57. Im Durchschnitt ergibt das einen Motivationswert von 2,87, wobei es einen Schwankungswert von 0,38 gibt. So ergibt sich, dass die Studierenden, welche einen Zeitraum in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, einen Motivationswert haben, welcher über dem mittleren Wert liegt.

Schaut man auf die Antworten der Studierenden, welche kein deutschsprachiges Land besucht haben, so ergeben sich folgende Zahlen:

Tabelle 13: Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land – NEIN

| Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land – NEIN | | | | | |
|--|----|---------|---------|-------------|-------------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_ sve | 11 | 2,46 | 3,24 | 2,8656 | ,24418 |
| Valid N (listwise) | 11 | | | | |

Von den 48 Studierenden haben 11 (23%) geantwortet, dass sie keinen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hatten. Dabei beträgt der minimale Motivationswert 2,46, welcher höher ist als bei den Studierenden, welche schon in einem deutschsprachigen Land waren. Der maximale Wert beträgt 3,24 und ist nur minimal kleiner als bei den anderen Studierenden. Der Durchschnittswert beträgt 2,87, mit einem Schwankungswert von 0,24.

Es kann beobachtet werden, dass im Durchschnitt die Motivationswerte beider Gruppen gleich sind und somit der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land sich überhaupt nicht auf die Motivation beim Sprachlernen auswirkt.

6.5.4. Motivation beim außerschulischen Deutschunterricht

In diesem Teil der Umfrage sollte geprüft werden, ob sich, bei einer Beteiligung in einem außerschulischen Deutschunterricht, der Motivationswert bei den Befragten verändert. 48 (96%) Befragte haben eine Antwort gegeben.

Tabelle 14: Außerschulischer Deutschunterricht – JA

| Außerschulischer Deutschunterricht – JA | | | | | |
|--|---|---------|---------|--------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 5 | 2,20 | 3,26 | 2,7609 | ,44099 |
| Valid N (listwise) | 5 | | | | |

Von den Befragten haben 5 (10%) der Studierenden einem außerschulischen Deutschunterricht beigewohnt. Was ihre Motivation angeht, so beträgt der minimale Wert 2,20 und der maximale Wert 3,26. Der mittlere Wert beträgt in diesem Fall 2,76, bei einem Schwankungswert von 0,44. Auch hier zeigt sich ein Motivationswert, welcher über dem Mittelmaß steht.

Tabelle 15: Außerschulischer Deutschunterricht – NEIN

| Außerschulischer Deutschunterricht – NEIN | | | | | |
|--|----|---------|---------|--------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 43 | 1,98 | 3,57 | 2,8807 | ,34091 |
| Valid N (listwise) | 43 | | | | |

Von den Studierenden haben 43 (90%) ausgesagt, dass sie keinen außerschulischen Deutschunterricht hatten. Der einzige Unterschied in den Werten zeigt sich nur in dem minimalen Motivationswert, welcher hier 1,98 hat. Der maximale und der Durchschnittswert sind nahezu identisch.

So kann auch in diesem Fall davon ausgegangen werden, dass die Beteiligung an einem außerschulischen Deutschunterricht keine Unterschiede in der Motivation bei den Studierenden hervorruft. Es soll aber auch betont werden, dass nur ein kleiner Teil der Befragten einen außerschulischen Deutschunterricht hatte, somit kann nicht klar gesagt werden, ob sich dieser Wert bei einer höheren Anzahl der Befragten verändern würde.

6.5.5. Motivation beim Fernseh- und Musikkonsum

Die Letzte Frage, welche in dieser Arbeit gestellt wurde, ist, ob sich der Konsum des deutschsprachigen Fernsehens und deutscher Musik auf die Motivation beim Spracherwerb auswirken könnte.

Tabelle 16: Fernseh- und Musikkonsum - JA

| Tabelle 16: Fernseh- und Musikkonsum - JA | | | | | |
|--|----|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| | N | Minimu m | Maximu m | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 14 | 2,28 | 3,48 | 2,9705 | ,35829 |
| Valid N (listwise) | 14 | | | | |

48 (96%) Befragte haben eine Antwort gegeben. Davon haben 14 (29%) Studierende gesagt, dass sie regelmäßig das deutsche Fernsehen und die deutsche Musik konsumieren. Der minimale Motivationswert dieser Studierenden beträgt 2,28 und der maximale Wert ist 3,48. Der Durchschnittswert ist 2,97 mit einem Schwankungswert von 0,36. Auch hier ist der Motivationswert der Studierenden über dem mittleren Motivationswert.

Tabelle 16: Fernseh- und Musikkonsum – NEIN

| Tabelle 16: Fernseh- und Musikkonsum – NEIN | | | | | |
|--|----|---------|---------|--------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Motivacija_ukupna_sve | 34 | 1,98 | 3,57 | 2,8261 | ,34147 |
| Valid N (listwise) | 34 | | | | |

Von den Befragten haben 34 (71%) gesagt, dass sie kein deutsches Fernsehen und keine deutsche Musik konsumieren. Auch hier ähneln sich die Ergebnisse stark mit der vorherigen Gruppe. So kann auch hier davon ausgegangen werden, dass sich bei den Befragten der Konsum des deutschen Fernsehens und der deutschen Musik nicht auf die Motivation beim Spracherwerb auswirken.

6.5.6. Faktoren der Motivation in den Einzelfragen welche erwähnt werden sollten

In diesem Teil der Arbeit sollen noch Faktoren, welche in den Einzelfragen vorkamen, erwähnt werden. Die Auswahl begrenzt sich auf Faktoren, deren Durchschnittswerte unter 2 oder über 3 liegen.

Ausschlaggebende Faktoren (> 3 und < 2):

Der erste Faktor, welcher einen Wert von über 3 hat, ist der, dass die Studierenden das Studium der Germanistik gewählt haben, weil sie das wollten (3,39). Das bestätigt auch die folgende Aussage, nämlich das Mitbestimmen der Eltern beim Wählen des Studiums (1,52). Auch sind die Studierenden der Meinung, dass sie das Studium der Germanistik interessiert (3,23). So erscheint es, dass die Studierenden aus einem Eigeninteresse das Studium der Germanistik gewählt haben. Dem widersetzt sich die folgende Aussage, welche wäre, dass die Studierenden das Germanistikstudium gewählt haben, aus dem Grund, weil sie ein anderes präferiertes Studium nicht einschreiben konnten (3,56). Dies wird auch in einer weiteren Aussage bestätigt, und zwar, dass die Studierenden etwas anderes studieren wollten, dies aber aus objektiven Gründen nicht tun konnten (3,48). Aus dem lässt sich schließen, dass bei den meisten Studierenden, das Germanistikstudium eine Sekundäroption war.

Was die Einschätzung ihrer eigenen Deutschkompetenzen angeht, so sagen die Studierenden, dass sie der Meinung sind, das Deutschstudium abschließen zu können (3,35). Auch sind sich die Studierenden sicher, dass sie kompetent genug sind, um Germanistik studieren zu können (3,56). Die Studierenden sind der Meinung, sie könnten sich vorstellen, dass sie im Ausland mit ihren Freunden und Kollegen Deutsch sprechen (3,38). Auch mit der Kommunikation mit der deutschsprechenden lokalen Bevölkerung sehen die Studierenden keine Probleme (3,27). Die meisten Studierenden können sich vorstellen, dass sie in der Zukunft fließend Deutsch sprechen können (3,54). Die Studierenden sagen auch, dass ihnen der Rhythmus und die Melodie der deutschen Sprache gefallen (3,21) und dass es ihnen Freude bereitet, wenn sie die deutsche Sprache hören (3,25). Auch ein Interesse an fremden Kulturen ist bei den Studierenden erkennbar (3,54). Diese Faktoren zeigen, dass es genügend Gründe für einen erhöhten Motivationswert beim Sprachlernen bei den Studierenden der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek gibt.

Es gibt aber einen negativen Faktor, welcher am höchsten ausgeprägt und besorgniserregendsten ist und welcher sich am meisten auf die Motivation der Studierenden auswirken könnte. Fast alle Studierenden denken daran das Studium der Germanistik abubrechen (3,77). Dies ist ein Faktor, welcher nicht ignoriert werden sollte. Der Grund für diese Gedanken wurden in dieser Untersuchung nicht geprüft, aber es ist wichtig herauszufinden, was einen solchen Wert hervorgebracht hat.

7. Diskussion

In diesem Kapitel soll über die verschiedenen Ergebnisse der Umfrage diskutiert werden und diese mit den Forschungsfragen in Verbindung gebracht werden. Auch sollten, bei Bedarf, neue Ideen oder Verbesserungsvorschläge für weitere Forschungen gegeben werden.

H1: Die Studierenden des Einfachstudiums der Germanistik sind motiviert beim Studium.

Anhand der Ergebnisse aus der Umfrage zeigt sich, dass die befragten Studierenden motiviert beim Erlernen der deutschen Sprache sind, allerdings sind diese Werte nicht stark ausgeprägt und nur leicht über dem mittleren Wert. Warum diese Werte so sind, lässt sich anhand der Umfrage nicht beantworten. Diesbezüglich sollten zusätzliche Forschungen unternommen werden. Der Faktor welcher sich als besonders besorgniserregend gezeigt hat, ist dieser, dass die meisten Studierenden darüber nachdenken das Germanistikstudium abzubrechen. Es sollten zusätzliche Umfragen gemacht werden und andere Forschungen eingebunden werden, um herauszufinden, was ein solches Denken bei den Studierenden verursacht.

H2: Faktoren wie das Geschlecht, das Alter, das Studienjahr, außerschulischer Unterricht, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, Fernseh- und Musikkonsum wirken sich auf die Motivation der Studierenden aus.

Diese Faktoren, welche genannt wurden, hatten keinen merklichen Einfluss auf die Motivation der befragten Studierenden. Die Werte waren nahezu identisch. Es gab einen leichten Unterschied in der Motivation bei den weiblichen Befragten, welche höher war als bei den männlichen. Es sollte betont werden, dass dieser Wert nicht aussagekräftig ist, da es weitaus mehr weibliche als männliche Befragte gab. Wären da die Zahlen könnten sich eventuell die Werte angleichen.

Die Zahl der Befragten ist generell ein Faktor, welcher die Werte der Umfrage stark beeinflusst. Nämlich haben an der Umfrage nur 50 Befragte teilgenommen. Um genaue und aussagekräftige Daten sammeln und auswerten zu können, müssen mehr Befragte miteingebunden werden. So dient diese Forschung als ein Anreger, welcher zeigt, dass die Motivation beim Studium der Germanistik ein noch unausgeschöpftes Forschungspotenzial hat und es noch auf mehreren Ebenen analysiert werden sollte.

8. Schlussfolgerung

Wie schon einmal angesprochen war Ziel dieser Diplomarbeit die Motivation bei den Studierenden der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek zu erforschen und herauszufinden wie stark die Studierenden motiviert sind und welche Faktoren diese Motivation beeinflussen oder auch nicht.

Aus den Daten der analysierten Umfrage, welche den Studierenden gegeben wurde, konnte herausgefunden werden, dass die Studierenden der Germanistik motiviert sind, bzw. über den gegebenen mittleren Wert motiviert sind.

Es wurde auch herausgefunden, dass bei den Hauptfaktoren (Geschlecht, Studienjahr, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, außerschulischer Deutschunterricht, Konsum von deutschem Fernsehen und Musik) keiner dieser Faktoren sich ausschlaggebend für den Einfluss auf die Motivation gezeigt hat. Es gab einen kleineren Unterschied beim Geschlecht, doch da die Anzahl der weiblichen und männlichen Befragten nicht identisch war, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse aussagekräftig sind. Dies wurde auch in der Diskussion thematisiert, dass man für klarere Ergebnisse eine umfangreichere Anzahl an Studierenden befragen sollte.

Bei den einzelnen Faktoren zeigte sich einer als besorgniserregend, nämlich der, dass eine klare Mehrheit der Studierenden der Meinung ist, dass sie das Studium der Germanistik abbrechen sollten. Dieser Faktor könnte sich gravierend auf die Motivation der Studierenden auswirken und sollte deshalb genauer beobachtet werden.

Motivation und deren Faktoren ist ein zusammengesetztes Themenfeld, welches in dieser Arbeit angerissen wurde, und es wurde klar, dass man noch weitaus mehr Forschungen zu diesem Thema betreiben sollte, um herauszufinden wie es um die Motivation der Studierenden geht und was diese Motivation im Studium beeinflusst.

9. Literaturverzeichnis

1. Chambers, G. (1999): *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Deci, E. L., Ryan, R. (2008): *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. Canadian Psychology.
3. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jahrgang Heft 2.
4. Dörnyei, Z. (2004): *Teaching and Researching motivation*. Harlow: Longman.
5. Dörnyei, Zoltan (2004): *Teaching and Researching motivation*. Harlow: Longman.
6. Gardner, R. (1979): *Social psychological aspects of second language acquisition*. In: H. Giles and R. St. Clair. *Language and social psychology*. Oxford: Blackwell.
7. Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
8. Gardner, R., W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
9. Karlak, M. (2014): *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Doktorski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Filozofski fakultet.
10. Karlak, M., Bagarić Medve, V. (2017): *Gender differences in the use of learning strategies, motivation and communicative competence in German and English as foreign languages*. Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku, 45 (3-4.), 163-183.
11. Krapp, A., Weidenmann B. (2006): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
12. Mihaljević Djigunović, J. (2009): *Impact of Learning Conditions on Young FL Learners' Motivation*. Bristol: Multilingual Matters.
13. Pintrich, P. R. (2003): *Motivation and classroom learning*. *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons.
14. Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002): *Motivation in education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Merrill.
15. Reeve, J. (2010): *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
16. Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000): *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary educational psychology.

17. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist.
18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017): *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
19. Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. Stuttgart.
20. Ushioda, E. (1996): *The role of motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Anhang



Projekt „Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi“ (IP-2016-06-5736)

UPITNIK ZA STUDENTE/UČENIKE NJEMAČKOG JEZIKA (dio upitnika)

Informacije koje ćete dati u ovom upitniku bit će nam dragocjena pomoć u razumijevanju izvora i načina usvajanja jezika koji studirate/učite kao strani ili drugi jezik.

Molimo Vas da odgovarate iskreno i da odgovorite na sva pitanja.

U većini pitanja od Vas se očekuje da odaberete jedan ili više ponuđenih odgovora. U nekim pitanjima je potrebno dopuniti, obrazložiti ili dati opširniji odgovor. U slučaju da Vam određeno pitanje nije jasno, molimo Vas da zatražite pojašnjenje od ispitivača. Iako upitnik nije anonimn, podatci koje ćete dati strogo su povjerljivi i s njima će se odgovarajuće postupati. Samo će osoba koja će unositi podatke u računalo vidjeti Vaše ime. Podatci koje ćete dati neće ni na koji način utjecati na Vašu uspješnost u studiranju ili ocjene tijekom studija. U publikacijama nastalim na temelju ovih podataka umjesto Vašeg će se imena koristiti šifra iz koje neće biti moguće utvrditi Vaš identitet.

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

1. **Prezime, ime:**

.....

2. Spol (zokružite): m ž
godina

3. Dob:.....

4. Studij:..... 5. Godina
studija:.....
1. Materinski
jezik:.....
2. Koliko godina učite njemački jezik ili, ako ste tek počeli, koliko mjeseci učite njemački jezik? godina / mjeseci
3. Na koji ste sve način učili njemački jezik do sada? (*više je odgovora moguće*)
- a) Redovna nastava u školi
 - b) Dodatni programi u školi (npr. program *Deutsches Sprachdiplom* i sl.)
 - c) Nastava izvan škole (npr. u školi stranih jezika)
 - d) Instrukcije
 - e) Samostalno (npr. uz pomoć raznih priručnika ili materijala s interneta)
 - f) U obitelji kao drugi jezik
 - g) Drugo (*navedite što*):.....
4. Koliko u prosjeku imate nastavnih sati svih predmeta koji se izvode na njemačkom jeziku tjedno **na fakultetu**? Ukupno u prosjeku nastavnih sati tjedno.
5. a) Jeste li ikada bili u nekoj zemlji njemačkog govornog područja? da ne
- b) Ako da, molim Vas da kratko opišete svoja iskustva (npr. U kojoj ste državi bili? Koliko puta? Koliko ste dugo bili i s kojom svrhom ste odlazili tamo?)
-
-
-

I. Pročitajte sljedeći niz tvrdnji i procijenite koliko se slažete sa svakom tvrdnjom, zaokružujući jedan broj na bročanoj skali od 1 do 4:

1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se slažem, 3 – slažem se, 4 - potpuno se slažem

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Studij njemačkog jezika i književnosti upisala/upisao sam jer sam to željela/želio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Mislim da je stvarno zanimljivo učiti njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Zanima me književnost. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Željela/Želio sam studirati nešto drugo, ali nisam ispunila/-o uvjete za upis na željeni studij. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Meni je studiranje njemačkog jezika i književnosti važno jer želim živjeti i raditi u inozemstvu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Studij njemačkog jezika i književnosti upisala/upisao sam jer su to od mene očekivali roditelji/meni bliske osobe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Mogu sebe zamisliti kako živim u inozemstvu i raspravljam na njemačkom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Moji me roditelji/meni bliske osobe potiču da redovito izvršavam zadatke u studiju njemačkog jezika i književnosti. | | | | |
| 9. Zanimaju me gramatika i lingvistika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Mislim da ću uspjeti završiti studij njemačkog jezika i književnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Studij njemačkog jezika i književnosti mi je važan jer mislim da daje dobre izgleda za zapošljavanje. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Želim u budućnosti raditi kao nastavnik njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Razmišljam o odustajanju od studija njemačkog jezika i književnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Studiram njemački jezik i književnost jer mi znanje njemačkog jezika omogućuje da uživam putujući po inozemstvu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Mislim da sam sposoban/na studirati njemački jezik i književnost. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Voljela/-o bih se usredotočiti na studij njemačkog jezika i književnosti više nego na bilo što drugo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Prije upisa studija imala/imao sam jasnu želju što bih studirala/studirao. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Želim u budućnosti raditi kao prevoditelj. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|----------|----------|----------|---|
| 19. U usporedbi s mojim koleg(ic)ama na studiju, mislim da puno više učim njemački. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Studirati njemački jezik i književnost je za mene dobro jer mislim da ću s diplomom s toga studija moći zaraditi puno novaca. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Mogu sebe zamisliti kako govorim njemački s prijateljima i kolegama iz inozemstva. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Mislim da većina kolegica i kolega na mojoj studijskoj godini bolje znaju njemački od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Želio/željela bih imati više sati njemačkog jezika na studiju. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Mogu sebe zamisliti kako živim u inozemstvu i uspješno koristim njemački u komunikaciji s lokalnim stanovništvom. | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | 4 |
| 25. Željela/Želio sam studirati nešto drugo, ali zbog objektivnih razloga nisam mogla/mogao. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Zanimaju me vrijednosti i običaji drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Kad bi nam nastavnik na studiju ponudio neobavezan zadatak, sigurno bih se javila/-o da ga izvršim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Ulažem puno truda u učenje njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Osjećala/-o bih se posramljeno kada bih imala loše ocjene iz predmeta na studiju njemačkog jezika i književnosti. | | | | |
| 30. Mogu sebe zamisliti u budućnosti kako tečno govorim njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Moji me roditelji/meni bliske osobe potiču da iskoristim svaku priliku za uporabu njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Spreman/a sam uložiti puno truda u učenje njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Mogu sebe zamisliti kako pišem pisma i <i>e-mailove</i> na tečnom njemačkom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Mogu sebe zamisliti kako studiram na inozemnom sveučilištu gdje je sva nastava na njemačkom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Još ne znam čime se želim profesionalno baviti u budućnosti, ali kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam sebe kako pritom koristim njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Poštujem vrijednosti i običaje drugih kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Raduje me kad čujem da se govori njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Mislim da dajem sve od sebe pri učenju njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Sebe zamišljam kao nekoga tko dobro zna njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 40. Mislim da je teško naučiti njemački jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Mislim da su razlike između hrvatskog i njemačkog jezika zanimljive. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Sviđa mi se atmosfera na nastavi predmeta iz studija njemačkog jezika i književnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Sviđa mi se ritam i melodija njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Ako bi mi se pružila mogućnost, rado bih nastavila/-o studij u nekoj zemlji njemačkog govornog područja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Ako ne budem uspješan/na na studiju njemačkog jezika i književnosti, razočarat ću meni drage i važne osobe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Stvarno uživam u učenju njemačkog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Sažetak

U ovome radu biti će obrađena tematika „Motivacija za jednopredmetni studij Njemačkog jezika i književnosti – studija slučaja“. Rad se sadrži od teoretskog i znanstvenog dijela, tako da će se u teoretskom dijelu obraditi navedena tema i biti će pojašnjeni povezani koncepti. Za teoretski dio poslužilo se različitoj literaturi autora, koji su se bavili navedenom ili pak sličnom temom. Prije nego što se započne sa znanstvenim dijelom, biti će pojašnjeni razni pojmovi, koji su važni za razumijevanje obrađene teme. Time će biti obrađeni sljedeći pojmovi: motivacija, različite motivacijske teorije, faktori motivacije kod učenja, te će biti prikazana različita empirijska istraživanja koja se bave motivacijom pri učenju stranoga jezika.

Znanstveni dio obraditi će upitnik, koji je proveden povodom analize spomenute teme. Prije same obrade podatak, postavljen su izjave za moguće rezultate upitnika. Upitnik su ispunili studenti germanistike, prema čijim odgovorima će se već postavljene izjave potvrditi ili negirati. Pri tome će težište ležati sa sljedećim faktorima: spol, godina studija, boravak u njemačkome govornom području, vanškolska nastava njemačkog jezika, konzumiranje njemačke televizije i glazbe. Biti će isto prikazani pojedinačni faktori koji su se pokazali kao utjecajni na motivaciju. Na kraju rada biti će dane ideje za nadolazeća istraživanja i moguća poboljšanja za provedeno istraživanje. Time slijedi obuhvatna sinteza svih podatak koji su pronađeni.

Ključne riječi: germanistika, motivacija, teorije motivacije, studenti.