

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Ylönen, Sabine; Hurskainen, Mari

**Title:** Motive und Motivation zum Deutschlernen : Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland

**Year:** 2019

**Version:** Published version

**Copyright:** © Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Berlin 2019

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Ylönen, S., & Hurskainen, M. (2019). Motive und Motivation zum Deutschlernen : Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland. In M. Raitaniemi, H. Aceke, I. Helin, J. Schlabach, C. Schmidt, D. Wagner, & J. Zichel-Wessalowski (Eds.), Die vielen Gesichter der Germanistik : Finnische Germanistentagung 2017 (pp. 31-50). Peter Lang. Finnische Beiträge zur Germanistik, 37. <https://www.peterlang.com/view/9783631777787/xhtml/chapter02.xhtml>

Sabine Ylönen und Mari Hurskainen

## Motive und Motivation zum Deutschlernen Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland

**Abstract:** The paper focuses on the motives and motivation for learning German in Finland based on a survey among university students of all disciplines. The most important reason for taking up German was the hope of better work opportunities, followed by motives of social nature and an interest in the culture of German-speaking countries. Qualitative content analysis of the open comments showed the influence of school curricula on learning German. With decreasing age of the students, extrinsically regulated motivation declined whereas intrinsic motivation increased. These results show clearly the influence of language education policies on learning German in Finland.

### 1 Einleitung

In Finnland sind die Einstellungen zum Lernen von Fremdsprachen traditionell positiv, und finnische Studierende verfügen im Allgemeinen über vielseitige Fremdsprachenkenntnisse (Ylönen/Vainio 2010: 37; Grasz/Schlabach 2011: 3). Allerdings hat die Beliebtheit anderer Fremdsprachen als Englisch in den letzten Jahrzehnten drastisch abgenommen, was besonders das Deutsche traf, das bis Mitte des 20. Jahrhunderts die wichtigste und meist gelernte Fremdsprache in Finnland war. Deutsch war beispielsweise in den 1930er Jahren noch die hauptsächliche Wissenschaftssprache (Piri 2001: 105) und Mitte vorigen Jahrhunderts wurden die meisten Doktorarbeiten auf Deutsch geschrieben (Ylönen 2015: 89).

Im Zuge zunehmender Globalisierung und Internationalisierung von Wissenschaft und Wirtschaft entwickelte sich Englisch auch in Finnland zur beliebtesten Fremdsprache, was mit einer strategischen Betonung des Englischunterrichts (Piri 2001: 116) und einem Rückgang der Lernerzahlen in anderen Fremdsprachen einherging. Lernten beispielsweise im Jahre 1962 noch 42 % der Schüler/innen Deutsch als erste Fremdsprache (Kieliohjelmakomitea 1978: 47), so waren es im Jahre 1974 nur noch 8,4 %. Auch nach der in den 1970er Jahren durchgeführten Schulreform mit Einführung der für alle einheitlichen Gemeinschaftsschule sank die Zahl der Lernenden des Deutschen als erster Fremdsprache (A1) weiter von 4 % im Jahre 1994 (Kumpulainen 2003: 21) auf 1,2 % 2012 (Kumpulainen 2014: 44). Das Lernen des Deutschen als B2-Sprache (d. h. als wahlfreier Fremdsprache

ab Klasse 8) der 8.–9. Klassen ist dagegen in den letzten Jahren erfreulicherweise leicht gestiegen: von 6,8 % der Lernenden 2008 auf 7,7 % im Jahr 2012 (Kumpulainen 2014: 46). 2015 lernten insgesamt 3,7 % der Schüler/innen Deutsch in der Unterstufe (Klassen 1–6) und 10,2 % in der Oberstufe (Klassen 7–9) der Gemeinschaftsschule. In der gymnasialen Oberstufe lernten 2015 3,1 % der Schüler/innen Deutsch (DAAD 2017: 26). Obwohl Deutsch noch immer die nach Englisch am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache in Finnland ist, sind diese Prozentzahlen insgesamt sehr niedrig und für andere Fremdsprachen (z. B. Französisch, Russisch, Spanisch) noch niedriger. In den letzten Jahren wurden deshalb zunehmend Sorgen über den Rückgang der Fremdsprachkenntnisse geäußert (Blencowe 2017; Liiten 2017).

Im Plan des Finnischen Bildungs- und Kulturministeriums zur Entwicklung von Bildung und Forschung 2011–2016 wird beispielsweise konstatiert, dass sich das Lernen von Fremdsprachen im Zuge der Globalisierung zu stark auf das Englische konzentriert hat und eine Erweiterung der Sprachenrepertoires zum einen ein größeres Interesse der Schüler an anderen Sprachen und Kulturen sowie zum anderen ein ausreichendes und flächendeckendes Unterrichtsangebot voraussetzt:

Kansalliskielistrategia ja kielivarannon laajentaminen  
[...]

Vieraiden kielten opiskelu peruskoulussa ja lukiossa on globalisaation vaatimuksiin nähden painottunut liiaksi englannin kieleen. Kielipohjan laajentaminen edellyttää opiskelijoiden *suurempaa kiinnostusta* muihin kielisiin ja kulttuureihin sekä riittävää ja alueellisesti *kattavaa opetustarjontaa*. (Opetus- ja kulttuuriministeriö [Finnisches Bildungs- und Kulturministerium] 2012: 18, Hervorhebungen S. Y.)

Nationale Sprachenstrategie und Erweiterung der Sprachreserven  
[...]

Das Fremdsprachenlernen in Gemeinschaftsschule und gymnasialer Oberstufe hat unter den Anforderungen der Globalisierung das Englische zu stark betont. Die Erweiterung der Sprachfertigkeiten setzt von den Schülern *ein größeres Interesse* an anderen Sprachen und Kulturen sowie ein ausreichendes und lokal *umfangreiches Unterrichtsangebot* voraus. [Hervorhebungen und Übersetzung S. Y.]

Das eigene Interesse am Lernen einer Fremdsprache reicht natürlich nicht aus, sondern die jeweilige Fremdsprache muss auch im Unterrichtsangebot der eigenen Region vertreten sein. Das Unterrichtsangebot weist seinerseits auch auf das Image bestimmter Sprachen und die Einstellungen ihnen gegenüber hin (vgl. Pöyhönen 2009: 149). Umgekehrt kann das Image bestimmter Sprachen durch das Unterrichtsangebot aber auch gefördert werden. Grasz/Schlabach fanden beispielsweise heraus, dass Sprachen, die in der Schule gelernt wurden, später auch häufig an der Universität weiter gelernt werden (Grasz/Schlabach 2011:44 und 2012: 3).

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Motivation finnischer Studierender zum Lernen des Deutschen zu untersuchen. Als Untersuchungsmaterial dienen die Antworten auf eine Umfrage unter Universitätsstudierenden in Finnland, die 2008 im Rahmen des FinGer-Projekts<sup>1</sup> durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde auf Finnisch, Englisch und Deutsch an Studierende aller Fächer der Universitäten Jyväskylä und Tampere sowie der Technischen Universität Tampere geschickt und wir erhielten insgesamt rund 3500 Antworten. Über die Ergebnisse der geschlossenen Fragen dieser Umfrage wurde bereits früher berichtet (vgl. Vainio 2008, Ylönen/Vainio 2010). Ein Ergebnis war, dass rund zwei Drittel der Studierenden (65,5 %) angab, über irgendwelche Deutschkenntnisse zu verfügen. Diese Studierenden wurden nach den Gründen für ihr Deutschlernen befragt: Frage 14 der Umfrage lautete: *Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?* Es handelte sich um eine Multiple-Choice-Frage mit einem offenen Kommentarfeld. Das Schwergewicht der vorliegenden Studie liegt auf der inhaltsanalytischen Auswertung der knapp 800 offenen Kommentare auf diese Frage (zur genaueren Beschreibung von Material und Methoden s. Kap. 2).

Unsere Forschungsfragen für die vorliegende Studie lauten: 1) Aus welchen Motiven haben die Studierenden Deutsch gelernt? 2) Inwiefern hängt die Motivation der Studierenden von internen und externen Faktoren ab? und 3) Gibt es in verschiedenen Altersgruppen Unterschiede in der Motivation zum Deutschlernen?

Über den Vergleich unterschiedlicher Altersgruppen soll herausgefunden werden, welchen Einfluss die jeweilige Sprachenbildungspolitik zu verschiedenen Zeiten auf die Motivation zum Deutschlernen hatte.

Die Motivation zum Lernen des Deutschen in Finnland wurde in früheren Studien unter Schülern unterschiedlicher Schulstufen (Julkunen 1998, Rossi 2003, Karppinen 2005, Tuokkala 2007) und unter Senioren (Hankila 2007) untersucht. Eine neuere Studie zur Deutschlernmotivation unter Universitätsstudierenden beschränkte sich auf Studierende der Wirtschaftswissenschaften (Grasz/Schlabach 2011, 2012). In dieser Studie wurde herausgefunden, dass der wichtigste Grund für die Sprachwahl an der Universität war, bereits über Kenntnisse der jeweiligen Sprache (z. B. Deutsch) zu verfügen. Wer also schon in der Schule Deutsch gelernt

<sup>1</sup> Im FinGer-Projekt geht es um die Untersuchung der Rolle des Deutschen als Verkehrssprache in Finnland in Wissenschaft und Wirtschaft (FinGer o. d.). Im Rahmen dieses Projekts wurden drei größere Umfragen unter Studierenden (2008), Universitätspersonal (2009) und Unternehmen (2010) durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Umfragen zeigten, dass Deutsch in Finnland sowohl an Universitäten als auch in Unternehmen noch immer zu den am häufigsten gebrauchten Fremdsprachen gehört. (Ylönen/Vainio 2010: 37, Ylönen/Kivelä 2011: 42, Ylönen 2011).

hatte, wählte es auch an der Universität. Auch der erwartete Nutzen deutscher Sprachfertigkeiten im Arbeitsleben gehörte zu den wichtigsten Motiven für die Wahl des Deutschen (Grasz/Schlabach 2011: 48).

In vorliegender Studie soll neben den Motiven auch die Motivation der Studierenden für das Deutschlernen untersucht werden. Während Motive die Gründe sind, die jemanden zu einer Entscheidung oder Handlung bewegen, handelt es sich bei der Motivation um theoretische Konzepte zur Erklärung des Verhaltens. Bekannte Motivationstheorien sind das sozialpsychologische Konzept von Gardner und Lambert, in dem integrative (auf Teilhabe an der und Integration in die jeweilige Gemeinschaft ausgerichtete) und instrumentelle (auf Nutzen abzielende) Orientierung unterschieden werden (Gardner/Lambert 1959: 267), und die kognitionspsychologische Selbstbestimmungstheorie, in der von extrinsischer und intrinsischer Regulation ausgegangen wird (Deci und Ryan 1985, Vallerand 1997, Dörnyei/Ushioda 2011). In unserer Studie gehen wir von der neueren Selbstbestimmungstheorie aus, wobei wir uns vor allem auf Dörnyei und Ushioda (2011) beziehen, die sich speziell mit Motivation zum Fremdsprachenlernen beschäftigen.

Der Selbstbestimmungstheorie von Dörnyei und Ushioda (2011) zufolge erfolgt die Regulation der Motivation auf einem Kontinuum von extrinsisch (also von äußeren Faktoren kontrolliert) bis intrinsisch (aus innerem Antrieb heraus). Sie unterscheiden dabei vier Stufen extrinsisch regulierter Motivation:

1. Externe Regulation (E1): am wenigsten selbstbestimmte Form der Motivation, basiert völlig auf äußeren Einflüssen (Belohnung oder Zwang)
2. Introjierte Regulation (E2): basiert auf der Befolgung äußerer Regeln
3. Identifizierte Regulation (E3): basiert auf dem Erkennen des Wertes und Nutzens des Verhaltens
4. Integrative Regulation (E4): basiert auf völliger Übereinstimmung des Verhaltens mit den Werten, Bedürfnissen und der Identität des Individuums (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 24)

Bei der intrinsischen Motivation unterscheiden Dörnyei und Ushioda gestützt auf Vallerand (1997: 285) folgende drei Subtypen:

1. Stimulation erleben (I1): basiert auf dem Wunsch, angenehme Empfindungen zu erzielen
2. Antrieb zu lernen (I2): basiert auf dem Willen, Neues zu lernen und Neugierde zu befriedigen
3. Streben nach Erfolg (I3): basiert darauf, durch Selbstübertreffen, Meisterung von Herausforderungen oder aufgrund eigener Leistungen und Errungenschaften Befriedigung zu empfinden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 23–24)

Von diesen sieben Kategorien wird bei der deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Studie ausgegangen (s. Kap. 2).

## 2 Material und Methoden

Das Material der vorliegenden Untersuchung besteht (ohne die Antworten deutscher Muttersprachler/innen) aus 2257 Antworten auf die Multiple-Choice-Frage *Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?* und 772 offenen Kommentaren zu dieser Frage aus der FinGer-Umfrage unter Universitätsstudierenden in Finnland (vgl. Hurskainen 2014: 67, Hurskainen/Ylönen 2015). Die Multiple-Choice-Frage enthielt sieben Antwortoptionen: 1) *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen*; 2) *Ich brauche Deutsch in meinem Studium*; 3) *Ich interessiere mich für Deutsch aus sprachwissenschaftlichen Gründen*; 4) *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder*; 5) *Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde*; 6) *Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt* und 7) *Aus einem anderen Grund, aus welchem?*, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Zur Erläuterung der letzten Option (aus einem anderen Grund) stand ein freies Kommentarfeld zur Verfügung.

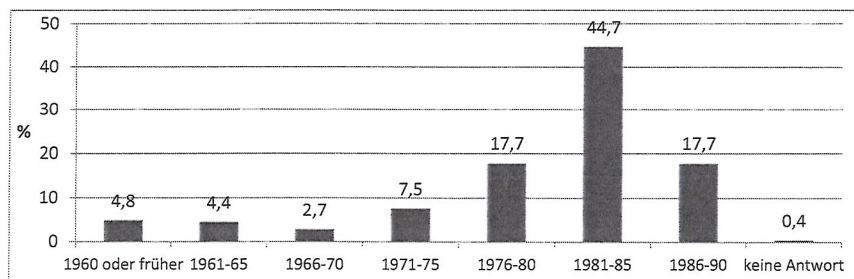
Die Ergebnisse der Multiple-Choice-Frage wurden quantitativ ausgewertet (Frequenzen) und die offenen Kommentare mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) klassifiziert und anschließend ebenfalls quantitativ analysiert. Die qualitative Inhaltsanalyse der freien Antworten erfolgte auf zwei Weisen: induktiv und deduktiv. Bei der induktiven Vorgehensweise wurden die Kategorien direkt aus den Antworten abgeleitet und die Analyse zielte auf die Kategorisierung von Motiven für das Deutschlernen ab. Die deduktive Analyse diente der Untersuchung der Motivation (des Grades der Selbstbestimmung beim Deutschlernen), wobei wir von den in der Einleitung genannten sieben Kategorien extrinsisch und intrinsisch regulierter Motivation ausgingen und die Antworten diesen Kategorien zuordneten.

Mayring (2015) schlägt für die induktive qualitative Inhaltsanalyse eine Kategorisierung in mehreren Schritten vor: Paraphrasierung, Generalisierung und (wenn nötig mehrfache) Reduktion der Aussagen (Mayring 2015: 69–89). In unserem Fall war eine Paraphrasierung der Antworten oft weder nötig noch möglich, da das Material aus relativ kurzen Antworten bestand. Die induktive Kategorisierung erfolgte deshalb mittels Generalisierung und Reduktion der Antworten (s. Tab. 1). Die deduktive qualitative Inhaltsanalyse erfolgte theoriegeleitet ausgehend von den o. g. sieben Kategorien des Grades der Selbstbestimmung. Für diese sieben Kategorien wurden Kodierregeln festgelegt und

Ankerbeispiele gewählt (Mayring 2015: 97–112). Ankerbeispiele sind solche Beispiele, die besonders eindeutige Zuordnungen zur jeweiligen Kategorie erlauben, während für weniger eindeutige Beispiele Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen formuliert wurden (vgl. Mayring 2015: 108).

Im Anschluss an die induktive und deduktive qualitative Kategorisierung der Antworten wurden die Ergebnisse auch quantitativ ausgewertet und ins Verhältnis zum Alter der Befragten gesetzt. Das Alter der Befragten, die einen offenen Kommentar abgegeben hatten ( $n=772$ ) ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Alter der Befragten nach dem Geburtsjahr (offene Kommentare,  $n=772$ )



Die jüngsten, 1981–1990 geborenen und zur Zeit der Umfrage also 18–27 Jahre alten Studierenden bildeten mit reichlich zwei Dritteln (67,3 %) die größte Gruppe. Drei der Studierenden hatten ihr Alter nicht angegeben.

### 3 Ergebnisse

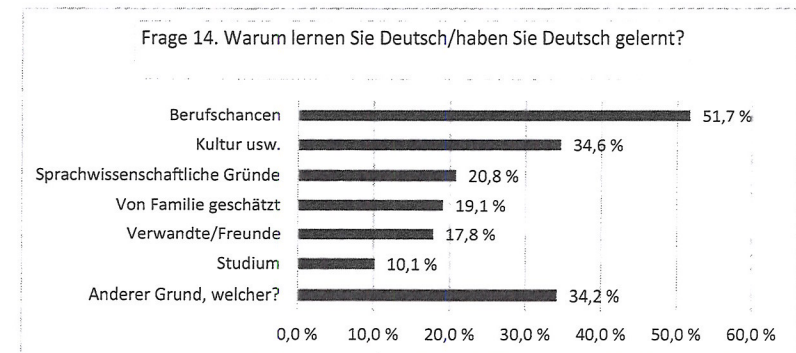
Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der quantitativen Analyse der Antworten auf die Multiple-Choice-Frage (*Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?*) und im Anschluss daran die Ergebnisse der induktiven und deduktiven Inhaltsanalysen vorgestellt. Alle Beispielzitate wurden in der Originalform wiedergegeben und von den Autorinnen des Beitrags ins Deutsche übersetzt.

#### 3.1 Quantitative Analyse der Multiple-Choice-Antworten

Die Multiple-Choice-Frage erlaubte es, eine oder mehrere Optionen anzukreuzen. Der wichtigste Grund für das Lernen des Deutschen war die Annahme, dadurch bessere Berufschancen zu haben (s. Abb. 2). Über die Hälfte der Befragten wählten diese Option. Wenn man die Optionen „Wertschätzung des Deutschen in der Familie“ und „Deutschsprachige Verwandte oder Freunde“ zusammengefasst betrachtet, dann machten soziale Gründe mit 36,9 % das zweithäufigste Motiv zum

Lernen des Deutschen aus. Fast ebenso wichtig war das Interesse an deutscher Kultur im weiteren Sinne, einschließlich Interesse an der Geschichte, Literatur, Landeskunde usw. der deutschsprachigen Länder (ebenfalls von reichlich einem Drittel der Befragten gewählt).

Abbildung 2: Motive für das Lernen des Deutschen (Mehrfachnennungen,  $n = 2257$ )



Die Option „sprachwissenschaftliche Gründe“ erhielt rund ein Fünftel der Antworten. Nur jeder zehnte Studierende gab an, Deutsch im Studium zu brauchen, wobei alle, die diese Option gewählt hatten, Deutsch als Haupt- oder Nebenfach studierten. Allerdings wurde Deutsch auch von Studierenden anderer Fächer im Studium genutzt, wie aus Frage 10: *Welche Sprachen nutzen Sie im Fachstudium in Finnland (ausgenommen obligatorische Sprach- und Kommunikationskurse)?* hervorging (s. Ylönen/Vainio 2010: 37).

#### 3.2 Induktive qualitative Inhaltsanalyse der offenen Kommentare

Aus den offenen Kommentaren wurden mithilfe der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse 11 Kategorien gebildet, die aus den genannten Themen abgeleitet wurden (s. Tab. 2). Die Kategorisierung der offenen Antworten war nicht immer leicht. Neben eindeutigen Beispielen gab es solche, für die weitere generalisierende Kodierregeln aufgestellt werden mussten (s. Kategorien 5–10, unterstrichen), worauf im Rahmen dieses Beitrags leider nicht ausführlich eingegangen werden kann.

Die offenen Antworten enthielten teilweise in mehrere Kategorien gehörende Antworten. Die Antwort *yleissivistys, mitä useammasta kielestä tiedän jotain, sen parempi, vaikka matkatessa tms.* (Allgemeinbildung, je mehr ich etwas über mehrere Sprachen weiß, desto besser, z. B. auf Reisen usw.) wurde z. B. den Kategorien

5, 7 und 10 zugeordnet. In einigen Fällen wurden auch kurze Antworten mehreren Kategorien zugeordnet, wie bei *jalkapallo* (Fußball), das in Kategorien 5 und 8 aufgenommen wurde.

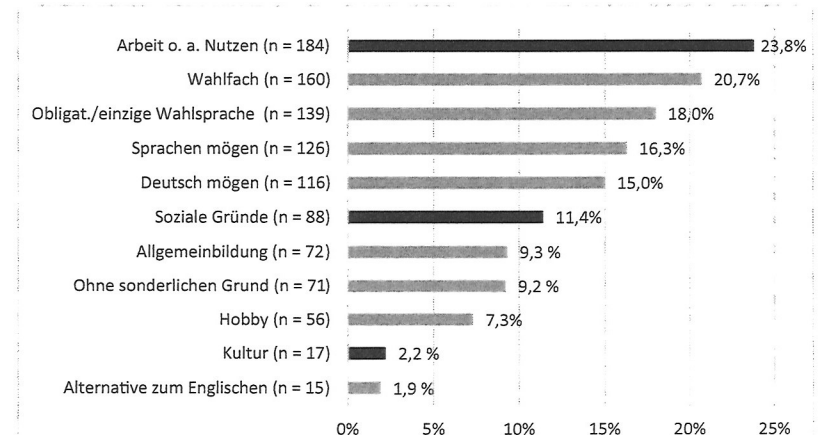
Tabelle 1: Induktive Kategorienbildung der offenen Kommentare

| Beispielantwort  | Generalisierung  | Reduktion                                 |
|--|--|---|
| <i>Joku mielenhäiriö</i> / Irgendeine Geistesverwirrung  | Kein besonderer Grund  | 1. Ohne besonderen Grund                  |
| <i>pakollinen vaihtoehto</i> / obligatorische Alternative  | Obligation   | 2. Obligatorisches oder einziges Wahlfach |
| <i>oli valinnainen aine peruskoulussa, ja jne</i> / war ein Wahlfach in der Gemeinschaftsschule, und usw   | ein Wahlfach   | 3. Wahlfach                               |
| <i>Äitini oli sitä mieltä että ranska on vaikeampi kieli</i> / Meine Mutter meinte, dass Französisch eine schwierigere Sprache sei   | Einfluss der Mutter  | 4. Soziale Gründe                         |
| <i>Harrastus</i> / Hobby<br><i>Matkailu</i> / Reisen<br><i>Rammstein on kova bändi!</i> / Rammstein ist eine tolle Band!   | Hobby an sich<br>Nutzen für Hobby,<br>Freizeitbeschäftigung  | 5. Hobby                                  |
| <i>Kansainväliset työllistymismahdollisuudet</i> / Internationale Arbeitschancen<br><i>Saan opintopisteitä</i> / Ich bekomme Studienpunkte<br><i>kielitaidosta yleinen hyöty elämässä</i> / Sprachfertigkeiten haben allgemeinen Nutzen im Leben | Arbeitschancen<br>Nutzen für Studium<br>Allgemeiner Nutzen   | 6. Arbeit oder anderer Nutzen             |
| <i>Yleissivistys</i> / Allgemeinbildung<br><i>Minusta on tärkeää osata myös muita vieraita kieliä kuin englantia</i> / Ich finde es wichtig, auch andere fremde Sprachen als Englisch zu können  | Allgemeinbildung<br>Würdigung von Sprachfertigkeiten         | 7. Allgemeinbildung, Würdigung, EU        |
| <i>kulttuurin ymmärtäminen</i> / Verstehen der Kultur<br><i>Berliini on kiva kaupunki</i> / Berlin ist eine tolle Stadt  | Interesse an der Kultur<br>Faszination einer deutschen Stadt | 8. Kultur                                 |

|  |   |                                |
|--|---|--------------------------------|
| <i>Pidän saksan kielestä</i> / Ich mag die deutsche Sprache<br><i>Se on vain kiehtovaa</i> / Sie ist einfach faszinierend<br><i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä</i> / ich interessiere mich für die deutsche Sprache an sich | Die deutsche Sprache mögen<br>Faszination der deutschen Sprache<br>Interesse an der deutschen Sprache | 9. Die deutsche Sprache mögen  |
| <i>Pidän kielistä</i> / Ich mag Sprachen<br><i>Kiinnostus vieraisiin kieliin yleisesti</i> / Interesse an fremden Sprachen im Allgemeinen  | Sprachen mögen<br>Interesse an Fremdsprachen  | 10. Sprachen mögen             |
| <i>halusin valita peruskoulussa jonkin muun kielen kuin englannin</i> / ich wollte in der Gemeinschaftsschule eine andere Sprache als Englisch wählen  | eine andere Sprache als Englisch wählen   | 11. Alternative zum Englischen |

Die quantitative Auswertung der Ergebnisse der induktiven Inhaltsanalyse der offenen Kommentare (s. Abb. 3) ergab teilweise ähnliche Ergebnisse wie die der Multiple-Choice-Antworten, da die meisten Antworten in die Kategorie „Arbeit oder anderer Nutzen“ fielen.

Abbildung 3: Motive für das Lernen des Deutschen (offene Kommentare, n = 772, Mehrfachnennungen). Die schwarzen Balken verdeutlichen Motive, die schon in der Multiple-Choice-Frage als Optionen vorgegeben waren

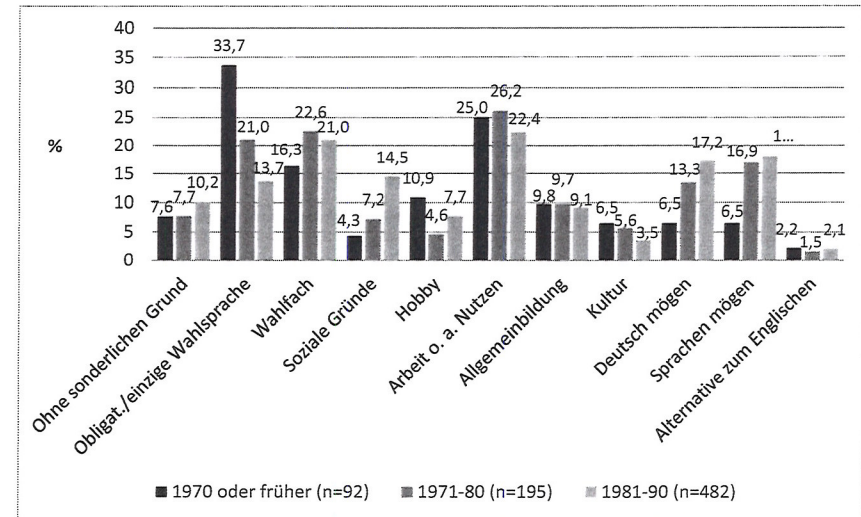


Deutlich wurde auch die Bedeutung sprachensbildungspolitischer Faktoren, denn jeweils rund ein Fünftel der Befragten hatte Deutsch gelernt, weil es zum Unterrichtsangebot gehörte oder sogar eine wahlweise-obligatorische/die einzige Wahlsprache war. Auch das Interesse am Deutschen oder an Sprachen im Allgemeinen waren wichtige Motive für das Lernen des Deutschen, denn diese Optionen wurden von zusammen rund einem Drittel der Studierenden gewählt. Überraschend war zunächst die relativ geringe Zahl der Antworten in der Kategorie „Kultur“, aber das erklärt sich vermutlich daraus, dass die Studierenden in ihrem offenen Kommentar hier als Ergänzung zur in der Multiple-Choice-Frage gewählten Option *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder* nur etwas Konkretes hervorhoben, was für sie von besonderer Bedeutung war (z. B. „Fußball“ oder „Rammstein“). Wenn man bedenkt, dass „Arbeit o. a. Nutzen“, „soziale Gründe“ (*Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde und Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt*) und „Kultur“ bereits als Optionen in der Multiple-Choice-Frage vorgegeben waren und einige der Befragten das offene Kommentarfeld zur Spezifizierung ihrer Antwort nutzten, wobei vermutlich das, was als Erstes in den Sinn kam (und nicht alles Mögliche) hier niedergeschrieben wurde, dann unterstreicht dieses Ergebnis die Reihenfolge der in der Multiple-Choice-Frage gewählten Motive: 1. Arbeitschancen, 2. Soziale Gründe und 3. Kultur. Am seltensten wurde angegeben, Deutsch als Alternative zum Englischen gewählt zu haben (1,9 %).

Betrachtet man diese Ergebnisse nach dem Alter der Befragten (s. Abb. 4), so wird deutlich, dass in der Kategorie „obligatorische Sprache/einzige Wahlsprache“ die Tendenz stark fallend ist, d. h. von den älteren Studierenden häufiger als von jüngeren als Grund für das Lernen des Deutschen angegeben wurde. Dies ist aus der finnischen Sprachenbildungspolitik erklärbar. Vor der Schulreform der 1970er Jahre wurden Fremdsprachen fast ausschließlich in der höheren Schule (*oppikoulu*), nicht aber in der Volksschule (*kansakoulu*) gelernt, weil vielseitige Sprachkenntnisse damals als Kennzeichen akademisch gebildeter Bürger galten (Piri 2001: 113). Als man von 1972–1977 zum System der Gemeinschaftsschule übergang, wurde für alle Schüler/innen das Lernen einer wahlweise-obligatorischen Fremdsprache (meist Englisch) sowie der zweiten Landessprache (Schwedisch oder Finnisch) eingeführt. Deutsch, Französisch oder Russisch konnte außerdem als fakultative Sprache gewählt werden. Dieselben drei Sprachen konnten unter bestimmten Bedingungen auch als wahlweise-obligatorische Fremdsprachen gelernt werden, wenn der Standort und die Arbeitsbedingungen dies zuließen sowie eine ausreichende Schülerzahl und weiterführende Unterrichtsangebote vorhanden waren, aber dafür musste zu

Beginn sogar die Erlaubnis der Regierung eingeholt werden (vgl. Numminen/Piri 1998: 9–10).

Abbildung 4: Motive für das Lernen des Deutschen nach dem Alter der Studierenden (offene Kommentare, n = 772)



Eine fallende Tendenz mit abnehmendem Alter war auch in der Kategorie „Kultur“ festzustellen, d. h. das Interesse an der Kultur (i. w. S.) der deutschsprachigen Länder war für ältere Studierende in stärkerem Maße ein Motiv für das Lernen des Deutschen als für jüngere. Dagegen war die Tendenz in den Kategorien „soziale Gründe“, „Deutsch mögen“ und „Sprachen mögen“ steigend, m. a. W. waren das für jüngere Studierende stärkere Motive zum Deutschlernen als für ältere. Das ist insofern ein interessantes Ergebnis, als dass es einen gleichgerichteten Zusammenhang zu geben scheint zwischen dem obligatorischen Lernen einer Sprache und dem Interesse an der Kultur dieser Sprachgemeinschaft einerseits, aber einen entgegengerichteten Zusammenhang zwischen obligatorischem Unterricht und eher emotionalen Motiven (soziale Gründe, Deutsch/Sprachen mögen) andererseits.

### 3.3 Motivation zum Deutschlernen: Deduktive qualitative Inhaltsanalyse der offenen Kommentare

Die Motivation zum Deutschlernen wurde ausgehend von den sieben Kategorien der Selbstbestimmungstheorie von Dörnyei und Ushioda (2011) mithilfe der

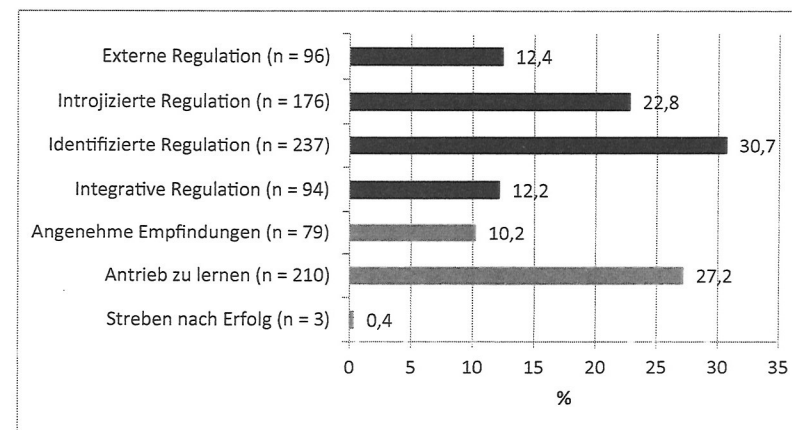
deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (s. Tab. 2). Bei dieser theoriegeleiteten Herangehensweise wurden die Kodierregeln für das Material im Laufe seiner wiederholten Durchsicht gemeinsam besprochen und festgelegt. Wie bereits im Kapitel Material und Methoden gesagt, erlauben Ankerbeispiele besonders eindeutige Zuordnungen zur jeweiligen Kategorie, während für weniger eindeutige Beispiele Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen formuliert wurden.

Tabelle 2: Deduktive Kategorienbildung der offenen Kommentare

| Kategorie                         | Kurzdefinition / Kodierregeln   | Ankerbeispiel   |
|-----------------------------------|---|---|
| 1. Externe Regulation (E1)        | Zwang   | <i>Oli pakollinen kouluaine / war ein obligatorisches Schulfach</i>   |
| 2. Introjizierte Regulation (E2)  | Keine Wahlmöglichkeiten (aber kein Zwang) / Sozialer Druck, Pflichtgefühl | <i>Muita kielivaihtoehtoja ei koulussani ollut tarjolla. / Andere Sprachalternativen wurden von meiner Schule nicht angeboten.</i>  |
| 3. Identifizierte Regulation (E3) | Nutzen  | <i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä / Ich brauche Deutsch für meine Forschung und im Arbeitsleben</i>  |
| 4. Integrative Regulation (E4)    | Wertschätzung / Allgemeinbildung, soziale Gründe                          | <i>arvostan monipuolista kielitaitoa / ich schätze vielseitige Sprachkenntnisse</i>   |
| 5. Intrinsische Motivation I1     | Stimulation / Angenehme Empfindungen, Begeisterung                        | <i>Se on vain kiehtovaa / Es ist einfach faszinierend</i>   |
| 6. Intrinsische Motivation I2     | Antrieb zu lernen / eigenes Interesse an der Sprache                      | <i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä / ich interessiere mich für die deutsche Sprache an sich</i>   |
| 7. Intrinsische Motivation I3     | Streben nach Erfolg / Bewältigung von Herausforderungen                   | <i>Saksan kieli oli haastavin koulussa oppimistani kielistä ja halusin jatkaa sen opiskelua. / Deutsch war die anspruchsvollste Sprache, die ich in der Schule gelernt habe und ich wollte sie weiter lernen.</i> |

Die quantitative Auswertung der Kategorisierung zeigte, dass Deutsch insgesamt häufiger aus extrinsischer (78,1 %) als aus intrinsischer (37,8 %) Motivation gelernt wurde (s. Abb. 5). Die Summe dieser prozentualen Anteile übersteigt 100 %, weil ein Teil der Kommentare Antworten enthielt, die in mehrere Kategorien passten. So wurde z. B. die Antwort *Matkailu, kaupankäynti, oppimisen ilo* (Reisen, Handel, Freude am Lernen) den Kategorien 3 und 6 zugeordnet.

Abbildung 5: Motivation zum Deutschlernen (offene Kommentare, Mehrfachnennungen, n = 772)

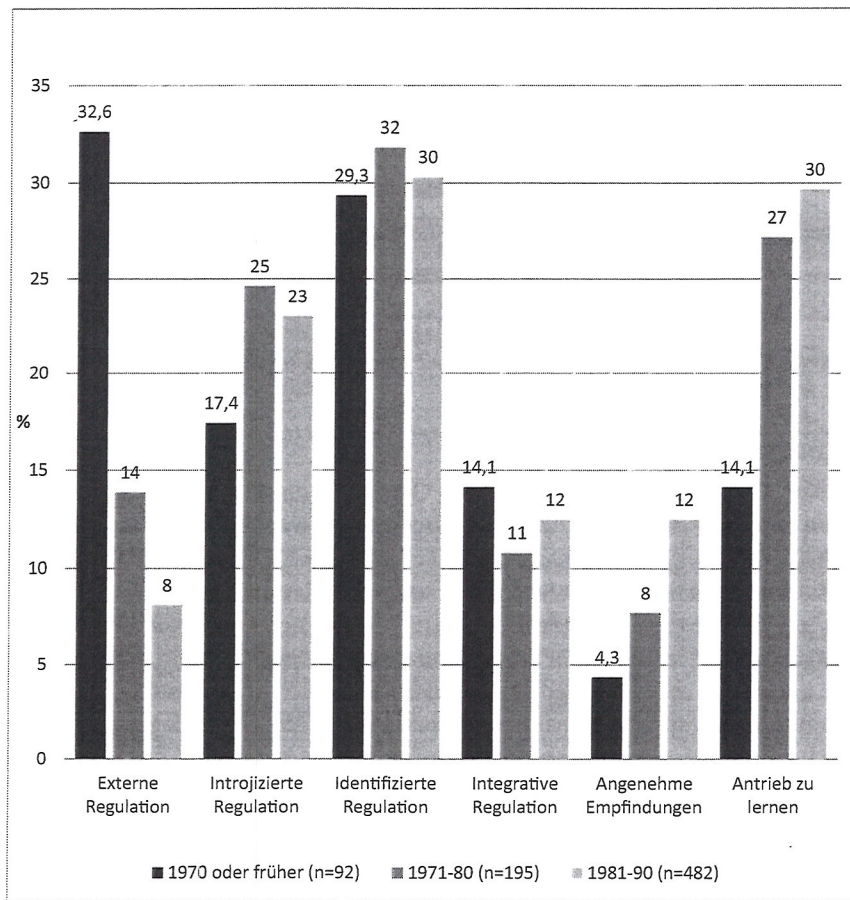


Es darf aber nicht von einem strikten Gegensatz dieser beiden Motivationsarten (extrinsisch und intrinsisch) ausgegangen werden, weil der Grad der Selbstbestimmung in den Kategorien von externer bis intrinsischer Motivation kontinuierlich zunimmt. Bei integrativer Regulation basiert das Verhalten des Individuums zum Beispiel bereits auf verinnerlichten Werten und stimmt weitgehend mit seinen Bedürfnissen und seiner Identität überein. Addiert man die Antworten dieser Kategorie zu denen intrinsischer Motivation, so macht das zusammen 50 % aller Antworten aus, sodass sich die stärker auf äußeren Einflussfaktoren basierenden Motivationsarten einerseits und solche, die auf verinnerlichten Einflussfaktoren basieren oder aus innerem Antrieb resultieren andererseits, die Waage halten.

Betrachtet man die Ergebnisse nach dem Alter der Befragten, so ist eine stark fallende Tendenz der externen (auf Zwang beruhenden) Regulation festzustellen, während bei der intrinsischen (auf innerem Antrieb basierenden) Motivation eine deutlich steigende Tendenz zu verzeichnen ist (s. Abb. 6). Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da Deutsch nur bis zur Schulreform der 1970er Jahre als obligatorische Sprache (also aus nicht verhandelbarer Pflicht) gelernt und danach als Wahlfach angeboten wurde.



Abbildung 6: Motivation zum Deutschlernen nach dem Alter der Befragten  
(offene Kommentare, n = 772)



Auf sozialem Druck (introjizierte Regulation) und erwartetem Nutzen (identifizierte Regulation) basierendes Verhalten zeigte gleichgerichtete Tendenzen, d. h. mittelmäßig extrinsisch motiviertes Verhalten nahm zuerst zu und dann wieder ab. Dies deutet auf einen Zusammenhang von Sprachideologien und Sprach-einstellungen hin: Wenn Deutsch in Anpassung an herkömmliche Sitten und die vorherrschende Meinung gelernt wird, wird Deutschkenntnissen auch ein Nutzen unterstellt und umgekehrt. Dagegen verhielt sich die Tendenz bei der integrativen (auf verinnerlichten Werten beruhenden) Regulation genau umgekehrt (zuerst

sinkend und dann wieder steigend). Deutsch wurde in dieser Kategorie u. a. als zur Allgemeinbildung zählend betrachtet oder gelernt, weil man seine Sprachfertigkeiten erweitern wollte. Auch hier lassen sich mögliche Erklärungen aus der Sprachenbildungspolitik herleiten: Deutschfertigkeiten wurden in Zeiten, als das Fach obligatorisch war, möglicherweise stärker als zur Allgemeinbildung zählend wertgeschätzt. Die leicht steigende Tendenz in der jüngeren Generation lässt darauf schließen, dass sich auch das Image des Deutschen langsam wieder verbessert. Insgesamt waren die Schwankungen in den Bereichen der identifizierten und integrativen Regulation jedoch nicht groß, so dass hier von relativ stabilen Wertvorstellungen dem Deutschen gegenüber ausgegangen werden kann. Trotzdem ist interessant, dass identifizierte (Nutzen) und integrative (Allgemeinbildung) Regulation leicht gegenläufige Tendenzen zeigten.

#### 4 Zusammenfassung und Ausblick

Das wichtigste Motiv für das Lernen des Deutschen war die Aussicht auf bessere Berufschancen. Über die Hälfte aller Studierenden hatte diese Option gewählt. Soziale Gründe („Wertschätzung des Deutschen in der Familie“ und der „Einfluss deutschsprachiger Verwandter oder Freunde“) waren mit 36,9 % das zweithäufigste Motiv und ebenfalls reichlich ein Drittel der Befragten (34,6 %) hatte als Grund ihr Interesse an deutscher Kultur im weiteren Sinne (einschließlich Geschichte, Literatur, Landeskunde usw. der deutschsprachigen Länder) angegeben.

In den offenen Kommentaren ging es eigentlich darum, andere Gründe als die in den vorgegebenen Optionen der Multiple-Choice-Frage zu nennen, aber die Befragten nutzten diese Möglichkeit auch zur Erläuterung der bereits angekreuzten Optionen, und zwar gerade in Bezug auf Berufschancen, soziale Gründe und Kultur i. w. S. Die quantitative Auswertung der Ergebnisse führte zur selben Reihenfolge dieser Motive wie in der Multiple-Choice-Frage. Ansonsten wurden acht weitere Kategorien postuliert, von denen sprachbildungspolitische Ursachen am häufigsten genannt wurden. Jeweils rund ein Fünftel hatte Deutsch gelernt, weil es ein schulisches Wahlfach (20,7 %) oder eine obligatorische oder die einzige Wahlsprache (18 %) war. Auch die Liebe zu Sprachen im Allgemeinen (16,3 %) oder zu Deutsch im Besonderen (15 %) waren relativ wichtige Motive für das Lernen des Deutschen. Die Analyse nach dem Alter der Befragten zeigte eine deutliche Abnahme des Motivs „obligatorische/einzige Wahlsprache“ in der jüngeren Generation, was interessanterweise mit einem Rückgang des Interesses an „Kultur i. w. S.“ einherging. Jüngere Studierende hatten Deutsch dagegen eher aus sozialen Gründen gelernt oder weil sie Sprachen im Allgemeinen oder Deutsch im Besonderen mochten.

Die extrinsische Motivation zum Deutschlernen (78,1 %) war insgesamt größer als die intrinsische (37,8 %). Da es sich bei der Motivationstheorie von Dörnyei und Ushioda (2011) allerdings um Motivationsarten mit zunehmendem Grad der Selbstbestimmung handelt und die integrative Regulation (der extrinsischen Motivation) als durch verinnerlichte Werte definiert wurde, darf dieses Ergebnis nicht überbewertet werden. Zählt man die Antworten, die in die Kategorie der integrativen Regulation fallen, mit denen der intrinsischen Motivationen zusammen, so halten sich stärker durch äußere und stärker durch innere Faktoren regulierte Motivationsarten die Waage. Externe (auf Zwang beruhende) Regulation nahm mit dem Alter der Studierenden ab, intrinsische (auf eigenem Antrieb basierende) Motivation dagegen zu. Dies lässt sich leicht mit der Entwicklung sprachbildungspolitischer Maßnahmen erklären. Interessanterweise wiesen identifizierte (praktischer Nutzen) und integrative (ideeller Wert der Allgemeinbildung) Regulation leicht gegenläufige Tendenzen auf.

Insgesamt gesehen zeigten die Ergebnisse unserer Studie einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Motivation zum Deutschlernen und sprachbildungspolitischen Entscheidungen. In den älteren Generationen, als Deutsch eher obligatorisch gelernt wurde oder weil es die einzige Wahlsprache war, wurde die Motivation vor allem extern reguliert, während jüngere Studierende Deutsch eher aus intrinsischer Motivation lernten. Diese zunächst einmal positive Entwicklung kann allerdings nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass die Zahlen der Deutschlernenden besorgniserregend niedrig sind (vgl. Blencowe 2017, Liiten 2017), und das, obwohl Deutschland seit Jahren zu den wichtigsten Handelspartnern Finnlands gehört und Finn/inn/en mit guten Deutschkenntnissen inzwischen beste Arbeitschancen haben und teilweise händeringend gesucht werden (Hara 2016, Mähönen 2016, Rajamäki 2016, Ziemann 2016). Um das Sprachenrepertoire der Finn/inn/en wieder zu erweitern und die Zahlen der Deutsch (und andere Fremdsprachen als Englisch) Lernenden zu steigern, reichen intrinsisch motivierte Schüler/innen allein nicht aus, sondern ein breites Unterrichtsangebot in allen Regionen Finnlands wäre dafür die Voraussetzung.

Als Maßnahmen zur Entwicklung breiterer Sprachenreservoirs schlug Riikka Pyykkö 2017 in ihrer im Auftrag des finnischen Bildungs- und Kulturministeriums durchgeführten Studie zum einen früheres Fremdsprachenlernen (bereits ab der ersten Schulklasse) und zum anderen das Lernen einer anderen Fremdsprache als Englisch als erster Fremdsprache vor, während Englisch erst ab der dritten Klasse als zweite Fremdsprache gelernt werden sollte (Pyykkö 2017: 9, Grahn-Laasonen 2017). Begründet wäre dies damit, dass Englisch sowieso früher oder später gelernt wird, weil es heutzutage die Lingua franca in allen

Lebensbereichen ist. Bedauerlicherweise wurde dieser Vorschlag im Gutachten des finnischen Sprachennetzes nicht uneingeschränkt unterstützt, „weil man die Sprachen nicht gegeneinander ausspielen sollte“ (Kieliverkosto 2018: 2–3) und es ist davon auszugehen, dass noch viele sprachpolitische Debatten folgen, bevor eine solch bahnbrechende Maßnahme auch Aussichten haben könnte, tatsächlich umgesetzt zu werden.

## 5 Literatur

- Blencowe, Annette (2017): „Asiantuntijat huolissaan englannin ylivallasta: „Nuoret eivät ymmärrä kielitaidon merkitystä, jonnekin se on kadonnut“. [Experten besorgt wegen Übermacht des Englischen: „Die Jugendlichen verstehen die Bedeutung von Sprachfertigkeiten nicht, sie ist irgendwohin verschwunden.“] *Yle-uutiset* 22.9.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9843164>. (16.11.2017).
- DAAD 2017. DAAD-Bildungssystemanalyse. Finnland. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort | 2017. [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/finnland\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/finnland_daad_bsa.pdf). (1.3.2018).
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Zoltan/Ushioda, (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed., Harlow: Longman.
- FinGer (o. D.): „FinGer – German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland“. Universität Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/en/research/research-projects/FinGer> (26.7.2018).
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1959): „Motivational variables in second-language acquisition“. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266–272.
- Grahn-Laasonen, Sanni (2017): *Language studies may in future begin in the first grade. Report on the state and development needs of Finland's language reserve published*. Bildungs- und Kulturministerium. [https://minedu.fi/en/article/-/asset\\_publisher/selvitys-suomen-kielivarannon-tilasta-ja-kehittamistarpeista-julkaistu](https://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/selvitys-suomen-kielivarannon-tilasta-ja-kehittamistarpeista-julkaistu) (1.3.2018).
- Grasz, Sabine/Schlabach, Joachim (2012): „Taloustieteiden opiskelijoiden kieli-valinnat yliopistossa“. [Sprachwahl von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* [Sprache, Bildung und Gesellschaft], 3(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/taloustieteiden-opiskelijoiden-kielivalinnat-yliopistossa> (26.7.2018).

- Grasz, Sabine/Schlabach, Joachim (2011): Business students' choices of foreign languages. Serie KR-1:2001. Turku: Wirtschafsuniversität Turku.
- Hankila, Paula (2007): „Kyllä tämä aina neulomisen voittaa.“ Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren. Masterarbeit. Jyväskylä: Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007326> (26.8.2018).
- Hara, Jyrki (2016): „Saksalaisfirmat loistavat Suomessa – pullonkaulana saksan osaajien puute“. [Deutsche Firmen glänzen in Finnland – Engpass an Personal mit Deutschkenntnissen.] Yle uutiset 7.6.2016. <http://yle.fi/uutiset/3-8936613>.
- Hurskainen, Mari (2014): Motivation zum Deutschlernen – ,ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevää“. Masterarbeit. Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201502111296> (26.8.2018).
- Hurskainen, Mari/Ylönen, Sabine (2015): „Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa“. [Motivation zum Fremdsprachenlernen: Beispiel Deutsch unter Universitätsstudierenden.] AFinLA Yearbook 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. 73–90. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49357/16529> (12.11.2017).
- Julkunen, Yrjö (1998): Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. [Fremdsprachenlernen: Einflussfaktoren auf Motivation und Sprachwahl unter Lernenden der zweiten Fremdsprache.] Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Karppinen, Mervi (2005): Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden. Masterarbeit. Jyväskylä: Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2005155> (26.7.2018).
- Kieliohjelmakomitea (1978): Kieliohjelmakomitean mietintö. [Abschlussbericht des Komitees für den Fremdsprachenlehrplan.] Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kieliverkosto [Sprachennetz] (2018): „Kielikoulutuspolitiikan verkoston lausunto aiheesta ‚Monikielisyys vahvuudeksi – Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Ehdotukset kielikoulutuksen kehittämiseksi“ [Stellungnahme des sprachensprachbildungspolitischen Netzwerks zum Bericht ‚Mehrsprachigkeit als Stärke – Bericht zum Stand und Niveau der Sprachreserven in Finnland“] [https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kannanotot-lausunnot-ja-muut-materiaalit/kieliverkoston\\_lausunto\\_monikielisyys-vahvuudeksi\\_280218.pdf](https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kannanotot-lausunnot-ja-muut-materiaalit/kieliverkoston_lausunto_monikielisyys-vahvuudeksi_280218.pdf) (26.7.2018).
- Kumpulainen, Timo (2014): Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. [Statistisches Jahrbuch für Bildung.] Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163331\\_koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf) (16.11.2017).

- Kumpulainen, Timo (2003): Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003. [Quantitative Bildungsindikatoren 2003.] Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/47916\\_Indikaattorit\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47916_Indikaattorit_2003.pdf) (16.11.2017).
- Liiten, Marjukka (2017): „Suomalaisten kielitaito kaipaa uutta loikkaa – valtaosa nuorista oppii koulussa vain kehnon ruotsin ja kohtalaisen englannin“. [Die Sprachfertigkeiten der Finnen brauchen den Sprung auf ein neues Niveau – die Mehrheit der Jugendlichen lernt in der Schule nur schlechtes Schwedisch und mittelmäßiges Englisch.] Helsingin Sanomat 19.2. 2:00, päivitetty 19.2. 11:04. <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005093871.html> (1.3.2018).
- Mähönen, Erno (2016): „Kenenkään saksaa puhuvan suomalaisen ei pitäisi olla työtön“ [„Kein/e deutschsprechende/r Finn/e/inn sollte arbeitslos sein“] Kauppalehti 7.6.2016 12:21, päivitetty: 15.6.2016 16:03. <http://www.kauppalehti.fi/uutiset/kenenkaan-saksaa-puhuvan-suomalaisen-ei-pitaisi-olla-tyoton/wrCYwxW2> (1.3.2018).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Numminen, Jaakko/Piri, Riitta (1998): Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. [Planung des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Finnland] In: Takala, Sauli/Sajavaara, Kari (Hrsg.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung. 7–21.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [Finnisches Bildungs- und Kulturministerium] (2012): Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. [Bildung und Forschung 2011–2016. Entwicklungsplan]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja [Publikationen des Bildungs- und Kulturministeriums] 2012:1. <http://www.lamk.fi/projektit/aikoko/asiaa-aikuiskoulutuksesta/Documents/Koulutus%20ja%20tutkimus%20vuosina%202011-2016%20-%20Kehitt%C3%A4missuunnitelma.pdf> (16.11.2017).
- Piri, Riitta (2001): Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6> (26.7.2018).
- Pöyhönen, Sari (2009): „Foreign Language Teaching in Basic and Secondary Education in Finland: Current situation and future challenges“. In S. Lucietto (ed.) Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curricolari in ambito nazionale e internazionale. Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino, 145–173.
- Pyykkö, Riitta (2017): Multilingualism as a strength. Helsinki: Bildungs- und Kulturministerium. <https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Multilingualism+as+a+strength.pdf/766f921a-1456-4146-89ed-899452cb5af8/Multilingualism+as+a+strength.pdf> (26.7.2018).

- Rajamäki, Tiina (2016): „Ach, olisinpa opetellut saksaa“ [„Ach, hätte ich doch Deutsch gelernt“]. *Helsingin Sanomat* 23.2.2016. <http://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000002887598.html> (1.3.2018).
- Rossi, Vuokko (2003): *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Masterarbeit.* Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Tuokkala, Sari (2007): *Deutschlernmotivation finnischer Schüler in der sechsten und neunten Klasse. Masterarbeit.* Oulu: Universität Oulu.
- Vainio, Virpi (2008): *Zur Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht von Studierenden in Finnland. Eine Umfrage unter den Studierenden der Universitäten Jyväskylä und Tampere. Masterarbeit.* Universität Jyväskylä.
- Vallerand, Robert J. (1997): „Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation“. In: Zanna, M. P. (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 29. San Diego, CA: Academic Press, 271–360.
- Ylönen, Sabine (2015): „The position of Finnish and Swedish as well as other languages at universities in Finland“. In: F. Xavier Vila & Vanessa Bretxa (Hrsg.): *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 64–102.
- Ylönen, Sabine (2011): „Deutsch als akademische Verkehrssprache: Ergebnisse aus Umfragen unter Studierenden und Universitätspersonal in Finnland“. In: Ines Busch-Lauer /Sabine Fiedler, (Hrsg.). *Sprachraum Europa - Alles Englisch oder ...? Berlin: Frank & Timme*, 37–57.
- Ylönen, Sabine/Kivelä, Mari (2011): „Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen an Universitäten und Hochschulen in Finnland“. In: Michael Prinz/Jarmo Korhonen (Hrsg.). *Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum – Geschichte und Gegenwart. Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010 (Finnische Beiträge zur Germanistik)*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 303–318.
- Ylönen, Sabine/Vainio, Virpi (2010): „Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender“. *Apples* 29–49. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/116> (16.11.2017).
- Ziemann, Marcus (2016): „Saksan työvoimaviranomainen kosiomatkalla Suomessa – „Ilmoittautukaa meille“. [Vertreterin der Bundesagentur für Arbeit auf Werbetour in Finnland – „Melden Sie sich bei uns“] *Yle* 3.11.2016, Update 8.11.2016. <http://yle.fi/uutiset/3-9270815> (1.3.2018).