

MOTIVATION ZUM DEUTSCHLERNEN
„ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin
mahdollisesti järkevää“

Magisterarbeit
Mari Hurskainen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Juni 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mari Hurskainen	
Työn nimi – Title Motivation zum Deutschlernen ”ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevää”	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year 6/2014	Sivumäärä – Number of pages 100
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Saksan kielen opiskeleminen kouluissa on vähentynyt huomattavasti viime vuosikymmeninä ja kielten opiskelu suuntautunut vahvasti englannin kieleen. Motivaatiolla on suuri merkitys kielten opiskeluun, ja tässä tutkielmassa oli tarkoitus tutkia sisäisen ja ulkoisen motivaation merkitystä saksan kielen oppimisessa opiskelijoiden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuksessa esitellään erilaisia motivaatioon liittyviä määritelmiä sekä tunnetuimpia motivaatioteorioita erityisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon liittyen sekä aiempaa motivaatiotutkimusta Suomessa erityisesti saksan kieleen liittyen. Empiirisessä osassa analysoidaan kyselytutkimuksen tuloksia sekä laadullisten että määrällisten analyysimetodien avulla.</p> <p>Kyselytutkimus on osa laajempaa FinGer-projektia (German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland), jonka tavoitteena on tutkia saksan kielen roolia akateemisissa ja liike-elämän ympäristöissä Suomessa. Kysely yliopisto-opiskelijoille lähetettiin vuonna 2008 kolmen eri yliopiston opiskelijoille ja kyselyyn saatiin n. 3500 vastausta.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi, että ulkoisella motivaatiolla on suurempi merkitys saksan kielen opiskeluun kuin sisäisellä. Eroja motivaatioiden suhteen kuitenkin löytyi sekä eri sukupuolten että ikäryhmien kuin myös opiskelualojen välillä. Myös kielikoulutuspolitiikasta löytyi mahdollinen yhteys motivaatioon opiskella saksaa, sillä eri aikoina saksaa opiskelleiden vastaajien motivaatiot erosivat merkittävästi toisistaan.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords Die deutsche Sprache, Motivation, Fremdsprachenlernen, die Rolle des Deutschen, Sprachenbildungspolitik</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2. Theoretische Grundlagen.....	9
2.1 Geschichtlicher Überblick zur Motivationsforschung.....	10
2.2 Begriffsdefinitionen	13
2.2.1 Motive	13
2.2.2 Motivation.....	16
2.3 Wichtigste Motivationstheorien.....	19
2.3.1 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	20
2.3.2 Integrative und instrumentelle Motivation	27
2.4 Untersuchungen zur Motivation zum Deutschlernen in Finnland.....	28
3 Material und Methoden.....	31
3.1 Material.....	31
3.2 Analysemethoden	32
4 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse.....	35
4.1 Induktive Kategorienbildung.....	35
4.1.1 Ohne besonderen Grund.....	39
4.1.2 Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach.....	40
4.1.3 Ein Wahlfach	41
4.1.4 Soziale Gründe	41
4.1.5 Ein Hobby	43
4.1.6 Arbeit oder ein anderer Nutzen.....	44
4.1.7 Allgemeinbildung, Würdigung, Europa	45
4.1.8 Kultur.....	46
4.1.9 Die deutsche Sprache mögen	47
4.1.10 Sprachen mögen	48
4.1.11 Alternative zum Englischen.....	49

4.2 Deduktive Klassifizierung der Antworten	50
4.2.1 Externe Regulation (extrinsische Motivation E1)	53
4.2.2 Introjizierte Regulation (extrinsische Motivation E2).....	54
4.2.3 Identifizierte Regulation (extrinsische Motivation E3).....	55
4.2.4 Integrative Regulation (extrinsische Motivation E4)	56
4.2.5 Angenehme Empfindungen (intrinsische Motivation I1)	56
4.2.6 Antrieb zu lernen (intrinsische Motivation I2)	58
4.2.7 Streben nach Erfolg (intrinsische Motivation I3).....	59
4.3 Vergleich der induktiven und deduktiven Kategorienbildungen.....	60
4.4 Sonstige Informationen: Einstellungen zum Lernen des Deutschen.....	63
5 Ergebnisse der quantitativen Analyse	67
5.1 Häufigste Motive und Motivationen zum Deutschlernen.....	68
5.2 Geschlecht	72
5.3 Alter	75
5.4 Universitäten	79
5.5 Studium von Sprachen und anderen Fächern	82
5.6 Kombination der Multiple-Choice-Antworten mit den Antworten der freien Kommentare (induktive Klassifizierung).....	86
6 Schlussbetrachtungen	93
Literatur	97

1 Einleitung

Das Lernen des Deutschen in Finnland hat in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen, und der Fremdsprachenunterricht in den finnischen Schulen ist zu einseitig auf das Englische gerichtet. Ylönen (2012, 75-76) weist darauf hin, dass neben politischen Maßnahmen für die Förderung der Mehrsprachigkeit auch neue Konzepte des Sprachunterrichts gefragt sind, mit denen die Motivation zum Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch erhöht werden kann.

Motivation spielt eine wichtige Rolle für das Lernen, weshalb sie viel untersucht wurde. Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985) untersuchten Motivation von einem eher sozial-psychologischen Aspekt aus, aber ihre Arbeiten haben auch die sprachwissenschaftliche Motivationsforschung stark beeinflusst. Im Bereich der Fremdsprachenlernmotivation ist besonders in den letzten 50 Jahren viel geforscht worden u. a. von Robert C. Gardner und Wallace E. Lambert (1972; vgl. auch Gardner 1985), Walter Apelt (1981), und Zoltán Dörnyei (2005; auch Dörnyei & Ushioda 2011). Auch für das Lernen des Deutschen gibt es zahlreiche Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation. In Finnland wurde sie z. B. bei Schülern der 8. und 9. Klassen und der gymnasialen Oberstufe wie auch unter Senioren untersucht (vgl. Rossi 2003, Karppinen 2005, Hankila 2007). Auch die Anfangsmotivation der Schüler und die auf die Wahl verschiedener Sprachen (u. a. des Deutschen) einwirkenden Faktoren wurden in Finnland untersucht (Julkunen 1998). Die Definitionen von Motivation durch die obengenannten Forscher und ihre Untersuchungen werden später in der vorliegenden Arbeit genauer vorgestellt.

Das Ziel in der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, aus welchen Gründen finnische Universitätsstudierende Deutsch lernen bzw. gelernt haben und welcher Art ihre Motivation war. Ich werde untersuchen, ob Deutsch z. B. aus eigenem Antrieb oder auf Grund fehlender Wahlmöglichkeiten oder vorherrschender Traditionen gelernt wird bzw. wurde. Die Bedeutung sprachbildungspolitischer Entscheidungen (das Angebot an Deutschunterricht in den Schulen) auf das Lernen des Deutschen wird in dieser Arbeit auch betrachtet. Die von den Studierenden genannten Gründe für das Deutschlernen werden im Lichte verschiedener Motivationstheorien analysiert, was kein einfacher Prozess ist, da das Thema ‚Motivation‘ an sich sehr vielschichtig ist.

Die Untersuchungsfragen für vorliegende Studie lauten:

1. Welche Faktoren beeinflussten die Wahl der Studierenden, Deutsch zu lernen?
2. Welche Motivation (intrinsisch oder extrinsisch) hatte den größten Einfluss auf die Wahl des Deutschen?
3. Hat die Sprachenbildungspolitik bei der Wahl des Deutschen eine Rolle gespielt?

Das Material für die vorliegende Arbeit stammt aus dem FinGer-Projekt des Zentrums für angewandte Sprachforschung (SOLKI). Im FinGer-Projekt geht es um die Rolle der deutschen Sprache in akademischen und wirtschaftlichen Kontexten in Finnland. Zum Projekt gehören zwei Unterprojekte: zum einen Umfragen (unter Universitätsstudierenden und Personal von Universitäten und finnischen Unternehmen), zum anderen die Erstellung eines Korpus zur gesprochenen akademischen Sprache. Das Ziel der Umfragen war, die Rolle des Deutschen als Verkehrssprache in Finnland in Studium und Beruf zu untersuchen. Besonderes Interesse lag auf der Verwendung von und den Einstellungen zu verschiedenen Sprachen (besonders zur deutschen Sprache). Im FinGer-Korpusprojekt soll empirisches Material zum gesprochenen akademischen Deutsch im Vergleich zum Finnischen gesammelt werden, um daran untersuchen zu können, worauf die Einstellungen der Befragten zu der deutschen Sprache möglicherweise basieren. (FinGer 2010.)

Das Untersuchungsmaterial für die vorliegende Studie stammt aus der 2008 durchgeführten Umfrage unter Studierenden an finnischen Universitäten. In dieser Umfrage wurde u. a. gefragt: *Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?*. Es handelte sich um eine geschlossene Multiple-Choice-Frage mit sieben vorgegebenen Antwortoptionen. Die siebente Option („Aus einem anderen Grund“) konnte weiter spezifiziert werden, wozu ein offenes Antwortfeld zur Verfügung stand. Diese Frage beantworteten insgesamt 2266 Informanten und 772 Befragte nutzten die Möglichkeit einer frei formulierten Spezifizierung (Vainio 2008, 75). Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Analyse der offenen Antworten, wofür qualitative Inhaltsanalysen durchgeführt wurden. Diese qualitativen Inhaltsanalysen wurden zum einen induktiv („bottom-up“) und zum anderen deduktiv („top-down“) durchgeführt. Für die induktive Analyse konnte ich mich auf die Vorarbeiten (von Pia Bärlund und Sabine Ylönen)

stützen. Bei der deduktiven Klassifizierung der offenen Antworten wird von klassischen Motivationstheorien ausgegangen, die im Kapitel 2.3 näher erläutert werden.

Die Ergebnisse können interessante und nützliche Einblicke in die Rolle der Sprachenbildungspolitik für die Fremdsprachenlernmotivation geben, weil die Informanten der Umfrage unterschiedlichen Alters sind und folglich Deutsch zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Phasen ihrer Schulzeit oder des Studiums gelernt haben.

Im nächsten Kapitel wird zuerst die geschichtliche Entwicklung der Motivationsforschung kurz vorgestellt sowie die zentralen Begriffe ‚Motiv‘ und ‚Motivation‘ und die wichtigsten Motivationstheorien hinsichtlich der vorliegenden Arbeit erläutert. Zuletzt wird ein kurzer Überblick über die Untersuchungen zur Motivation zum Deutschlernen in Finnland gegeben. Das Untersuchungsmaterial und die Analysemethoden dieser Arbeit werden im dritten Kapitel vorgestellt. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse und im Kapitel 5 die statistischen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Zum Schluss werden die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit mitsamt Schlussfolgerungen im Kapitel 6 vorgestellt.

2. Theoretische Grundlagen

Der Begriff Motivation wird alltäglich oft synonym zu Motiv gebraucht (Kirchner 2004, 1). In der Motivationsforschung geht man jedoch davon aus, dass Motive nur einen Teil der Motivation ausmachen (ebd.). Motive sind Kirchner (2004, 1) zufolge eher die Gründe, warum etwas gelernt wird. Motivation ist das, was das Lernen vorantreibt und den Lerner¹ zum Durchhalten bewegt (ebd.).

Wesentlich in der Erforschung der Motivation ist die Frage, was jemanden dazu führt, eine gewisse Wahl zu treffen, sich Arbeit und Mühe zu machen, und dabei Ausdauer zu zeigen (Dörnyei & Ushioda 2011, 3). Obwohl es viele Theorien über Motivation gibt, unterscheiden sich laut Dörnyei und Ushioda (2011, 3-4) die begrifflichen Bedeutungen

¹ In dieser Arbeit werden maskuline Täterbezeichnungen verwendet und sie beziehen sich also sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen, wenn es ein eigenes Wort für beide gibt.

der Motivation. Verschiedene Forscher setzen den Fokus ihrer Arbeit je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse unterschiedlich, weil es unmöglich ist, den Begriff vollständig zu erklären. Auch in vorliegender Studie werden nur die Aspekte der Motivationsforschung behandelt, die wesentlich und geeignet für diese Arbeit sind.

2.1 Geschichtlicher Überblick zur Motivationsforschung

Motivation beim Fremdsprachenlernen wird schon seit mehreren Jahrzehnten untersucht und verschiedene Forscher haben ihre eigenen Definitionen ausgearbeitet. Im Folgenden wird die Forschung zur Fremdsprachenlernmotivation in Bezug auf festzustellende geschichtliche Entwicklungstendenzen vorgestellt.

Dörnyei (2005; vgl. auch Dörnyei & Ushioda 2011) definiert drei verschiedene Phasen in der Untersuchung der Fremdsprachenlernmotivation, die in diesem Kapitel kurz beschrieben werden. Sie sind folgende:

1. Die sozial-psychologische Phase (The social psychological period)
2. Die kognitiv-situierte Phase (The cognitive-situated period)
3. Die prozessorientierte Phase (The process-oriented period)

Die *sozial-psychologische Phase* herrschte in den Jahren 1959-1990 vor und war durch die Arbeit von kanadischen Forschern bestimmt. Die bemerkenswertesten Forscher waren die Psychologen Wallace Lambert und Robert Gardner, die die Bedeutung von Motivation in Hinsicht auf Verstärkung oder Behinderung der interkulturellen Kommunikation und Zugehörigkeit betonten. Besonders wichtig in ihrem Denkansatz war die Bedeutung von Einstellungen zur Fremdsprachenlernmotivation. Ein wesentlicher Teil ihrer Forschung war Gardner's Aufteilung in integrative und instrumentelle Orientation (vgl. Kapitel 2.3.2). Wichtig in dieser Phase war auch die empirische und theoretische Arbeit des Psychologen Richard Clément und seiner Kollegen. Das wichtigste Konzept in ihrer Arbeit war Selbstvertrauen, das sich auf den Glauben bezieht, dass ein Individuum die Fähigkeit hat, Leistungen zu vollbringen, Ziele zu erreichen oder Aufgaben geschickt zu erfüllen. In ihrer Arbeit wiesen sie nach, dass das sprachliche Selbstvertrauen in einem Kontext, in dem zwei verschiedene

Sprachgemeinschaften zusammenleben, ein bedeutender motivationaler Faktor beim Lernen der Sprache der anderen Sprachgemeinschaft ist. (Dörnyei 2005, 67-70.)

In der *kognitiv-situierten Phase*, die in den 1990er Jahren entstand, ging es vor allem darum, die Fremdsprachenlernmotivation mit der kognitiven Revolution in der allgemeinen Motivationspsychologie zu vereinen und den Schwerpunkt auf eine eher situierte Motivationsanalyse zu legen. Man konzentrierte sich mehr auf motivationale Effekte der Lernsituation im Klassenzimmer und auf die Angelegenheiten und Bedürfnisse des Lehrers. In dieser Phase ging es jedoch nicht um die völlige Auslassung sozial-psychologischer Perspektiven, sondern um die Erweiterung des existierenden theoretischen Rahmens durch neue Konzepte. (Dörnyei 2005, 74-75; Dörnyei & Ushioda 2011, 46-47.)

Eine der wichtigsten Vorgehensweisen in der Motivationspsychologie und in der kognitiv-situierten Phase war die Selbstbestimmungstheorie der Psychologen Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985, vgl. auch Kapitel 2.3.1), die sich auf Studien zu intrinsischer und extrinsischer Motivation konzentrierte und von Fremdsprachendidaktikern aufgegriffen wurde. Eine andere für diese Phase bezeichnende Theorie war die Attributtheorie, die die früheren Erfahrungen der Menschen mit ihren zukünftigen Bemühungen um Erfolg durch das Konzept von kausalen Attributen (*causal attributions*) verknüpft. Darüber hinaus wurde die sogenannte Aufgabenmotivation (*task motivation*) untersucht. Dabei geht es um das Zerlegen des komplexen und andauernden Prozesses des Fremdsprachenlernens in getrennte und genau abgegrenzte Segmente, um dadurch verhaltensbezogene Einheiten für die Untersuchung zu schaffen. (Dörnyei 2005, 79.)

Die *prozessorientierte Phase*, die im 21. Jahrhundert einsetzte, hat ihren Schwerpunkt auf dem dynamischen Charakter und der temporalen Abwechslung der Motivation, d. h. die motivationale Abwechslung wurde sowohl auf der Mikroebene (z. B. Aufgabenmotivation) als auch auf der Makroebene (z. B. während eines Kurses, der Lerngeschichte einer Person oder durch das ganze Leben) untersucht. Motivation wurde also als dynamischer Faktor, der andauernden Schwankungen unterliegt, und nicht als ein statisches Attribut betrachtet (Dörnyei 2005, 83; Dörnyei & Ushioda 2011, 60; 67.)

Die motivationale Evolution wurde insbesondere von Dörnyei und Ottó untersucht, die ein Prozessmodell entwickelten, mit dem einige Aspekte der motivationalen Evolution

beschrieben werden. Die erste Stufe nannten sie die präaktionale Stufe (*Preactional Stage*, auch *choice motivation*), in der es darum geht, dass Motivation zuerst erzeugt werden muss. In der zweiten Stufe, der aktionalen Stufe (*Actional Stage*, auch *executive motivation*), muss man die Motivation aufrechterhalten und bewahren. Die dritte Stufe, also die postaktionale Stufe (*Postactional Stage*, auch *motivational retrospection*), betrifft die retrospektive Beurteilung des Verlaufs der Tätigkeit durch den Lernenden. Diese Beurteilung hat Einfluss darauf, zu welchen Tätigkeiten der Lernende motiviert ist, sie auch in der Zukunft zu verfolgen. (Dörnyei 2005, 84).

Dörnyei und Ushioda (2011) haben darüber hinaus eine vierte Phase postuliert, nämlich die *sozial-dynamische Phase* (the socio-dynamic period), in die die Motivationsforschung ihrer Meinung nach langsam übertritt. (Dörnyei & Ushioda 2011, 69; 72.) Sie definieren folgende drei neue Vorgehensweisen, die die Fremdsprachenlernmotivation begrifflich fassen und die nach ihrer Meinung zentral für die Festsetzung des Übergangs in die sozial-dynamische Phase sind (ebd., 74):

- eine auf die Person-im-Kontext bezogene Sichtweise von Motivation (A person-in-context relational view of motivation) (Ushioda 2009², zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011)
- das L2-motivationale Selbstsystem (The L2 Motivational Self System) (Dörnyei 2005; 2009a³, zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011)
- Motivation aus der Perspektive eines komplexen dynamischen Systems (Motivation from a complex dynamic systems perspective) (Dörnyei 2009b⁴, zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011)

Dörnyei und Ushioda (2011) beschreiben diese Phase jedoch als eine neue Phase, die sich derzeit erst entwickelt. Weil diese Phase in Hinsicht der vorliegenden Studie nicht

² Ushioda, Ema 2009: A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. S. 215-28. Zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011.

³ Dörnyei, Zoltán 2009a: The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. S. 9-42. Zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011.

⁴ Dörnyei, Zoltán 2009b: *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011.

relevant ist und weil Umfrageergebnisse, die bereits vor meiner Studie gesammelt wurden, hier als Material benutzt werden, wird diese Phase hier nicht genauer betrachtet.

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit hat ihren Schwerpunkt in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die der kognitiv-situierten Phase zugeordnet wird. Darüber hinaus wird sie mit Aspekten von instrumenteller und integrativer Orientation ergänzt, die auf Gardners Konzept, das schon in der sozial-psychologischen Phase entwickelt wurde, zurückzuführen sind. In dieser Arbeit wurde nach den Motiven (Gründen) für das Lernen des Deutschen gefragt und die quantitativen Antwortdaten induktiv (Motive) und deduktiv (Motivation) mittels qualitativer Inhaltsanalyse kodiert und statistisch ausgewertet (Frequenzen). Da es sich um eine große Menge von Antworten handelte ($n = 772$), konnten die Ergebnisse auch nach Altersgruppen analysiert werden. Dies lässt Schlussfolgerungen zu Schwankungen der Deutschlernmotivation in Finnland im Laufe der Jahre zu, wodurch Motivation aus gesellschaftlicher Sicht (nicht individueller, wie bei Dörnyei 2005) auch als dynamischer Faktor betrachtet werden konnte (prozessorientierte Phase). In der vorliegenden Studie wurden also Aspekte von jeder Phase der Motivationsforschung (außer der sozial-dynamische Phase, die erst im Entstehen ist) aufgenommen.

In den folgenden Kapiteln werden die Begriffe Motiv und Motivation über die Definitionen von verschiedenen Forschern und in Bezug auf die geschichtlichen Phasen der Motivationsforschung diskutiert.

2.2 Begriffsdefinitionen

2.2.1 Motive

Die finnischen Forscher Peltonen und Ruohtotie (1992, 16) beschreiben Motiv als einen Beweggrund oder der Antrieb für eine bestimmte Handlung. Wenn man über Motive spricht, werden oft Bedürfnisse, Begehren, Triebe und innere Anreize sowie Belohnungen und Bestrafungen angesprochen. Motive steuern und halten also die

Richtung des Verhaltens eines Individuums, und sind somit zielorientiert, entweder bewusst oder unbewusst. (Ebd.)

Metsämuuronen (1997, 8) beschreibt den Begriff in ähnlicher Weise; nach ihm ist ein Motiv ein innerer Zustand, der energisiert, aktiviert, in Schwung bringt und das Verhalten in Richtung auf das Ziel hin kanalisiert. Er fügt hinzu, dass das Verhalten oft nicht von einem Motiv gesteuert wird, sondern von einer Menge von Motiven, von denen einige stärker als andere sein können. (Ebd.)

Schiefele (1963, 63-64) geht davon aus, dass der Begriff „Motiv“ zwei Tatbestände in sich schließt, nämlich ein energetisches und ein rationales Element. Bei dem rationalen Element geht es um den Beweggrund, d. h. ein Motiv begründet (also nicht verursacht), das Verhalten. Darüber hinaus betont er, dass wir nur über Motive sprechen können, wenn das „Warum“ eines Verhaltens nachweisbar ist. Das energetische Element („das Bewegende am Beweggrund“) muss seinen Ursprung im Inneren des Individuums haben und das, was dieses Element letztendlich ist, hängt vom Typ des Motivs ab; es gibt sowohl primäre als auch sekundäre Motive. Hunger ist ein Beispiel für ein primäres Motiv. Sekundäre Motive werden im Gegensatz zu den primären durch Lernprozesse oder auf angeborener Basis erworben und durch afferente Stimulation aktiviert. (Ebd.)

Bekannt und viel zitiert ist auch die Motivationstheorie von Maslow (1970), der statt von Motiven von Bedürfnissen spricht und von einer Bedürfnishierarchie ausgeht. Er unterscheidet fünf Arten von Grundbedürfnissen (the basic needs):

1. Die physiologischen Bedürfnisse (the physiological needs),
2. Die Bedürfnisse nach Geborgenheit (safety needs),
3. Die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe (the belongingness and love needs),
4. Die Bedürfnisse nach Ansehen (the esteem needs)
5. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (the need for self-actualization).

Diese Bedürfnisse wirken Maslow zufolge hierarchisch, d. h. es gibt sogenannte niedere und höhere Bedürfnisse. Diese Hierarchie basiert auf dem Prinzip der relativen Potenz (the principle of relative potency). Die Ordnung ist gleich wie oben gelistet, d. h. die physiologischen Bedürfnisse sind die niedrigsten Bedürfnisse und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist das höchste Bedürfnis. Die niedrigeren Bedürfnisse müssen

zuerst befriedigt werden, bevor die höheren Bedürfnisse entstehen. (Ebd.) Bedürfnisse erwecken Motivation: Wenn ein Bedürfnis entsteht, muss auch Motivation entstehen, um dieses Bedürfnis zu befriedigen. Das Befriedigen des Bedürfnisses ist also das Ziel, das man begehren muss zu erreichen, um motiviert zu sein (vgl. Gardner 1985; s. auch Kap. 2.2.2).

Laut Apelt (1981, 53) sollte die Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht aus komplexer und differenzierter Sicht betrachtet werden. In komplexer Sicht wird berücksichtigt, dass immer viele verschiedene Motive gleichzeitig wirken und sich überlappen, d. h. sie treten auf und wirken miteinander verflochten, und die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden wird immer im Auge behalten. Differenzierte Sicht geht davon aus, dass gleiche Motive selten ebenso intensiv auf verschiedene Lernende oder Schülergruppen wirken, d. h. sie stimulieren verschiedene Lernende auf Grund der verschiedenen Zielstellungen, individuellen Leistungspositionen und Veranlagungen sowie äußeren Bedingungen sehr unterschiedlich.

Apelt (1981, 54-94) postulierte sieben verschiedene Motive für den Fremdsprachenunterricht, nämlich das Gesellschaftsmotiv, das Elternmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Lehrermotiv, das Wissensmotiv, das Kommunikationsmotiv und das Geltungsmotiv. Das *Gesellschaftsmotiv* beschrieb Apelt als eine Art staatsbürgerliches Motiv oder Pflichtmotiv, d. h. dass Fremdsprachen gelernt werden, weil es zur Vorbereitung auf das spätere Leben in der Gesellschaft und damit neben den persönlichen auch den gesellschaftlichen Erfordernissen dient. Beim *Elternmotiv* geht es nach Apelt um das Lernen der Eltern willen, also um eine Art „soziale Identifikation“. Der Lernende will also den Eltern eine Freude machen, ihren Anforderungen gerecht werden oder ihrem Vorbild nacheifern. Das *Nützlichkeitsmotiv* bezieht sich auf die Erkenntnis, dass Fremdsprachenkenntnisse allgemeine bzw. persönliche Vorteile entsprechend der jeweiligen ökonomischen, politischen und kulturellen Erfordernisse der Zeit versprechen, d. h. dass der Wert und Nutzen einer Fremdsprache im gesellschaftlichen und individuellen Rahmen erkannt wird. Das *Lehrermotiv* ist mit positiven Einstellungen zum Lehrer und dem Bestreben danach, den Anforderungen des Lehrers nachzukommen, verbunden. Das *Wissensmotiv* bezieht sich auf das Streben nach Erkenntnis, d. h. man will etwas Neues erfahren bzw. seine Neugierde auf fremde Sprachen, Sitten und Gebräuche befriedigen. Beim *Kommunikationsmotiv* ist die Funktion der Verständigung der Menschen untereinander relevant, und wichtig ist auch

das Streben nach fremdsprachlicher Kommunikation in möglichst natürlichen Sprachsituationen. Beim *Geltungsmotiv* geht es um das Streben nach Anerkennung und Achtung im Kollektiv und in der Gesellschaft verbunden mit entsprechenden vorbildlichen Verhaltensweisen und Leistungen. (Ebd.)

Laut Kleppin (2004, 5) können Motive kurzfristig oder langfristig sein und sowohl von außen induziert sein (z. B. durch die Eltern) als auch auf innerem Antrieb (z. B. Freude am Lernen) basieren. Kleppin meint, dass Motive als Wertedispositionen im Individuum definiert werden, „die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden“. Sie ist auch der Meinung, dass „Motive ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar sind“. Sie verweist auch darauf, dass es schwierig (und für Lerner auch unbedeutend) sei, Ziele von Motiven begrifflich zu unterscheiden. (Ebd.)

Motive sind grundlegende Elemente für Motivation und helfen das komplizierte Konzept von Motivation zu verstehen. Nach diesem kurzen Überblick über Motive wird das Konzept von Motivation durch die Untersuchungen verschiedener Forscher im nächsten Kapitel definiert.

2.2.2 Motivation

Laut Gardner (1985, 10), dessen Motivationsforschung der sozial-psychologischen Phase zugerechnet werden kann, wird der Terminus ‚Motivation‘ in Hinsicht auf Fremdsprachenlernen oft als einfache Erklärung für Erfolg benutzt, z. B. wenn man sagt, dass man die Sprache lernen wird, wenn man dazu motiviert ist. Solch eine Anwendung des Terminus hat seiner Meinung nach aber sehr wenig Bedeutung, weil sie nichts über den Sprachlernprozess, das Konzept von Motivation oder den Zusammenhang zwischen diesen beiden erklärt. (Ebd.)

Gardner (1985, 50) meint, Motivation umfasse vier Aspekte, nämlich 1. ein Ziel, 2. bemühtes Verhalten, 3. ein Verlangen, das Ziel zu erreichen, und 4. positive Einstellungen zur betreffenden Aktivität. Anders gesagt, weist eine motivierte Person zielorientierte Aktivitäten auf, gibt sich Mühe, und hat das Verlangen oder den Willen,

das betreffende Ziel zu erreichen und eine positive Einstellung zu den jeweiligen Aktivitäten.

Gardner (1985, 10) meint, der Terminus Motivation habe sehr deutliche Charakteristika und eine eindeutige Verbindung zum Sprachlernprozess. Laut ihm bezieht sich Motivation zum Fremdsprachenlernen auf die Kombination von Anstrengung und Verlangen nach dem Ziel, die Sprache zu lernen, verbunden mit positiven Einstellungen zum Fremdsprachenlernen. Anders gesagt, bezieht sich Motivation für das Fremdsprachenlernen darauf, wie hart man sich anstrengt, um die Sprache zu lernen, weil man nach dem Lernen verlangt und Befriedigung in der Aktivität erlebt. (Ebd.)

Es ist beachtenswert, dass Gardners (1985, 10-11) Meinung nach Anstrengung allein nicht unbedingt Motivation bedeutet, wie auch nicht das Verlangen nach dem Lernen der Sprache oder positive Einstellungen dazu. Er meint, dass man erst von einem motivierten Individuum sprechen kann, wenn das Begehren, das Ziel zu erreichen, und positive Einstellungen dem Ziel gegenüber mit Anstrengungen verknüpft seien: "When the desire to achieve the goal and favourable attitudes toward the goal are linked with the effort or the drive, then we have a motivated Organism." (Gardner 1985, 10-11.)

Ruohotie (1998, 41), der seine Forschung in der kognitiv-situierten Phase betrieb, teilt Motivation seinerseits in zwei Typen auf, d. h. situationsbedingte Motivation und allgemeine Motivation. Situationsbedingte Motivation sei mit einer bestimmten Situation verbunden, in der innere und äußere Anreize Motive anregen (vgl. intrinsische und extrinsische Motivation im Kap. 2.3) und zweckorientierte Tätigkeit hervorbringen. Sie sei dynamisch und könne von einer Situation zu einer anderen variieren. Bei allgemeiner Motivation werde die Dauerhaftigkeit des Verhaltens betont. In diesem Fall bezeichne Motivation die allgemeine Richtung und Intensität des Verhaltens, d. h. eine gewisse durchschnittliche Ebene. Situationsbedingte Motivation sei deutlich abhängig von allgemeiner Motivation. (Ebd.)

In der prozessorientierten Phase erklärten Dörnyei und Ushioda (2011, 4) die Bedeutung des Terminus ‚Motivation‘ so, dass sie die Richtung und den Umfang des menschlichen Verhaltens betrifft. Damit meinen sie die Wahl einer gewissen Aktivität, die Beharrlichkeit, mit der man sie ausübt, und die Mühe, die man sich für sie gibt. Anders gesagt heißt das, dass die Motivation verantwortlich dafür ist, warum Menschen

sich für etwas entscheiden, wie lange sie bereit sind, die Aktivität fortzusetzen, und wie intensiv sie nach der Erreichung ihres Ziels streben. (Dörnyei & Ushioda 2011, 4.)

Wichtig bei der Definition von Motivation ist auch der Begriff Einstellung. Laut Baker (1992, 10-11) ist Einstellung ein hypothetisches Konstrukt, womit man die Richtung und die Beständigkeit des menschlichen Verhaltens erklärt. Darüber hinaus meint er, dass Einstellungen latent und aus der Richtung und der Beständigkeit des Verhaltens entnommen sind. Einstellungen fassen das Verhalten oft zusammen, erklären es und sagen es voraus. (Ebd.)

Baker (1992, 12) beschreibt drei Komponenten von Einstellung: die kognitive und affektive Komponente sowie die Bereitschaft für das Handeln. Die kognitive Komponente bezieht sich auf Gedanken (thoughts) und Überzeugungen (beliefs), bei der affektiven Komponente handelt es sich um Gefühle für das Objekt der Einstellung und die Bereitschaft für das Handeln bedeutet verhaltensbezogene Vorhaben oder Pläne für das Handeln in bestimmten Kontexten und unter bestimmten Umständen. (Ebd.)

Baker (1992, 29) bezeichnet den Begriff Spracheinstellung als einen ‚Regenschirmbegriff‘, unter dem eine Vielzahl von spezifischen Einstellungen stehen (z. B. Einstellung zu Sprachvariation, Dialekt und Sprechweise, Einstellung dazu, eine neue Sprache zu lernen, oder Einstellung zum Sprachunterricht). Spracheinstellung kann seiner Meinung nach in zwei hauptsächliche (aber nicht ausschließliche) Teile aufgeteilt werden, nämlich in instrumentelle und integrative Einstellungen (vgl. instrumentelle und integrative Motivation in Kap. 2.3.2, s. auch Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985). Eine instrumentelle Einstellung zur Sprache charakterisiert er als individualistisch und selbstorientiert, weil sie u. a. auf beruflichen Gründen oder Streben nach Status, Leistung, persönlichem Erfolg, Selbstverbesserung, Selbstverwirklichung oder grundlegender Sicherheit und Überleben basieren kann. Eine integrative Einstellung dagegen sei eher sozial und interpersonell orientiert und könne Zuneigung zu oder Identifizierung mit der Sprachgruppe und ihren kulturellen Tätigkeiten betreffen. (Ebd, 31-32.)

Bei der Bestimmung der Motivationstypen stellte Ruohotie (1998, 41; s. oben) fest, dass die allgemeine Motivation zuweilen mit Einstellung gleichgesetzt wird. Er meint jedoch genau wie Baker (1992; s. oben), dass es Unterschiede zwischen Einstellung und Motivation gibt. Einstellung sei eine relativ dauerhafte, verinnerlichte und langsam

veränderliche Reaktionsbereitschaft, während Motivation ziemlich kurzfristig und meistens jeweils nur mit einer Situation verbunden sei. Einstellung beeinflusse eher die Qualität der Tätigkeit, und Motivation bestimme dagegen, mit welcher Stärke gehandelt wird. (Ebd.)

Ruohotie (1998, 42) beschreibt Einstellung als die Neigung eines Individuums, auf eine bestimmte Weise zu fühlen, zu denken und zu handeln, d. h. die Weise eines Individuums, die Angelegenheiten in der Umgebung zu begreifen und zu schätzen. Die Qualität und die Stärke der Einstellungen sind davon abhängig, wieweit ein Individuum die Angelegenheiten verinnerlicht hat, und welche Erfahrungen und Neigungen es hat. Wenn ein Individuum Erfolg in einem Gebiet erlebt, wird es sich darauf immer positiver einstellen, mehr dafür anstrengen und seine Leistungsbereitschaft in diesem Gebiet entwickeln. (Ebd.) Einstellungen sind somit stabilerer Natur als Motive, die je nach Situation schwankender Natur sind.

2.3 Wichtigste Motivationstheorien

In den folgenden Kapiteln werden die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Motivationstheorien genauer vorgestellt. Zuerst werden das Konzept von intrinsischer und extrinsischer Motivation und die in der kognitiv-situierten Phase entstandene Selbstbestimmungstheorie erläutert. Danach werden die Begriffe der instrumentellen und integrativen Motivation kurz vorgestellt, die schon in der früheren, sozial-psychologischen Phase entstanden sind. In der vorliegenden Arbeit gelten instrumentelle und integrative Motivationen nur als Ergänzungen zu extrinsischer Motivation, weswegen die Motivationstheorien hier nicht chronologisch vorgestellt werden.

2.3.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Laut Dörnyei und Ushioda (2011, 23) ist die vielleicht bekannteste Theorie zur Motivation die Aufteilung in intrinsische und extrinsische Motivation, die Deci und Ryan (1985) bekannt gemacht haben. Intrinsische und extrinsische Motivation werden von verschiedenen Forschern auf relativ ähnliche Weise definiert, aber es gibt auch kleine Abweichungen zwischen den Definitionen. Im Folgenden werden einige Definitionen vorgestellt, um ein umfassendes Gesamtbild von ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu bekommen. Zuerst werden einige allgemeinere Definitionen von intrinsischer und extrinsischer Motivation vorgestellt, wonach genauer auf die Selbstbestimmungstheorie, die sich auf diese zwei Typen von Motivationen basiert, von Deci und Ryan (1985) eingegangen wird.

Ryan und Deci (2000) definieren intrinsische und extrinsische Motivation folgendermaßen:

The most basic distinction is between *intrinsic motivation*, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and *extrinsic motivation*, which refers to doing something because it leads to a separable outcome. (Ryan & Deci 2000, 55)

Sie betonen, dass intrinsische Motivation zu einem bestimmten Verhalten oder zu bestimmten Aktivitäten auf Befriedigung/Vergnügen (satisfaction/enjoyment), Spaß (fun) oder dem Bewältigen von Herausforderungen (challenge) beruht. (Ryan & Deci 2000, 56 u. 60). Bei extrinsischer Motivation geht es laut ihnen um externe Anstöße, Druck oder Belohnungen, d. h. man beteiligt sich an der Tätigkeit, um ein bestimmtes (separierbares) Endergebnis zu erreichen. (Ebd.)

Auch die finnischen Forscher Metsämuuronen (1997) und Ruohotie (1998) stützen sich auf diese Einteilung in extrinsische und intrinsische Motivation. Metsämuuronen (1997, 9) meint, dass es bei der extrinsischen Motivation um von außen kommende Belohnungen geht, wohingegen intrinsische Motivation direkt von (dem Auftrag) der Tätigkeit herrührt, die abgewickelt wird. Sie sei außerdem verbunden mit dem angeborenen Willen, verschiedene Aufgaben zu bewältigen.

Ruohotie (1998, 37-38) erklärt intrinsische und extrinsische Motivation durch Belohnungen bzw. Anreize, die entweder innerlich (der Lerner hat Freude an der

Arbeit) oder äußerlich (der Lerner bemüht sich, um gute Noten zu bekommen) belohnen können. Darüber hinaus betont er, dass man diese zwei Typen von Motivation nicht völlig trennen kann. Seiner Meinung nach ergänzen sie sich eher, treten also gleichzeitig auf, aber einige Motive, aus denen sich die Motivation zusammensetzt, seien nur dominierender als andere. (Ebd, 38.)

Typisch für intrinsische Motivation sei Ruohotie (1998, 38) zufolge, dass sie innerlich übertragen wird oder dass die Gründe für das Verhalten innerlich sind. Darüber hinaus hänge intrinsische Motivation mit der Befriedigung von Bedürfnissen der „obersten Stufe“ (vgl. Maslow 1970, s. Kap. 2.2.2) zusammen, d. h. die Bedürfnisse, sich zu verwirklichen und zu entwickeln. Extrinsische Motivation dagegen sei vom Umfeld abhängig und die Belohnungen werden der Person von außerhalb vermittelt. Die externen Belohnungen befriedigen normalerweise die Bedürfnisse der „unteren Stufe“ (vgl. Maslow 1970, s. Kap. 2.2.2), wie die Bedürfnisse nach Geborgenheit und Zusammengehörigkeit. (Ruohotie 1998, 38.)

Intrinsische Motivation bezieht sich Dörnyei und Ushioda (2011, 23) zufolge auf ein Verhalten, das auf das Erleben von Vergnügen (wie die Freude an einer gewissen Tätigkeit) und Befriedigung (z. B. von Neugier) ausgerichtet ist. Extrinsische Motivation wiederum betrifft ein Verhalten, das für etwas Äußerliches geleistet wird, wie eine externe Belohnung oder die Vermeidung von Strafe. (Ebd.)

In Tabelle 1 werden die oben genannten Definitionen von intrinsischer und extrinsischer Motivation zusammengefasst.

Tabelle 1: Zusammenfassung von verschiedenen Theorien zu extrinsischer und intrinsischer Motivation.

Forscher	Intrinsische Motivation	Extrinsische Motivation
Deci & Ryan (1985)	das Vergnügen bei, der Spaß an oder die Herausforderung der Tätigkeit	externe Anstöße, Druck oder Belohnungen ein separierbares Endergebnis
Metsämuuronen (1997)	erwächst aus der Tätigkeit selbst als Wille, verschiedene Aufgaben zu bewältigen	von außen kommende Belohnungen
Ruohotie (1998)	innerliche Belohnungen bzw. Anreize wird innerlich übertragen die Gründe für das Verhalten sind innerlich	äußerliche Belohnungen bzw. Anreize ist vom Umfeld abhängig die Belohnungen werden der Person von außerhalb vermittelt
Dörnyei & Ushioda (2011)	Erleben von Vergnügen und Befriedigung	für etwas Äußerliches geleistetes Verhalten

Deci und Ryan entwickelten schon 1985 ihre auf intrinsischer und extrinsischer Motivation basierende Theorie, nämlich die Selbstbestimmungstheorie (*Self Determination Theory*). Sie unterscheiden zwischen verschiedenen Typen von Motivation auf der Basis verschiedener Gründe oder Ziele einer Handlung, wobei die grundlegende Unterscheidung die zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist (Ryan & Deci 2000, 55). In dieser Selbstbestimmungstheorie wird extrinsische Motivation weiter in vier verschiedene Typen eingeteilt, von denen einige als eher schwache (*impoverished*) und andere als aktive, agentische Formen von Motivation charakterisiert werden, die stark im Ausmaß der Autonomie des Lerners variieren können (ebd). Diese Typen von extrinsischer Motivation sind: 1. externe Regulation (*external regulation*), 2. introjizierte Regulation (*introjected regulation*), 3. identifizierte Regulation (*identified regulation*) und 4. integrative Regulation (*integrated regulation*) (ebd, 55 u. 60). Diese vier Typen extrinsischer Motivation werden später in diesem Kapitel genauer behandelt.

Die Selbstbestimmungstheorie betont die Unterscheidung zwischen selbstbestimmten und kontrollierten Typen intentionaler Regulation (Deci et al. 1991). Die Differenzierung verschiedener Typen extrinsischer Motivation basiert gerade auf dem Ausmaß des selbstbestimmten Verhaltens gegenüber kontrolliertem Verhalten (ebd). In

diesem Zusammenhang sprechen Deci et al. (1991) auch vom Konzept des (intern und extern) wahrgenommenen Ortes der Kausalität (im Original: (*internal and external*) *perceived locus of causality*), das sich auf verschiedene Typen persönlich wahrgenommener ursächlicher Zusammenhänge bezieht (Deci & Ryan 1991). Beim selbstbestimmten Verhalten nimmt die Person diesen „Ort der Kausalität (*locus of causality*)“ als von sich selbst oder „von innen“ kommend, also intern wahr (intrinsische Motivation), während er beim kontrollierten Verhalten extern verortet wird (extrinsische Motivation). (Deci et al. 1991; Deci & Ryan 1985, 49.)

Auch Riemer (2003, 3-4) sowie Dörnyei und Ushioda (2011, 23-24) greifen in ihren Arbeiten zur Motivationsforschung die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) auf. Laut Riemer (2003, 3-4) werden intrinsische und extrinsische Motivation auf eine Polarität von Selbstbestimmung und Kontrolle bezogen, d. h. das Verhalten kann selbstbestimmt bzw. intrinsisch motiviert oder wenig oder eingeschränkt selbstbestimmt bzw. extrinsisch motiviert sein. Nach ihr sind „extrinsische und intrinsische Motivation durchaus kombinierbar, und eine extrinsische Motivation bei ausreichender Selbstbestimmtheit kann durchaus in eine intrinsische Motivation übergeleitet werden“ (ebd.). Darüber hinaus stellen Dörnyei und Ushioda (2011, 24) fest, dass die extrinsischen Motivationsformen auf einem Kontinuum dargestellt werden können. Das Kontinuum stellt den Grad der externen Kontrolle oder der internen Regulation (bzw. Selbstbestimmung) dar, die davon abhängig ist, wie internalisiert die extrinsischen Ziele des Individuums sind (ebd.). In Abbildung 1 sind die vier Typen extrinsischer Motivation in Bezug auf den Grad der Selbstbestimmtheit bzw. Verinnerlichung veranschaulicht (aus Ryan & Deci 2000, 61).

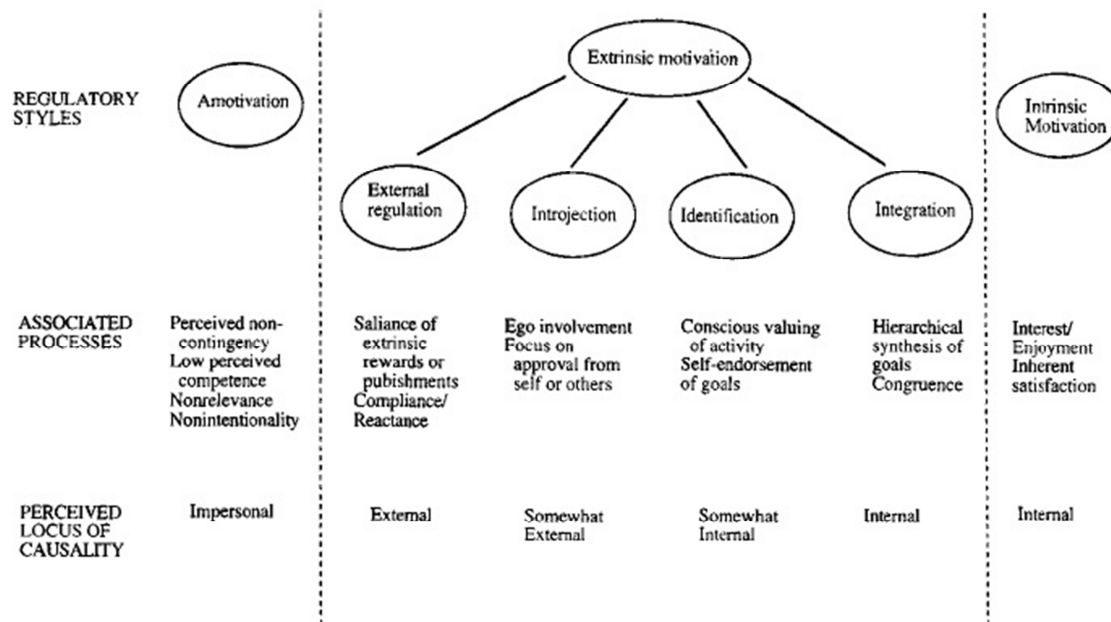


FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

Abbildung 1: Die Taxonomie extrinsischer und intrinsischer Motivation aus Ryan & Deci (2000, 61).

In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) werden diese zwei Motivationstypen mit einer dritten Art von Motivation ergänzt, nämlich Amotivation, was totales Fehlen der Motivation bedeutet (Riemer 2003, 4). Dieser dritte Motivationstyp wird hier jedoch nicht genauer behandelt, weil er nicht relevant für die vorliegende Arbeit ist.

Dörnyei und Ushioda (2011, 24) beschreiben die vier Typen von extrinsischer Motivation, die auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; vgl. auch Ryan & Deci 2000) basieren. Weil die Definition von Deci und Ryan sich auf ganz allgemeines Lernen bezieht, wird in dieser Arbeit hauptsächlich auf die Definition von Dörnyei und Ushioda (2011, 24) zurückgegriffen, die auf das Fremdsprachenlernen übertragen worden ist. Die Typen extrinsischer Motivation sind von der am wenigsten bis zur am meisten selbstbestimmten Form folgende:

1. *External regulation (externe Regulation)*: bezieht sich auf die am wenigsten selbstbestimmte Form von extrinsischer Motivation, die völlig aus äußeren Quellen wie Belohnungen oder Bedrohungen entsteht (z. B. das Lob vom Lehrer oder die Konfrontation mit den Eltern).

2. *Introjected regulation (introjizierte Regulation)*: ist mit äußerlich auferlegten Regeln verbunden, die der Lerner als Normen akzeptiert und befolgt, um Schuldgefühle zu vermeiden (z. B. die Regel gegen Schwänzen).
3. *Identified regulation (identifizierte Regulation)*: davon spricht man, wenn die Person sich an einer Aktivität beteiligt, weil sie ihren Wert erkennt und ihre Nützlichkeit sieht (z. B. man lernt eine Sprache, weil es notwendig ist, seinen Hobbies oder Interessen nachzugehen).
4. *Integrated regulation (integrative Regulation)*: die entwicklungsgemäß fortschrittlichste Form von extrinsischer Motivation, die mit ausgewähltem Verhalten verbunden ist, das völlig assimiliert mit den anderen Werten, Bedürfnissen und der Identität des Individuums ist (z. B. eine Sprache wird gelernt, weil es ein Teil der gebildeten weltbürgerlichen Kultur ist, sie zu beherrschen).

Diese Aufteilung ist im Bereich der Fremdsprachenlernmotivation auch von anderen Forschern benutzt worden, wie z. B. Alm (2007), Kirchner (2004) und Riemer (2003). Die *externe Regulation* versteht Alm (2007, 6) als eine abhängige Motivationsform. Die Lernmotivation aufrechtzuerhalten sei hier von kontinuierlich gegebenen externen Anreizen abhängig (ebd.). Kirchner (2004, 3) betont, dass das Handeln hierbei ausschließlich durch äußere Anreize bestimmt werde (z. B. Prüfungen, Anerkennung, Kosten usw.). Riemer (2003, 3) stellt fest, dass Konflikte vermieden und Lob oder Anerkennung gewonnen werden sollen.

Alm (2007, 6) erklärt, dass die Handlung bei der *introjizierten Regulation* auf internalisierten Motiven basiere, aber immer noch als fremdbestimmt empfunden werde. Nach ihr sind die Anforderungen von dem sozialen Umfeld geprägt und der Druck oder die Regeln von außen werden von dem Lerner akzeptiert (ebd.). Auch nach Riemer (2003, 3) folgt die Handlung einem äußeren Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt. Kirchner (2004, 3) dagegen meint, dass der Lerner Druck auf sich selbst ausübt und sich zwingt, eine bestimmte Aktivität auszuführen. Die Vermeidung von Schuldgefühlen wird in allen diesen Arbeiten auf ähnliche Weise in diese Definition aufgenommen.

Um *identifizierte Regulation* handelt es sich nach Alm (2007, 6), wenn die Handlung aus innerer Überzeugung und persönlichem Interesse erledigt wird und dass das

Engagement des Lernalers „mit dem Gefühl, die für die Aufgabe erforderlichen Kompetenzen zu besitzen“, steigt. Kirchner (2004, 3) und Riemer (2003, 3) definieren diese Regulation ähnlich wie Dörnyei und Ushioda (2011, 24; siehe oben), d. h. der Wert des Handelns werde erkannt und die Aktivität zum eigenen Nutzen erledigt.

In Bezug auf die *integrative Regulation* unterscheiden sich die Definitionen leicht, weil Kirchner (2004, 3) und Riemer (2003, 3) meinen, dass die Motivation bzw. „Lernaktivität als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Ausdruck eines eigenen Bedürfnisses oder Interesses“ akzeptiert werden. Ähnlich verbinden Dörnyei und Ushioda (2011, 24) Hobbys und Interessen mit der identifizierten Regulation. Riemer (2003, 3) ist allerdings der Ansicht, dass die Aktivität noch nicht mit Freude verbunden sei, wohingegen Alm (2007, 7) meint, dass hier eine völlige Identifikation mit dem Aufgabengebiet bestehe.

Außer den verschiedenen Typen von extrinsischer Motivation wurde auch intrinsische Motivation weiter definiert. Dörnyei und Ushioda (2011, 23) beziehen sich in ihrer Beschreibung der drei Subtypen von intrinsischer Motivation auf Vallerands (1997) hierarchische Modelle von intrinsischer und extrinsischer Motivation.

1. *Antrieb zu lernen*: man beteiligt sich an der Aktivität, um Vergnügen und Befriedigung aus dem Verstehen des Neuen zu ziehen, seine Neugier zu befriedigen und die Welt zu untersuchen.
2. *Streben nach Erfolg*: man beteiligt sich an der Aktivität für die Befriedigung, sich selbst zu übertreffen, Herausforderungen zu bewältigen und etwas zu erreichen oder zu erschaffen.
3. *Ansporn zu erleben*: man beteiligt sich an der Aktivität, um angenehme Empfindungen zu erleben.

Zwischen diesen drei Subtypen variiert der Grad der Selbstbestimmung vermutlich nicht; zumindest machen die Autoren keine Angaben dazu.

Vallerand (1997, 280) betont, dass der Schwerpunkt der Unterkategorie „Streben nach Erfolg“ auf dem Prozess des Erreichens oder Erschaffens liegt, und nicht auf dem Endergebnis. Bei seiner Definition der der Unterkategorie „Ansporn zu erleben“ betont er das Erleben von angenehmen Empfindungen mit den Sinnen, z. B. sensorische und

ästhetische Vergnügen (ebd). Obwohl diese Unterteilung intrinsischer Motivation ursprünglich von Vallerands (1997) hierarchischen Modellen intrinsischer und extrinsischer Motivation her stammt, wird auf Grund des zu allgemeinen Charakters der Definition von Vallerand in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf die Definition von Dörnyei und Ushioda (2011, 23) zurückgegriffen.

2.3.2 Integrative und instrumentelle Motivation

Zwei weitere Konzepte, die intrinsischer und extrinsischer Motivation nahestehen und nützlich für die vorliegende Arbeit sind, sind integrative und instrumentelle Orientierung bzw. Motivation⁵. In diesem Kapitel werden integrative und instrumentelle Motivation kurz vorgestellt und ihr Verhältnis zu extrinsischer Motivation erläutert.

Gardner und Lambert (1972, 14-15) haben die Konzepte von integrativer und instrumenteller Motivation bekannt gemacht. Ein integrativ motivierter Lerner lernt die Sprache, weil er an der Sprachgemeinschaft der Zielsprache und ihrer Kultur interessiert ist, und vielleicht sogar ein Mitglied dieser Sprechergruppe werden möchte. Um instrumentelle Motivation handelt es sich dagegen, wenn das Lernen der Fremdsprache irgendeinen Nutzen bringt, wie soziale Anerkennung oder ökonomische Vorteile. (Ebd.) Gardner (1985, 11) betont, dass integrative und instrumentelle Motivationen auf die eigentlichen Ziele gerichtet sind, und das Erlernen der Fremdsprache als mittelbares Ziel dazu dient, die eigentlichen Ziele zu erreichen. Anders gesagt, ist das Fremdsprachenlernen an sich nicht das Hauptziel eines integral oder instrumentell motivierten Individuums, sondern die Integration in die andere Sprachgemeinschaft oder der berufliche oder die Ausbildung betreffende Nutzen.

Gardner und Lambert (1972, 16) sind der Ansicht, dass integrativ motivierte Personen vielleicht motivierter sind als instrumentell motivierte, weil es wahrscheinlicher ist, dass sie sich langfristiger anstrengen werden, die Sprache zu beherrschen. Es ist jedoch nicht notwendigerweise immer so; instrumentell motivierte Personen können auch genauso

⁵ Es wird oft von integrativen und instrumentellen *Orientierungen* gesprochen, aber hier werden diese zwei Kategorien deutlichshalber als *Motivation* bezeichnet.

viel motivationale Intensität zeigen wie integral motivierte Personen, oder sogar mehr als sie (Gardner und Lambert 1972, 15-16; Gardner 1985, 55).

Man hat integrative Motivation mit intrinsischer Motivation und instrumentelle Motivation mit extrinsischer Motivation gleichgestellt. Diese Unterscheidung ist aber nicht so einfach, weil integrative und instrumentelle Motivation beide extrinsisch sind, denn sie deuten darauf hin, dass die Sprache nicht einfach auf Grund eines intrinsischen Interesses an der Sprache selbst gelernt wird. Demgegenüber kann man intrinsisch motiviert sein, obwohl keine integrale Motivation betroffen ist. (Gardner 1985, 11-12.)

Darüber hinaus stellt Dörnyei (1994) fest, dass die Motive, die traditionell der instrumentellen Motivation zugerechnet werden, oft unter die zwei letzten Kategorien extrinsischer Motivation, identifizierte und integrative Regulation, fallen (s. Kap. 4.1). Unter welche Kategorie sie fallen, hängt davon ab, wie wichtig das Ziel des Fremdsprachenlernens in Bezug auf das persönliche Endergebnis für den Lerner ist (ebd). In der vorliegenden Arbeit wird instrumentelle Motivation hauptsächlich mit identifizierter Regulation gleichgesetzt und die Aspekte von integrativer Motivation werden mit integrativer Regulation gleichgestellt.

Im folgenden Kapitel werden einige Untersuchungen vorgestellt, die sich hauptsächlich auf die Motivation zum Deutschlernen in Finnland konzentrieren.

2.4 Untersuchungen zur Motivation zum Deutschlernen in Finnland

Fremdsprachenlernmotivation wurde auch in Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache in Finnland untersucht. Die Motivation wurde sowohl bei Schülern als auch bei Senioren und unter verschiedenen Aspekten untersucht. In diesem Kapitel werden diesbezügliche Magisterarbeiten und andere Untersuchungen vorgestellt.

Rossi (2003) untersuchte in ihrer Magisterarbeit die Lernmotivation von B2⁶-Deutschlernenden in der 8. und 9. Klasse der Einheitsschule, und ihre Untersuchungsmethode war eine schriftliche Befragung. Der Schwerpunkt in ihrer

⁶ B2-Deutsch wird ab der 8. Klasse der Einheitsschule gelernt.

Arbeit lag auf dem Sprach-Ich, den Lernstrategien und der klassenzimmerbezogenen Lernmotivation der Lernenden. Sie untersuchte zweierlei Motivationsformen, nämlich Hintergrundmotivation (generelle Motivation) und eigentliche Lernmotivation (Aktualmotivation). Die Hintergrundmotivation teilte sie noch in instrumentale, integrative, kommunikative und gesellschaftliche Motivation ein. Bei ihren Resultaten stellte sie fest, dass die instrumentale und kommunikative Motivation die wichtigsten Typen der Hintergrundmotivation waren, und in beiden Fällen waren die Schüler der 8. Klasse motivierter als die der 9. Klasse. Die integrative und gesellschaftliche Motivation dagegen hatten ihrer Studie zufolge eine wesentlich kleinere Bedeutung. (Ebd.)

Karppinen (2005) wiederum untersuchte die Lernmotivation der A- und B3⁷-Deutschlernenden der gymnasialen Oberstufe mittels zweier schriftlicher Befragungen, eine für Schüler und eine für Lehrer. Sie hatte drei Schwerpunkte in ihrer Arbeit: 1. was für Unterschiede es in den Motivationsständen zwischen den Lernenden der zwei Stufen gibt, 2. wie viel verschiedene Faktoren zur Motivation beitragen und 3. welchen Einfluss der Lehrer auf die Lernmotivation der Schüler hat. In ihrer Untersuchung wurde nachgewiesen, dass die Deutschlernenden relativ gut motiviert waren, aber die B3-Deutschlernenden motivierter waren als die A-Deutschlernenden. Dabei war am wichtigsten die Bedeutung der Freiwilligkeit bei der Sprachwahl, aber es wurde auch festgestellt, dass die Unterschiede in der Motivation zwischen den A- und B3-Deutschlernenden auch teilweise am Lernmaterial liegen könnte. Es wurden auch deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden. Die Bedeutung des Lehrers war größer im Anfängerunterricht als bei den Fortgeschrittenen und es wurde festgestellt, dass der Einsatz des Lehrers im Anfängerunterricht äußerst wichtig ist, um die Motivation der Schüler positiv zu beeinflussen. (Ebd.)

Die Deutschlernmotivation wurde auch unter Senioren untersucht (Hankila 2007). Sie führte eine schriftliche Befragung Deutsch lernender Senioren an finnischen Volkhochschulen durch. In ihrer Untersuchung konzentrierte sie sich auf folgende drei Fragestellungen: 1. was die wichtigsten Faktoren für die Deutschlernmotivation der Senioren sind, 2. welche altersbedingten Probleme Senioren beim Lernen des

⁷ A-Deutsch wird ab der 3. Klasse der Einheitsschule gelernt und B3-Deutsch wird in der gymnasialen Oberstufe gelernt.

Deutschen haben, und 3. ob die Deutschlernmotivation der Senioren eher intrinsisch oder extrinsisch orientiert ist. In der Untersuchung wurde klar, dass die Bedeutung des Lehrers und der Lehrgruppe sehr groß war. Die Senioren hatten am meisten Probleme beim Lernen neuer Wörter und Abrufen neuer und alter Sachverhalte, aber insgesamt gab es nur wenige Probleme und die Motivation der Senioren war generell gut. Ein weiteres Ergebnis war, dass die Senioren stärker intrinsisch als extrinsisch motiviert waren. (Ebd.)

Julkunen (1998) seinerseits untersuchte die Motivation von A2⁸-Lernenden und die auf der Wahl der Sprache einwirkenden Faktoren. Die Untersuchung galt auch anderen Sprachen als Deutsch, nämlich Englisch, Schwedisch, Französisch und Russisch. Die Untersuchung ist der erste Teil des Projekts „Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio, oppimiskokemukset ja oppimistulokset“ („Lernen einer fremden Sprache: Motivation, Lernerfahrungen und –ergebnisse A2-Lernender“). Das Ziel der Untersuchung war, die Anfangsmotivation und die Gründe für die Wahl fremder Sprachen herauszufinden. Julkunen (1998) konzentrierte sich theoretisch sowohl auf das Lernen und Lehren der fremden Sprache und die integrativen, instrumentellen, kognitiven und kommunikativen Orientierungen als auch auf verschiedene Stufen der Motivation. Im Hintergrund standen auch das ideale Sprach-Ich der Schüler und ihre Zuneigungen in Bezug auf die Lernsituationen der Fremdsprachen. Es wurde eine schriftliche Befragung der Schüler durchgeführt und eine Faktoranalyse benutzt, um die Struktur der Motivation aufzuklären. Als Ergebnis der Faktoranalyse entstanden fünf Faktoren: integrative, kommunikative, instrumentelle und gesellschaftliche Motivation sowie die Einstellung zu den Sprechern der Sprache. Die Ergebnisse der Untersuchung wiesen auf die Bedeutung der Nützlichkeit der Sprachen im Ausland, beim Reisen, in der Arbeit und in der Zukunft hin. Die Stellung der englischen Sprache war bei fast allen Faktoren die stärkste. Das ideale Sprach-Ich war bei den Schülern auf hohem Niveau, was sich als vorteilhaft für das Fremdsprachenlernen erwies. (Ebd.)

⁸ A2-Sprache wird ab der 5. Klasse gelernt.

3 Material und Methoden

In diesem Kapitel werden zuerst das Untersuchungsmaterial und danach die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Analysemethoden vorgestellt.

3.1 Material

Das Material für die vorliegende Arbeit besteht im Wesentlichen aus den Antworten auf eine Frage der Umfrage, die im Rahmen des FinGer-Projekts unter Studierenden aller Fächer an drei verschiedenen finnischen Universitäten (Universität Jyväskylä, Universität Tampere und Technische Universität Tampere) durchgeführt wurde (Vainio 2008, Ylönen & Vainio 2010). Die Frage war folgende: *Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?* (Frage 14). Es handelte sich um eine Multiple-Choice-Frage mit sieben vorgegebenen Antwortoptionen: *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen, Ich brauche Deutsch in meinem Studium, Ich interessiere mich für Deutsch aus sprachwissenschaftlichen Gründen, Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder, Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde, Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt und Aus einem anderen Grund, aus welchem?*

Zur Erläuterung der letzten Option stand ein Feld zur Verfügung, in das die Informanten eine frei formulierte Antwort eintragen konnten. Insgesamt antworteten 2266 der Befragten auf die Multiple-Choice-Frage und 778 von ihnen nutzten die Möglichkeit zu freien Kommentaren. Die Ergebnisse der Antworten auf die Multiple-Choice-Frage wurden bereits früher vorgestellt (Vainio 2008, 74-79), aber die offenen Kommentare wurden in dieser Arbeit von Vainio nicht systematisch analysiert. Das Schwergewicht dieser Arbeit liegt auf der Klassifizierung der freien Antworten.

Die Umfrage wurde also an drei Universitäten gesendet: Universität Jyväskylä (410 Antworten), Universität Tampere (178 Antworten) und Technische Universität Tampere (192 Antworten). Die Befragten waren Studierende aller Fächer, keine Fächer wurden bevorzugt oder ausgelassen. Unter den Studierenden, die befragt wurden, gab es auch

deutsche Muttersprachler. Ihre Antworten werden bei der Klassifizierung nicht berücksichtigt, weil das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist, zu klären, aus welcher Motivation heraus Deutsch als Fremdsprache gelernt wurde.

Aus den Antworten wurde für die Klassifizierung hauptsächlich nur das herangezogen, was mit der originalen Motivation für die Sprachwahl zu tun hat. In allen Antworten wurde die originale Motivation aber nicht deutlich, und in diesen Fällen musste eher der damalige Zustand⁹ bei der Klassifizierung betrachtet werden. Im Kommentarfeld wurden auch viele andere Informationen gegeben, die bei der Klassifizierung nicht berücksichtigt wurden, wie z. B. die Gründe dafür, warum man Deutsch nicht mehr lernen will, oder warum sich die Motivation verringert oder geändert hat. Auf diese Art von Antworten wird nur kurz später im Kapitel 4.4 eingegangen.

3.2 Analysemethoden

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Methode war die qualitative Inhaltsanalyse. Qualitative Analyse an sich bedeutet jede Untersuchung, bei der die Ergebnisse aus keinem statistischen Verfahren oder anderen Quantifizierungsmitteln herkommen (Strauss & Corbin 1998, 10-11). Alasuutari (1995, 173) zufolge kann man jedoch bei der Analyse qualitativen Materials auch quantitativ argumentieren, wenn es genug Analyseeinheiten gibt. Mayring und Brunner (2010, 331) stellen zudem fest, dass gerade die quantitative Analyse häufig das eigentliche Ziel der Analyse ist. Dies trifft auch auf die vorliegende Arbeit zu, weil das letztendliche Ziel hier war, die große Datenmenge statistisch zu analysieren. Das Material vorliegender Studie besteht, wie gesagt, aus offenen Antworten, die zuerst mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert werden mussten. Die Daten wurden auf zwei Weisen kategorisiert: induktiv und deduktiv. Erst danach wurde eine quantitative Analyse mithilfe der erstellten Kategorien möglich.

⁹ Z. B. wenn man das früher erreichte Niveau wieder erzielen möchte: die Gründe, warum Deutsch ursprünglich gelernt wurde, wurden nicht erläutert, sondern die Gründe, warum Deutsch wieder gelernt wird/wurde, wurden angegeben.

Die induktive Klassifizierung der offenen Antworten kann auch als „Bottom-Up-Klassifizierung“ bezeichnet werden (s. Kap. 4.1) und die deduktive als „Top-Down-Klassifizierung“¹⁰ (s. Kap 4.2). Für die Klassifizierung der Antworten wurden besonders in Zweifelsfällen auch die Multiple-Choice-Antworten herangezogen.

Bei einer induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet und beziehen sich nicht auf vorab formulierte Theorienkonzepte (Mayring 2010, 83; s. auch Abb. 2 aus Mayring 2000). Die so abgeleiteten Kategorien in der „Bottom-Up“-Kategorisierung der vorliegenden Arbeit basieren also auf im Material genannten Themen und wurden nicht theoriegeleitet gebildet. Es handelt sich hier um Kategorien, die die genannten Gründe für das Deutschlernen zu Motivgruppen zusammenfassen. Diese induktiv gebildeten Kategorien können jeweils verschiedene Typen von Motivation in sich vereinen, sowohl intrinsische als auch extrinsische (s. Kap. 2.3.1 und 2.3.2).

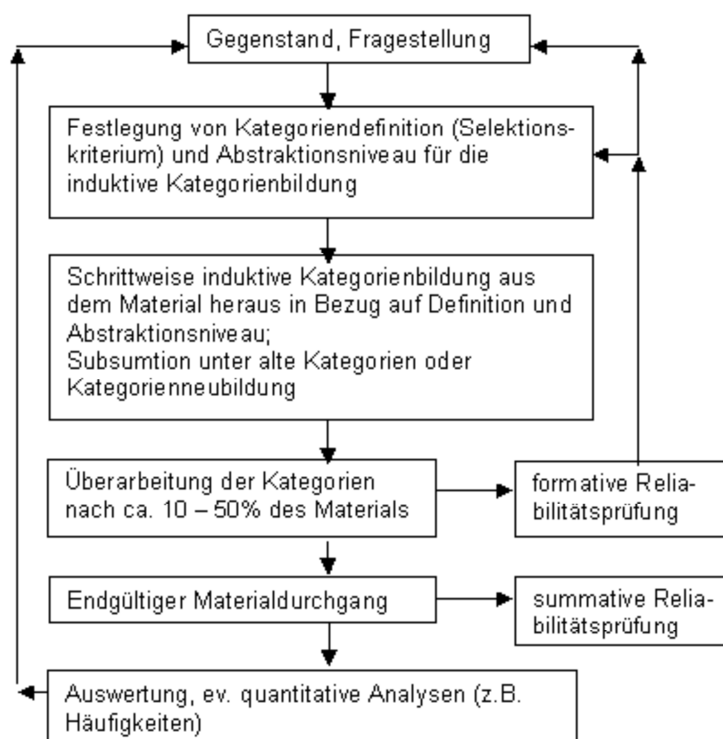


Abbildung 2. Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2000)

¹⁰ Bei der induktiven Analyse konnte ich mich auf die (unveröffentlichten) Vorarbeiten von Pia Bärlund und Sabine Ylönen stützen.

Bei der deduktiven Kategoriebildung werden die Kategorien dagegen theoriegeleitet gebildet, d. h. aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten auf das Material hin entwickelt (Mayring 2010, 83; s. auch Abb. 3 aus Mayring 2000). Das Kategoriensystem steht also schon vor der Arbeit am Material fest (Mayring & Brunner 2010, 327). In vorliegender Studie wurden als Basis für diese „Top-Down“-Kategorisierung verschiedene oben vorgestellte Motivationstheorien benutzt (s. Kap. 4). Die Definition der Kategorien wurde jedoch gleichzeitig mit der Analyse des Materials noch verfeinert und präzisiert.

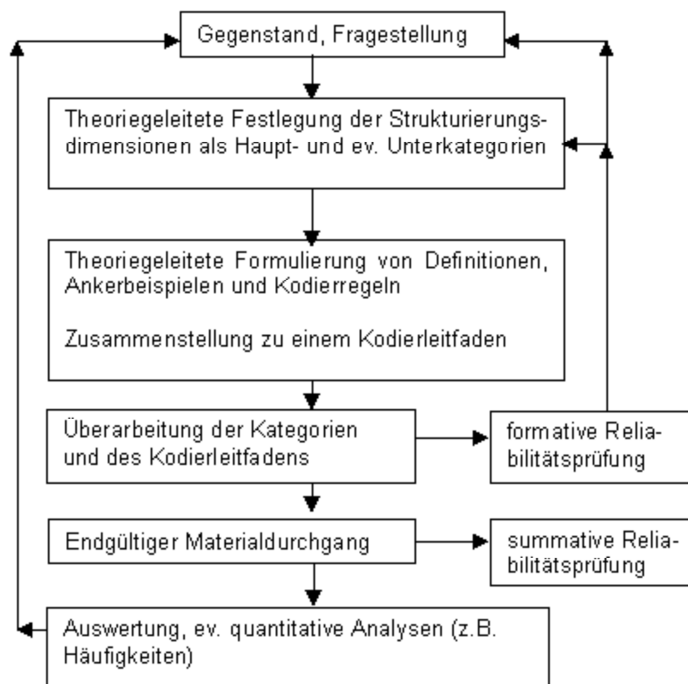


Abbildung 3. Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2000)

Nachdem die Kategorien festgelegt und alle Antworten klassifiziert worden waren, konnte das Material quantitativ analysiert werden, wobei das SPSS-Programm benutzt wurde. Für die vorliegende Studie wurden mithilfe des Programms deutsche Muttersprachler aus der Analyse der 778 offenen Antworten ausgeschlossen. Insgesamt wurden 772 Antworten nicht deutscher Muttersprachler berücksichtigt.

Zuerst wurden die Frequenzen der Antworten beider Kategoriensysteme bestimmt, d. h. es wurde untersucht, wie viele Antworten in jede Kategorie fallen (Kap. 5.1). Da eine Antwort in mehrere Kategorien eingeordnet werden konnte, ist die Anzahl der Fälle insgesamt etwas größer als die Anzahl der Antworten. Die Frequenzen wurden danach

ins Verhältnis zu Geschlecht (Kap. 5.2) und Alter (Kap. 5.3) der Befragten gesetzt. Außerdem wurde eine Analyse nach den beteiligten Universitäten durchgeführt (Universitäten Jyväskylä und Tampere sowie TU Tampere, Kap. 5.4), um zu untersuchen, ob sich der bei der Klassifizierung der Antworten gewonnene Eindruck, dass in technischen Bereichen Deutsch offensichtlich als wichtiger als in anderen Fächern angesehen wird, statistisch belegen lässt. Ebenso wurde untersucht, welchen Einfluss das Studium des Deutschen als Haupt- oder Nebenfach auf die Ergebnisse haben könnte (Kap. 5.5). Abschließend wurde der Versuch unternommen, die in induktiver Analyse der offenen Antworten gewonnenen statistischen Ergebnisse mit den Ergebnissen der Multiple-Choice-Antworten zu kombinieren (Kap. 5.6).

4 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

In den folgenden Kapiteln werden die induktive Kategorienbildung und die deduktive Klassifizierung der Antworten der qualitativen Inhaltsanalyse vorliegender Studie detailliert vorgestellt. Dabei wird erläutert, wie sich induktive und deduktive Methoden unterscheiden und warum hier beide für die Analyse herangezogen wurden. Jede einzelne Kategorie wird definiert und anhand von Beispielen veranschaulicht. Dabei wird auch auf Probleme bei der Definition der Kategorien und der Klassifizierung der Antworten eingegangen. Danach werden die Kategorien der induktiven und deduktiven Klassifizierung miteinander verglichen, um mögliche Überlappungen und auch Unterschiede zu diskutieren. Zum Schluss werden die bei der Klassifizierung nicht berücksichtigten, sogenannten sonstigen Informationen kurz vorgestellt.

4.1 Induktive Kategorienbildung

Bei dieser induktiven Klassifizierung wurden die Kategorien nach den aus dem Material genannten Themen (und nicht theoriegeleitet) abgeleitet. Wie erwähnt, konnte ich auf eine bereits vorliegende Klassifizierung zurückgreifen, die allerdings im Laufe meiner

Analyse überarbeitet wurde. Zum Beispiel die Kategorie „Alternative zum Englischen“ gab es nicht in der originalen Kategorisierung, aber beim Durchgehen des Materials wurde ersichtlich, dass auch diese Kategorie zweckdienlich ist. Darüber hinaus wurden zwei Kategorien kombiniert und zwar: „Zwang der Umstände“ und „das einzige Wahlfach“ wurden als gemeinsame Kategorie „Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach“ aufgenommen. Auch die Klassifizierung einzelner Antworten wurde bei der wiederholten Durchsicht des Materials teilweise überarbeitet.

Mayring (2010, 67-85) beschreibt die induktive Kategorienbildung als eine zusammenfassende qualitative Technik. In dieser Technik gibt es drei Schritte, die er in seinem Beispiel tabellarisch veranschaulicht: Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (ebd.). Nach Mayring (ebd., 69) kann die Paraphrasierungsphase bei großen Materialmengen weggelassen werden, was auch in der vorliegenden Arbeit gemacht wurde, zum einen, weil dies bei der großen Menge des Materials nicht rationell gewesen wäre und zum anderen, weil auch die Kürze vieler Analyseeinheiten eine Paraphrasierung ausschloss. Die Analyseeinheiten wurden dagegen sofort generalisiert, woraufhin Reduktionen gemacht wurden. Diese mittels induktiver Inhaltsanalyse gebildeten Reduktionen wurden als Kategorien für die folgende statistische Auswertung vorliegender Studie verwendet. Insgesamt wurden auf diese Weise elf Kategorien aufgestellt (s. Tabelle 2).

Tabelle 2. Induktive Kategorienbildung.

Beispielzitat	Generalisierung	Reduktion
<i>ei oikeastaan syytä, kiinnostukseni lopahti lukio-opiskelun jälkeen (1014)¹¹</i> kein Grund eigentlich, mein Interesse schlummerte nach dem Studium in der gymnasialen Oberstufe ein	kein sonderlicher Grund	1. Ohne sonderlichen Grund
<i>pakollinen vaihtoehto (41)</i> obligatorische Alternative	Obligation	2. Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach
<i>oli valinnainen aine peruskoulussa, ja jne (34)</i> war ein Wahlfach in der Grundschule, und usw	ein Wahlfach	3. Ein Wahlfach
<i>Äitini oli sitä mieltä että ranska on vaikeampi kieli (472)</i> Nach der Meinung meiner Mutter war Französisch schwieriger	Einfluss der Mutter	4. Soziale Gründe
<i>saksalaiset dekkarisarjat (226)</i> deutsche Krimiserien	Ziel des Interesses, Freizeitbeschäftigung	5. Ein Hobby
<i>hyödyllistä yleissivistystä ammatillisesti ja vapaa-ajalla (21)</i> nützliche Allgemeinbildung beruflich und in der Freizeit	Nutzen, Arbeit	6. Arbeit oder ein anderer Nutzen
<i>Minusta on tärkeää osata myös muita vieraita kieliä kuin englantia (2832)</i> Ich finde es wichtig, auch andere fremde Sprachen als Englisch zu können	Würdigung von Sprachfertigkeiten	7. Allgemeinbildung, Würdigung, EU
<i>saksalainen kulttuuri lähellä, kieltä kuullut pienestä asti (469)</i> die deutsche Kultur ist nah, habe die Sprache von Kindheit an gehört	Zuneigung zur Kultur	8. Kultur

¹¹ Alle Zitate werden in der Originalform wiedergegeben (und also nicht korrigiert). Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die fortlaufende Reihenfolge, in der die Antworten gegeben wurden.

<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä (329)</i> ich interessiere mich für die deutsche Sprache an sich	Interesse an der deutschen Sprache	9. die deutsche Sprache mögen
<i>Kiinnostus vieraisiin kieliin yleisesti (665)</i> Interesse an fremden Sprachen im Allgemeinen	Interesse an Fremdsprachen	10. Sprachen mögen
<i>halusin valita peruskoulussa jonkin muun kielen kuin englannin (2174)</i> ich wollte in der Grundschule eine andere Sprache als Englisch wählen	eine andere Sprache als Englisch wählen	11. Alternative zum Englischen

Allerdings ist die Kategorisierung nicht so einfach, dass jede Antwort nur einer Kategorie zugerechnet werden könnte: alle Antworten gehören mindestens zu einer Kategorie, aber viele von ihnen wurden mehreren Kategorien zugeordnet. So gehört Beispiel 1 sowohl zur Kategorie 6. *Arbeit oder anderer Nutzen* als auch zur Kategorie 10. *Sprachen mögen*; der Respondent erwähnt sowohl die Nützlichkeit als auch sein Interesse am Lernen fremder Sprachen. Die Antworten können auch aufgrund einer Aussage verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (s. Beispiel 2). Aus der Antwort wird ersichtlich, dass die Sprache gewählt wurde und also ein Wahlfach war, was auf die Kategorie 3. *Ein Wahlfach* verweist, und der Einfluss der Freunde bei der Wahl gehört eindeutig zur Kategorie 4. *Soziale Gründe*.

(1)

kielitaidon yleinen hyödyllisyys, kiinnostuneisuus (1228)
die **allgemeine Nützlichkeit** von Sprachfertigkeiten, **Interesse**

(2)

ystävänikin valitsivat sen lukiossa (237)
auch **meine Freunde** haben es in der gymnasialen Oberstufe **gewählt**

Die auf diese Weise über Generalisierung und Reduktion postulierten 11 Kategorien werden im Folgenden kurz erläutert und an Beispielen veranschaulicht. Wenn die Antwort mehreren Kategorien zugeordnet wurde, wird der Teil der Antwort, der für

Klassifizierung in die jeweilige Kategorie herangezogen wurde, durch Fettdruck hervorgehoben.

4.1.1 Ohne besonderen Grund

Man hat nicht immer einen besonderen Grund, fremde Sprachen zu lernen. In dieser Kategorie wurden solche Antworten aufgenommen, in denen die Studierenden keinen besonderen Grund für das Deutschlernen angaben. Sie schrieben z. B. Deutsch ohne besonderen Grund (Beispiele 3 und 4), durch Zufall (Beispiel 5), aus fehlender Fantasie (Beispiel 6) oder aus Spaß (Beispiel 7) gelernt zu haben.

(3)

Ei erityistä syytä. (1309)

ohne besonderen Grund

(4)

muuten vain (808)

nur so

(5)

sattuma (256)

Zufall

(6)

mielikuvituksen puute (893)

fehlende Fantasie

(7)

huvin vuoksi (1735)

aus Spaß

4.1.2 Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach

Manchmal gaben die Befragten an, keine oder wenige Alternativen für die Wahl des Faches gehabt zu haben. Zu dieser Kategorie gehören solche Antworten, in denen angegeben wurde, dass Deutsch ein obligatorisches Fach oder das einzig mögliche Wahlfach war. Das Vorkommen des Modalverbs *miüssen* in den Antworten wurde als ein Indikator für diese Kategorie berücksichtigt. Deutsch gehörte z. B. zum Kursangebot (Beispiel 8), es war eine obligatorische Alternative oder es gab keine Alternative (Beispiele 9 und 10), oder man musste irgendeine Sprache oder zwischen bestimmten alternativen Sprachen wählen (Beispiele 11 - 13).

(8)

Kuului lukion kurssihin (8)

Gehörte zu den Kursen in der gymnasialen Oberstufe

(9)

pakollinen vaihtoehto (41)

obligatorische Alternative

(10)

Ei ollut vaihtoehtoja kielen valintaan (122)

Es gab keine Alternativen für die Sprachwahl

(11)

joku kieli piti lukiossa ottaa (375)

irgendeine Sprache musste man in der gymnasialen Oberstufe wählen

(12)

Peruskoulussa piti valita jotain opintoja (1299)

In der Gesamtschule musste man irgendwelche Fächer wählen

(13)

Lukiossa oli pakko valita saksa tai ranska.(478)

In der gymnasialen Oberstufe musste man Deutsch oder Französisch wählen

4.1.3 Ein Wahlfach

In den Antworten, die unter diese Kategorie fallen, wurde betont, dass Deutsch ein wahlfreies Fach für die Lerner war. In allen Antworten wurde deutlich angeführt, dass es sich um eine Wahl handelte; die Studierenden hatten Deutsch in der Schule einfach gewählt (Beispiel 14) oder sie hatten Deutsch anstelle eines anderen Fachs als angenehmere Alternative gewählt (Beispiele 15 und 16). Die Bedeutung der Möglichkeit zum Lernen des Deutschen (Beispiel 17) und der allgemeinen Gepflogenheiten (Beispiel 18) wurden auch in diese Kategorie aufgenommen.

(14)

Kielivalinta lukiossa (77)

Sprachwahl in der gymnasialen Oberstufe

(15)

Valitsin saksasta ja venäjistä mieluisamman vaihtoehdon (412)

Ich habe zwischen Deutsch und Russisch die angenehmere Alternativ **gewählt**

(16)

Valitsin lukiossa matematiikan sijaan saksan (807)

Ich habe Deutsch anstelle von Mathematik in der gymnasialen Oberstufe **gewählt**

(17)

mahdollisuus lukea saksaa peruskoulussa (1626)

die Möglichkeit, Deutsch in der Grundschule zu lernen

(18)

Saksa oli yleisin vaihtoehto valittaessa toista pitkää kieltä ala-asteella (2151)

Deutsch war die üblichste Alternative bei der Wahl der zweiten „langen“ Sprache in der Unterstufe

4.1.4 Soziale Gründe

Fremde Sprachen wurden manchmal aus verschiedenen sozialen Ursachen gelernt, die meist durch das nähere soziale Umfeld des Studierenden bestimmt wurden, den

Einklang mit gesellschaftlichen Gepflogenheiten betonten oder aber auf soziales Agieren in einem größeren gesellschaftlichen Rahmen abzielten. Dieser Kategorie wurden also alle aus irgendwelchen sozialen Ursachen angegebenen Gründe zugerechnet. Dazu gehören z. B. Freunde (Beispiel 19), der Einfluss der Eltern oder des Lehrers (Beispiele 20 und 21), ein deutscher Partner (Beispiel 22), der Aufenthalt von Verwandten in einem deutschsprachigen Land (Beispiel 23) oder allgemeine gesellschaftliche Sitten (Beispiel 24). Auch die Bedeutung für die Kommunikation mit den Mitteleuropäern wurde zu dieser Kategorie gezählt (Beispiel 25). Hobbys und Arbeit können auch als soziale Umgebungen angesehen werden, aber sie wurden jedoch nicht zu dieser Kategorie gezählt. In der vorliegenden Arbeit wurde bei Hobbys und bei der Arbeit der Nutzen oder der instrumentale Wert der Sprache betont, wofür Hobbys und die Arbeit eigene Kategorien bilden.

(19)

ystävänikin valitsivat sen lukiossa (237)

auch **meine Freunde** haben es in der gymnasialen Oberstufe gewählt

(20)

Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi (1546)

Die Wahl der Fremdsprache in der Unterstufe durch die Eltern

(21)

saksanopettajani yläasteella sai innostumaan (535)

Mein(e) Deutschlehrer(in) in der Oberstufe hat mich dafür begeistert

(22)

Puolisoni on saksalainen, asun Saksassa (638)

Mein Partner ist deutsch, ich wohne in Deutschland

(23)

sukulaisten asumisen saksankielisessä maassa (1522)

das Wohnen von Verwandten in einem deutschsprachigen Land

(24)

vieraista kielistä juuri saksa oli tapana aloittaa yläasteen 8. luokalla (koulu oli pieni ja vaihtoehtoja vähän) (3474)

unter den Fremdsprachen wurde gewöhnlich gerade Deutsch in der 8. Klasse der Oberstufe als neues Fach gewählt (die Schule war klein und es gab wenig Alternativen)

(25)

Saksan osaaminen helpottaa kommunikointia keskieurooppalaisten kanssa (1080)

Deutsch zu können erleichtert die Kommunikation mit den Mitteleuropäern

4.1.5 Ein Hobby

Die Bedeutung der Sprache für verschiedene Hobbys wurde auch in mehreren Antworten genannt. Zu dieser Kategorie gehören also Gründe, die mit den Hobbys, dem Reisen und der Freizeit verbunden sind. Auch Deutschlernen an sich wurde als Hobby bezeichnet (Beispiele 26 und 27). Die Studierenden nannten weiterhin, Deutsch bei der Informationssuche für ihre Hobbys (Beispiel 28), bei ihren Freizeitbeschäftigungen (Beispiele 29 - 32) oder beim Reisen (Beispiel 33) gebraucht zu haben. Obwohl es sich bei Hobbys auch um Nutzen handelt, liegen sie allerdings näher am Spaß als anderer Nutzen, der folglich als eigene Kategorie zusammen mit der Arbeit aufgenommen wurde.

(26)

Harrastus (323)

Hobby

(27)

lukiossa saksan kieli oli harrastukseni (muuten vaan) (614)

in der gymnasialen Oberstufe war die deutsche Sprache mein Hobby (nur so)

(28)

Harrastuksissani tiedonhakua internetistä ja kirjallisuudesta saksan kielellä (17)

Informationssuche im Internet und Literaturrecherchen auf Deutsch für meine Hobbys

(29)

laulan saksankielisiä lauluja (171)

ich singe deutschsprachige Lieder

(30)

saksalaiset dekkarisarjat (226)

deutsche Krimiserien

(31)

Olen kiinnostunut Saksan kielisen alueen autourheilusta (1637)

Ich interessiere mich für den Motorsport des deutschsprachigen Raums

(32)

jalkapallo (2842)

Fußball

(33)

Matkailu (38)

Reisen

4.1.6 Arbeit oder ein anderer Nutzen

Die Nützlichkeit der deutschen Sprache wurde in mehreren Antworten betont und diese Kategorie umfasst also die meisten Antworten. Alle Gründe, die mit der Arbeit oder irgendeinem anderen Nutzen verbunden sind, wurden dieser Kategorie zugerechnet. Deutsch wurde gewählt, weil es z. B. allgemein als nützlich im Leben (Beispiel 34), für die Arbeit (Beispiele 35 und 36), in der Freizeit (Beispiel 35) sowie für die Forschung (Beispiel 36) angesehen wurde. Weiterhin wurden die Gründe „internationale Arbeitsmöglichkeiten“ (Beispiel 37) und „deutschsprachige Fachliteratur“ (Beispiel 38) in diese Kategorie aufgenommen. Auch Studienpunkte und gute Noten hatten die Lerner motiviert (Beispiele 39 und 40) sowie der Aufenthalt (Beispiele 41 und 42) und das Reisen (Beispiel 43) in deutschsprachigen Ländern.

(34)

kielitaidosta yleinen hyöty elämässä (351)

Sprachfertigkeiten haben allgemeinen Nutzen im Leben

(35)

hyödyllistä yleissivistystä ammatillisesti ja vapaa-ajalla (21)

nützliche Allgemeinbildung beruflich und in der Freizeit

(36)

Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelämässä (88)

Ich brauche Deutsch für meine Forschung und im Arbeitsleben

(37)

Kansainväliset työllistymismahdollisuudet (3300)

Internationale Arbeitsmöglichkeiten

(38)

tekninen kirjallisuus saksan kielellä (432)

technische Literatur auf Deutsch

(39)

Saan opintopisteitä (129)

Ich bekomme Studienpunkte

(40)

Kohtalaisen helppo saada hyviä arvosanoja (3188)

Ziemlich leicht, gute Noten zu bekommen

(41)

asuminen Saksassa (651)

Wohnen in Deutschland

(42)

olin itävallassa vaihto-oppilaana (1361)

ich war als Austauschstudentin in Österreich

(43)

saksan kielen taidosta on hyötyä useassa Euroopan maassa matkustaessa/työskennellessä (2017)

Deutschkenntnisse sind in vielen europäischen Ländern beim Reisen/Arbeiten nützlich

4.1.7 Allgemeinbildung, Würdigung, Europa

Hier wurden solche Antworten aufgenommen, in denen die Allgemeinbildung, die Würdigung von Sprachkenntnissen oder die Stellung des Deutschen innerhalb Europa betont wurde. Die Studierenden nannten als Gründe für die Wahl der deutschen Sprache z. B. Allgemeinbildung (Beispiele 44 und 45) und die Würdigung vielseitiger Sprachkenntnisse (Beispiele 46 - 48) sowie die Stellung des Deutschen als eine große europäische Sprache (Beispiel 49).

(44)

yleissivistys (20)

Allgemeinbildung

(45)

Sivistynyt ihminen osaa kieliä (687)

Ein gebildeter Mensch kann (Fremd)Sprachen

(46)

kielitaito laajentaa ymmärrystä noij yleisestikin (290)

Sprachfertigkeiten erweitern den Verstand auch so im Allgemeinen

(47)

Arvostan hyvää ja monipuolista kielitaitoa (1218)

Ich schätze gute und vielseitige Sprachfertigkeiten

(48)

Haluan vahvan ja monipuolisen kielitaidon (3445)

Ich will fundierte und vielseitige Sprachfertigkeiten

(49)

Saksa on Englannin ohella Euroopan suurimpia kieliä (2010)

Deutsch ist neben Englisch eine der größten Sprachen in Europa

4.1.8 Kultur

Hier muss wahrgenommen werden, dass Kultur ein sehr umfangreicher Begriff ist, der auf verschiedene Weisen verstanden werden kann. In diese Kategorie wurden alle Antworten aufgenommen, die besonders mit der Populärkultur verbunden sind, wie z. B. Sport, Musik und Medien sowie Literatur (außer Sach-/Fachliteratur), aber auch Antworten, in denen Kultur im Allgemeinen erwähnt wurde. (Viele Antworten, die in diese Kategorie aufgenommen wurden, wurden gleichzeitig auch in die Kategorie „Hobby“ aufgenommen (Beispiele 52, 54, 55).) Die Gründe für die Wahl des Deutschen waren z. B. die Kultur im Allgemeinen (Beispiele 50 - 52), Interesse an deutschsprachiger Literatur (Beispiel 53) sowie Unterhaltung (Beispiel 54 und 55).

(50)

saksalainen kulttuuri lähellä, kieltä kuullut pienestä asti (469)

die deutsche Kultur ist nah, habe die Sprache von Kindheit an gehört

(51)

median ja kulttuurin ymmärtäminen (713)

das Verstehen der Medien und der Kultur

(52)

Berliini on kiva kaupunki (898)

Berlin ist eine tolle Stadt

(53)

Saksankielinen kirjallisuus alkuperäisessä muodossaan kiinnostaa. (1110)

Deutschsprachige Literatur im Original Form interessiert mich

(54)

jalkapallo (2842)

Fußball

(55)

Rammstein (1130)

4.1.9 Die deutsche Sprache mögen

Manchmal werden fremde Sprachen gelernt, weil man sie mag und gerne lernt. Dieser Kategorie wurden alle Antworten zugerechnet, aus denen ersichtlich wurde, dass die Studierenden die deutsche Sprache mögen und sie gerne lernen. Es wurden also die Antworten aufgenommen, in denen die Sprache im Singular erwähnt wurde, und in denen deutlich gerade auf die deutsche Sprache verwiesen wurde (Beispiele 56 – 62). Es gab auch Antworten, in denen auf eine Sprache im Allgemeinen verwiesen wurde aber nicht deutlich gerade auf die deutsche Sprache. Solche Antworten wurden der Kategorie 10. *Sprachen mögen* zugerechnet.

(56)

olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä (329)

ich interessiere mich für die deutsche Sprache an sich

(57)

Saksa oli helppo, selkeä ja tarkka kieli (106)

Deutsch war eine leichte, klare und präzise Sprache

(58)

mukavan kuuloinen kieli (377)

eine sich angenehm anhörende Sprache

(59)

saksan kieli on kaunista ja sen puhuminen ja kuunteleminen nautinnollista (2909)

die deutsche Sprache ist schön und sie zu sprechen und zu hören genussvoll

(60)

Pidän saksan kielestä, se on matemaattinen ja looginen (1077)

Ich mag die deutsche Sprache, sie ist mathematisch und logisch

(61)

halusin oppia saksankieltä, koska pidän siitä (1425)

ich wollte Deutsch lernen, weil ich es mag

(62)

halu osata ja ymmärtää saksaa (1985)

der Wunsch, Deutsch zu können und zu verstehen

4.1.10 Sprachen mögen

Es spielt nicht immer eine große Rolle, welche Sprache gelernt wird, wenn man fremde Sprachen mag. In diese Kategorie wurden alle Antworten aufgenommen, in denen klar wurde, dass man fremde Sprachen überhaupt gern lernt, und in denen auf Sprachen im Plural oder im Allgemeinen verwiesen wurde. Als Verweis auf Sprachen im Plural wurden auch solche Antworten betrachtet, in denen „eine neue Sprache zu lernen“ als Motiv angegeben wurde. Die Lerner interessierten sich für das Lernen von Fremdsprachen (Beispiele 63) oder das Lernen fremder Sprachen machte ihnen Spaß (Beispiele 64 und 65). Auch das Talent für Sprachen wurde hier als Indikator für das Interesse an fremden Sprachen betrachtet (Beispiel 66). Ebenso wurden, in denen die Studierenden angaben, überhaupt irgendeine fremde Sprache lernen zu wollen, Gründe in diese Kategorie aufgenommen (Beispiel 67).

(63)

olen ylipäänsä kiinnostunut kielten oppimisesta (33)

ich interessiere mich für das Lernen von Sprachen überhaupt

(64)

Pidän kielten oppimisesta ja eri kielten osaamisesta (643)

Ich mag es, Sprachen zu lernen und verschiedene Sprachen zu können

(65)

kielien opiskelu on kivaa (2084)

Sprachenlernen macht Spaß

(66)

olen ollut kielellisesti lahjakas (448)

ich war sprachlich begabt

(67)

Halusin oppia uuden kielen (345)

Ich wollte eine neue Sprache lernen

4.1.11 Alternative zum Englischen

Deutsch wurde teilweise sogar dem Englischen vorgezogen. In diese Kategorie fielen die Antworten, wenn Deutsch eher als Alternative zum Englischen gewählt wurde. Für einige war Deutsch leichter zu lernen als Englisch (Beispiel 68) und andere meinten, dass man Englisch auch anderswo lernen könnte (Beispiel 69). Deutsch wurde auch einfach als eine interessante Alternative zum Englischen gewählt (Beispiel 70).

(68)

helpompi minun oppia kuin esim. englantia; on loogisempaa (61)

fiel mir leichter zu lernen als z. B. Englisch; ist logischer

(69)

Englannin kieltä oppi muualtakin (343)

die englische Sprache lernt man auch anderswo

(70)

Lapsena aloitin saksan kielen opiskelun mielenkiintoisena vaihtoehtona englannin sijaan. (1984)

Als Kind habe ich die deutsche Sprache als eine interessante Alternative zum Englischen zu lernen begonnen.

Im folgenden Kapitel wird die deduktive Kategorienbildung vorgestellt.

4.2 Deduktive Klassifizierung der Antworten

In dieser Arbeit wurde von insgesamt sieben Kategorien ausgegangen, in die die Antworten klassifiziert wurden. Dabei handelte es sich also um deduktive Kategorienbildung. Mayring (2010, 92) zufolge erfolgt die deduktive Kategorienbildung in drei Schritten: erstens werden die Kategorien definiert, zweitens Ankerbeispiele für die Kategorien gewählt und drittens Kodierregeln für die Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien formuliert. In seinem Beispiel veranschaulichte er diesen Prozess tabellarisch in einer Tabelle mit vier Spalten: Kategorie, Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln. In der vorliegenden Arbeit erfolgte der Prozess der Kategorienbildung im Prinzip ähnlich, wird aber etwas unterschiedlich veranschaulicht. In Tabelle 3 werden die genauen Definitionen und Kodierregeln nicht erläutert, sondern nur einfache Generalisierungen, die die Wahl der Kategorien begründen, dargestellt. Die Definitionen der Kategorien sowie die sog. Kodierregeln werden später in diesem Kapitel genauer beschrieben.

Tabelle 3. Deduktive Kategorienbildung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Kategorie	Generalisierung	Beispielzitat
1. Externe Regulation (E1)	Zwang	<i>pakollinen vaihtoehto (41)</i> ¹² obligatorische Alternative
2. Introjizierte Regulation (E2)	Keine Wahlmöglichkeiten (aber kein Zwang)	<i>Muita kielivaihtoehtoja ei koulussani ollut tarjolla.(1486)</i> Andere Sprachalternativen hat meine Schule nicht angeboten.
3. Identifizierte Regulation (E3)	Nutzen	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa (88)</i> Ich brauche Deutsch für meine Forschung und im Arbeitsleben
4. Integrative Regulation (E4)	Würdigung	<i>arvostan monipuolista kielitaitoa (3057)</i> ich schätze vielseitige Sprachkenntinisse
5. Angenehme Empfindungen (Intrinsische Motivation I1)	Begeisterung	<i>Se on vain kiehtovaa (937)</i> Es ist einfach faszinierend
6. Antrieb zu lernen (Intrinsische Motivation I2)	eigenes Interesse an der Sprache	<i>olen kiinnostunut saksan kielestä sinänsä (329)</i> ich interessiere mich für die deutsche Sprache an sich
7. Streben nach Erfolg (Intrinsische Motivation I3)	Bewältigung von Herausforderungen	<i>Saksan kieli oli haastavin koulussa oppimistani kielistä ja halusin jatkaa sen opiskelua.(1908)</i> Deutsch war die anspruchsvollste Sprache, die ich in der Schule gelernt habe und ich wollte sie weiter lernen.

Die Definitionen der Kategorien basieren hauptsächlich auf den Definitionen der Subtypen intrinsischer und extrinsischer Motivation von Dörnyei und Ushioda (2011; s. Kap. 2.3.1) und größtenteils auch auf denen von Alm (2007, 6; s. auch Kapitel 2.3.1), Kirchner (2004, 3; s. auch Kapitel 2.3.1) und Riemer (2003, 3; s. auch Kapitel 2.3.1).

¹² Alle Zitate werden in der Originalform wiedergegeben (und also nicht korrigiert). Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die fortlaufende Reihenfolge, in der die Antworten gegeben wurden.

Einige Kategoriendefinitionen werden aber auch mit den Aspekten von integrativer und instrumenteller Motivation (s. Kap. 4.2) ergänzt. Die Kategorien wurden allerdings nach den Subtypen von intrinsischer und extrinsischer Motivation benannt.

Die Klassifizierung einzelner Antworten und die Definition der Kategorien waren nicht immer einfach, weil es in einem schon vor der Arbeit feststehenden Kategoriensystem nicht immer eine passende Kategorie für jede Antwort gibt und das Material bei der Definition der Kategorien berücksichtigt werden musste. Die letztendlichen Klassifizierungen und Definitionen waren daher das Resultat langer Überlegungen, mehrfacher Durchsicht des Materials und ausführlicher Diskussionen. Eine solche Klassifizierung ist letztendlich immer eine subjektive Interpretation und keine „absolute Wahrheit“, aber bei der Vorstellung der Kategorien wird jeweils begründet, warum bestimmte Entscheidungen bei der Wahl der Kategorien besonders in Zweifelsfällen getroffen wurden.

Die auf diese Weise gebildeten Kategorien unterscheiden sich von denen der Bottom-Up-Klassifizierung. Zum Beispiel fallen sowohl die Wahl durch die Eltern als auch ein deutscher Partner in die induktiven Kategorie 5. *Soziale Gründe*, obwohl die Wahl durch die Eltern deutlich auf extrinsische Motivation verweist, während ein deutscher Partner sich eher auf intrinsische Motivation (Liebe) bezieht. Darüber hinaus wurden die Antworten, wie auch bei der induktiven Kategorienbildung, oft mehreren Kategorien zugeordnet. Zum Beispiel das Beispiel 71 gehört sowohl zur Kategorie 6. *Antrieb zu lernen* (intrinsische Motivation I2) als auch Kategorie 3. *Identifizierte Regulation* (extrinsische Motivation E3): der Befragte erwähnt sowohl sein Interesse an Sprachen, was sich auf intrinsische Motivation bezieht, als auch die Nützlichkeit, fremde Sprachen zu können, was auf extrinsische Motivation verweist. Auf ähnliche Weise gehört das Beispiel 72 zu zwei verschiedenen Kategorien, aber diese Kategorien sind beide Formen von extrinsischer Motivation. Zufall ist ein Motiv, das sich auf die Kategorie 2. *introjizierte Regulation* (E2) bezieht, während Sommerarbeit (= Nutzen für die Arbeit) zur Kategorie 3. *identifizierte Regulation* (E3) gehört. Über diese Mehrfachkategorisierung wird mehr bei der Vorstellung der quantitativen Analyse diskutiert.

(71)

eri kielten osaaminen kiinnostaa ja lisksi se on hyödyllistä (2587)

Verschiedenen Sprachen zu können **interessiert** mich und außerdem ist es **nützlich**

(72)

Sattuma johdatti kesätöihin Saksaan. (700)

Der Zufall hat mich zur **Sommerarbeit** nach Deutschland geführt.

Im Folgenden werden die Definitionen und Kodierregeln für die deduktive Analyse des Materials erörtert und an Beispielen veranschaulicht. Die sieben Kategorien basieren im Wesentlichen auf der Klassifizierung von Dörnyei und Ushioda (2011; s. Kap. 4.1). Wenn auch Konzepte anderer Autoren berücksichtigt wurden, wird das im Text erwähnt (für die Klassifizierung der Kategorien *Identifizierte Regulation E3*: Gardner & Lambert 1972; auch Gardner 1985; s. auch Kap. 4.2 und *Angenehme Empfindungen II*: Vallerand 1997, 280; vgl. auch Kapitel 4.1). Darüber hinaus wird in Beispielen, die mehreren Kategorien zugeordnet wurden, auch hier der Teil der Antwort fett markiert, der für die Klassifizierung in die jeweilige Kategorie herangezogen wurde.

4.2.1 Externe Regulation (extrinsische Motivation E1)

Externe Regulation ist die am wenigsten selbstbestimmte Form extrinsischer Motivation, wobei es um völlig äußere Motivationsquellen geht, wie Obligation, Zwang oder äußere Belohnungen. In Beispiel 73 war die äußere Quelle die nicht verhandelbare Pflicht, ein obligatorisches Schulfach zu absolvieren, in Beispiel 74 die Wahl durch jemanden anderen (die Eltern) und in Beispiel 75 der Zwang, einer offensichtlich wahlweise angebotenen Fremdsprache zwangsweise zugeteilt zu werden. Die Belohnungen sind Studienpunkte (Beispiel 76) und gute Noten (Beispiel 77).

(73)

Oli pakollinen kouluaine (60)

War ein obligatorisches Schulfach

(74)

Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi (1546)

Die Wahl der Fremdsprache in der Unterstufe durch meine Eltern

(75)

Minut pakotettiin saksan ryhmään - ei ollut valinnan mahdollisuutta (80)

Ich wurde in die Deutschgruppe gezwungen – es gab keine Wahl

(76)

Saan opintopisteitä (129)

Ich bekomme Studienpunkte

(77)

Kohtalaisen helppo saada hyviä arvosanoja (3188)

Ziemlich leicht, gute Noten zu bekommen

4.2.2 Introjierte Regulation (extrinsische Motivation E2)

Bei diesem Motivationstyp sind vom sozialen Umfeld geprägte Anforderungen, Druck oder Regeln von außen sowie aus Pflichtgefühl erledigte Handlungen zentral. Unter alle Definitionen der einschlägigen Literatur zu Motivationstheorien fällt in diese Kategorie auch die Vermeidung von Schuldgefühlen, aber in meinem Material gab es keine Beispiele für mit Schuldgefühlen verbundene Motivation. In diese Kategorie wurden dagegen solche Beispiele aufgenommen, wie Zufall (Beispiele 78 und 79) oder die Anpassung an eine vorherrschende Meinung oder die herkömmlichen Sitten (Beispiel 80).

(78)

tuli vain valittua koulussa (135)

hab ich einfach damals in der Schule gewählt

(79)

sattuma (256)

Zufall

(80)

Saksan kielen lukemiseen kouluaikana vaikutti myös ns. yleinen mielipide ja vakiintunut tapa, sillä suurin osa oppilasta valitsi tuolloin englannin ja ruotsin lisäksi saksan.(1418)

Das Lernen des Deutschen wurde auch durch die s. g. herrschende Meinung und die herkömmliche Tradition beeinflusst, denn der größte Teil der Schüler wählte damals außer Englisch und Schwedisch Deutsch.

4.2.3 Identifizierte Regulation (extrinsische Motivation E3)

Bei identifizierter Regulation erkennt die Person den Wert der Tätigkeit und sieht ihre Nützlichkeit. Auch innere Überzeugung und persönliches Interesse spielen hier schon eine Rolle. Weiterhin werden Fälle instrumenteller Motivation (Gardner & Lambert 1972; auch Gardner 1985; s. auch Kap. 4.2), wie Nutzen für die Arbeit und das Studium, dieser Kategorie zugerechnet. Zu dieser Kategorie gehören eindeutig z. B. der Bedarf der Sprache für die Arbeit (Beispiel 81) oder ein Hobby (Beispiel 82) sowie die Nützlichkeit der Sprache überhaupt (Beispiel 83). Im Unterschied zu den Definitionen von Kirchner (2004, 3) und Riemer (2003, 3), die Reisen integrierter Regulation zurechnen, wird das Reisen (Beispiel 84) hier identifizierter Regulation zugerechnet, weil es in dieser Arbeit für ein Hobby oder eigenes Interesse angesehen wird und folglich der Definition von Dörnyei und Ushioda (2011, 24; s. auch Kapitel 4.1) entspricht.

(81)

Tarvitsen saksaä tutkimuksissani ja työelamassa (88)

Ich brauche Deutsch für meine Forschung und im Arbeitsleben

(82)

Tarvitsen sitä harrustuksessani (1404)

Ich brauche es für mein Hobby

(83)

Yleisesti ottaen minusta on hyödyllistä osata monta kieltä (2625)

Allgemein finde ich es nützlich viele Sprachen zu können

(84)

matkailu saksankielisillä alueilla 1282)

Reisen im deutschsprachigen Gebiet

4.2.4 Integrative Regulation (extrinsische Motivation E4)

Integrative Regulation wird als die entwicklungsgemäß fortschrittlichste Form von extrinsischer Motivation beschrieben, wobei ausgewähltes Verhalten völlig mit den Werten, Bedürfnissen und der Identität des Individuums assimiliert ist. Auch die Identifikation mit dem Aufgabengebiet wird betont. In dieser Kategorie ist die Motivation also schon weitgehend verinnerlicht, kommt aber trotzdem aus einer äußeren Quelle. Auch Aspekte der integrativen Motivation, wie kulturbezogene Motive, werden in dieser Kategorie aufgenommen. Beispiele, die in diese Kategorie aufgenommen wurden, sind u. a. Allgemeinbildung (Beispiel 85) und die Wertschätzung der Sprache oder der Sprachkenntnisse und der Kultur (Beispiele 86 und 87). Auch der Einfluss der Freunde (Beispiel 88) wurde dieser Kategorie zugerechnet.

(85)

yleissivistys (20)

Allgemeinbildung

(86)

Kielitaidon laajentaminen (1950)

Erweiterung der Sprachkenntnisse

(87)

saksalainen kulttuuri lähellä, kieltä kuullut pienestä asti (469)

die deutsche Kultur steht mir nahe, habe die Sprache von früh auf gehört

(88)

ystävienikin valitsivat sen lukiossa (237)

auch meine Freunde haben sie in der gymnasialen Oberstufe gewählt

4.2.5 Angenehme Empfindungen (intrinsische Motivation I1)

Diese Form von Motivation wird in der Literatur zwar *Ansporn zu erleben* genannt (Dörnyei & Ushioda 2011), aber die Bezeichnung wurde hier geändert, weil sich die im Untersuchungsmaterial gefundenen Beispiele hauptsächlich auf *angenehme Empfindungen* beziehen, die auch in der Definition dieses Motivationstyps erwähnt

werden. Darüber hinaus betont Vallerand (1997, 280; vgl. auch Kapitel 4.1) in seiner Definition die mit den Sinnen verbundenen Empfindungen, die auch in dieser Kategorie berücksichtigt wurden (Beispiel 89). Fundamental sind hier u. a. die Annehmlichkeit und die Freude, die aus dem Lernen der Sprache resultieren (Beispiele 90 - 92). Die Leichtigkeit zu lernen wurde auch hier mit angenehmen Empfindungen verbunden, und Deutsch wurde of als leichter als irgendwelche andere Sprachen gefunden (Beispiele 93 - 94) Über die Klassifikation von Beispielen für einen deutschsprachigen Lebenspartner wurde lange nachgedacht. Sie wurde schließlich dieser Kategorie zugeordnet (Beispiel 95), weil davon ausgegangen werden kann, dass die Liebe zu einem Menschen als Grund für eine Lebenspartnerschaft angesehen werden kann. Diese Liebe wiederum ist ein so tief verinnerlichtes Gefühl, dass die Motive für das Lernen der Muttersprache des geliebten Menschen vermutlich auch verinnerlicht sind und weil mit dem Lernen der Sprache aus Liebe zu einem Menschen besonders angenehme Empfindungen einhergehen dürften. Andere soziale Gründe (wie z. B. Freunde) wurden dagegen nicht dieser Kategorie, sondern der identifizierten Regulation (E4) zugerechnet, weil sie hauptsächlich als externe Motivationsquellen angesehen wurden; Liebe ist die einzige Ausnahme in diesem Fall.

(89)

mukavan kuuloinen kieli (377)

eine Sprache, die sich schön anhört

(90)

kielten opiskelu on kivaa, ja saksan kieli on kiva kieli :) (1904)

Sprachlernen **macht Spaß**, und Deutsch ist eine tolle Sprache :)

(91)

omaksi ilokseni (439)

zu meiner eigenen Freude

(92)

Se on vain kiehtovaa (937)

Es ist einfach faszinierend

(93)

Lukiossa oli valittava joku lyhyt kieli ja saksa vaikutti helpommalta kuin ranska tai venäjä, muita vaihtoehtoja ei ollut

In der gymnasialen Oberstufe musste eine Sprache des kurzen Lehrgangs gewählt werden und Deutsch schien **leichter** als Französisch und Russisch, andere Alternativen gab es nicht

(94)

Tarvitsin kaksi alkeistason kielikurssia, saksa tuntui helpoimmalta ja fiksuummalta vaihtoehdolta.

Ich brauchte zwei Sprachkurse des Anfängerniveaus, Deutsch schien die **leichteste** und vernünftigste Alternative zu sein.

(95)

saksalainen aviomies (984)

deutscher Ehemann

4.2.6 Antrieb zu lernen (intrinsische Motivation I2)

Bei dieser Motivationsform werden das Vergnügen und die Befriedigung betont, die aus dem Verstehen des Neuen, der Befriedigung von Neugier und dem Erkunden der Welt resultieren. Beispiele für Antworten, die dieser Kategorie zugerechnet wurden, sind das Interesse für fremde Sprachen (Beispiel 96) und insbesondere für das Deutsche (Beispiele 97 und 98) sowie das Begehren, die Sprache (an sich) zu lernen (Beispiel 99). Auch Neugierde (Beispiel 98) wurde zu dieser Kategorie gezählt.

(96)

olen ylipäänsä kiinnostunut kielten oppimisesta (33)

Ich interessiere mich für das Lernen fremder Sprachen überhaupt

(97)

kieli yleensä kiinnosti (405)

die Sprache an sich hat mich interessiert

(98)

olen kiinnostunut saksan kielestä, kiinnostukseni on enemmän uteliaisuutta kuin kielitieteellisyyttä

ich interessiere mich für die deutsche Sprache, mein Interesse basiert eher auf Neugier als auf Sprachwissenschaft.

(99)

halu osata ja ymmärtää saksaa (1985)

das Begehren, Deutsch zu können und zu verstehen

4.2.7 Streben nach Erfolg (intrinsische Motivation I3)

Zentral für diese Kategorie sind die Befriedigung, sich selbst zu übertreffen, Herausforderungen zu bewältigen und etwas zu erreichen oder zu erschaffen. Beispiele, die dieser Motivationsform zugeordnet wurden, sind z. B. die Neigung zu Herausforderungen (Beispiele 100 und 101) und das Erreichen eines bestimmten selbst gesteckten Ziels (Beispiel 102). Für diese Kategorie konnten im Untersuchungsmaterial nur relativ wenige Antworten gefunden werden. Überlegt wurde, ob das Streben nach guten Noten eventuell auch zu dieser Kategorie gezählt werden könnte, aber schließlich wurde es zu extrinsischer Motivation gezählt, weil gute Noten in den Definitionen (Deci & Ryan 1985; Metsämuuronen 1997; Ruohotie 1998; s. auch Kap. 4.1) als externe Belohnungen betrachtet werden.

(100)

Saksan kieli oli haastavin koulussa oppimistani kielistä ja halusin jatkaa sen opiskelua.(1908)

Deutsch war die anspruchsvollste Sprache, die ich in der Schule gelernt habe und ich wollte sie weiter lernen.

(101)

saksan kielen opettelu on haasteellista mutta antoisaa. Pidän saksasta paljon enemmän kuin englannista.(3117)

das Lernen des Deutschen ist **anspruchsvoll** aber bereichernd. Ich mag Deutsch viel mehr als Englisch.

(102)

haluaisin saada aiemmin saavutetun tason takaisin (1601)

ich möchte das früher erreichte Niveau wieder erzielen

Beide Arten der Kategorienbildung, induktiv und deduktiv, waren auf ihre eigene Weise zweckdienlich und bieten etwas unterschiedliche Information über die Motivation zum Deutschlernen. Dies wird im folgenden Kapitel genauer diskutiert.

4.3 Vergleich der induktiven und deduktiven Kategorienbildungen

Die beiden qualitativen Analysemethoden sind zweckhaft und haben ihre eigenen Vorteile. Die induktiven Kategorien wurden, wie schon oben erwähnt, direkt aus dem Material abgeleitet und sind daher auch dem Alltagsverständnis näher. Die Kategorien fassen einzelne Antworten zu Motivgruppen zusammen (s. Apelt 1981, 54-94 und Kap. 2.4). Sie sind allgemeinverständlich formuliert und erfordern keine Vorkenntnisse in Motivationstheorien. Die induktiven Kategorien können in bestimmtem Maße auch als Ergänzung zu den Multiple-Choice-Kategorien angesehen werden (dies wird genauer im Kap. 5.6 erläutert).

Die deduktiven Kategorien wurden von vorab formulierten Theorienkonzepten übernommen bzw. adaptiert, und das Material wurde diesen fertigen Kategorien zugeordnet. Diese Kategorisierung hat also eine theoretische Grundlage und die Kategorien basieren nicht nur auf eigener Beurteilung, sondern auf Konzepten, die renommierte Forscher entwickelt und ausgearbeitet haben. Dessen ungeachtet sind Interpretationen der Antworten auch hier Voraussetzung für die Klassifizierung.

Die beiden Kategorienbildungen sind auch nützlich, weil die Antworten nach jeweils anderen Gesichtspunkten klassifiziert wurden. Daraus folgt, dass die Antworten auch anders zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. In einigen Fällen umfasst eine deduktive Kategorie zwei (oder mehr) induktive Kategorien, während einige induktive Kategorien mehrere deduktive Kategorien umfassen. Zum Beispiel umfasst die deduktive Kategorie *Identifizierte Regulation (E3)* die drei induktiven Kategorien *Hobbys, Arbeit oder anderer Nutzen* und *Alternative zum Englischen*, während die Antworten der induktiven Kategorie *Soziale Gründe* den drei deduktiven Kategorien *Externe Regulation (E1)*, *Integrative Regulation (E4)* und *Angenehme Empfindungen (E1)* zugeordnet wurden. In Tabelle 4 werden diese deduktive und induktive Kategorie mit ihren entsprechenden Kategorien mit Beispielen dargestellt.

Tabelle 4. Beispiele zum Vergleich deduktiver und induktiver Klassifizierung der Antworten

Deduktive Klassifizierung	Beispiel	Induktive Klassifizierung
Identifizierte Regulation E3	<i>Tarvitsen sitä harrustuksessani (1404)</i> Ich brauche es für mein Hobby	Hobbys
	<i>Tarvitsen saksaa tutkimuksissani ja työelamassa (88)</i> Ich brauche Deutsch für meine Forschung und im Arbeitsleben	Arbeit oder anderer Nutzen
Externe Regulation E1	<i>Vanhempien valinta ala-asteen vieraaksi kieleksi (1546)</i> Die Wahl der Fremdsprache in der Unterstufe durch meine Eltern	Soziale Gründe
Integrative Regulation E4	<i>ystävienikin valitsivat sen lukiossa (237)</i> auch meine Freunde haben sie in der gymnasialen Oberstufe gewählt	
Angenehme Empfindungen I1	<i>saksalainen aviomies (984)</i> deutscher Ehemann	

Ein Vergleich der Kategorien ist allerdings nicht einfach. In Abbildung 4 wird veranschaulicht, dass es keine Eins-Zu-Eins-Entsprechung der Antwortklassifizierung nach deduktiven und induktiven Prinzipien gibt und welche Entsprechungen sich bei einem Vergleich der Klassifizierungen ergeben. Wie oben in der Tabelle veranschaulicht wurde, entsprechen die Gründe der deduktiven Kategorie *Angenehme Empfindungen (E1)* die der induktiven Kategorie *Soziale Gründe*, aber zu dieser deduktiven Kategorie gehören ebenfalls die induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen*. Diese induktiven Kategorien fallen wiederum beide auch in die deduktive Kategorie *Antrieb zu Lernen (I2)*.

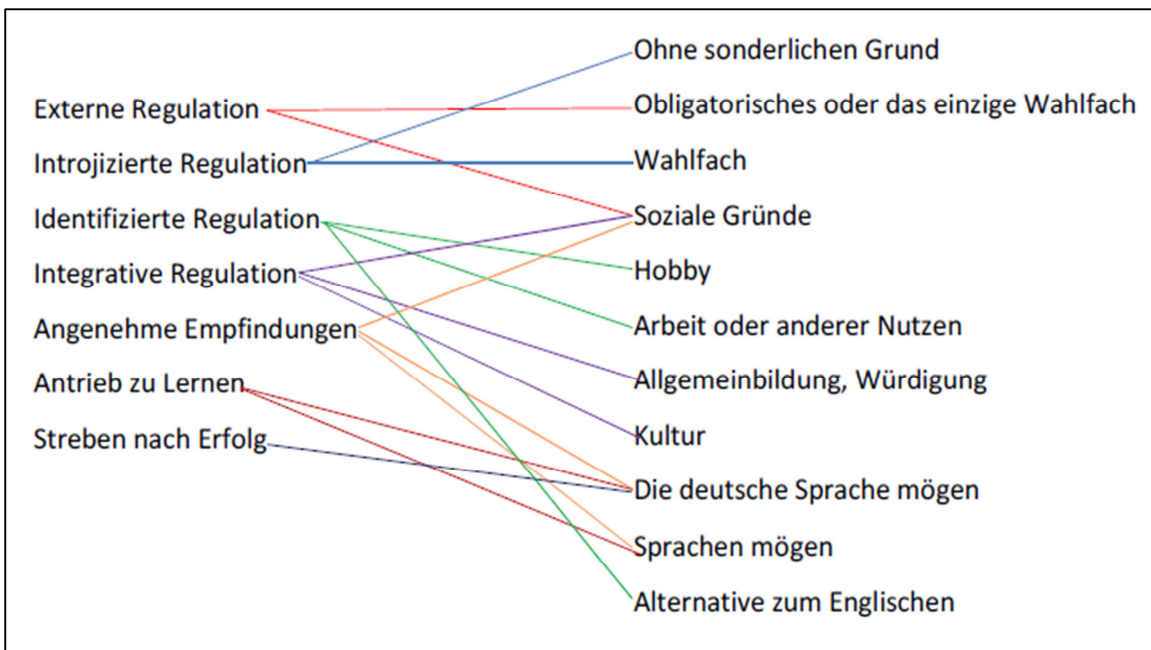


Abbildung 4. Vergleich der deduktiven und induktiven Klassifizierung der Antworten

Obwohl die Entsprechung der Kategorien in Abbildung 4 veranschaulicht werden konnte, gibt es allerdings auch Abweichungen. Zum Beispiel, die Antworten der induktiven Kategorien *Arbeit oder anderer Nutzen* wurden in der Hauptsache der deduktiven Kategorie *Identifizierte Regulation (E3)* zugeordnet, aber einige Antworten dieser induktiven Kategorie wurden anders klassifiziert. Zum Beispiel die Antwort *lukiossa tarvitsin opintopisteitä, joetn valitsin saksan kielen* (in der gymnasialen Oberstufe brauchte ich Studienpunkte, also wählte ich Deutsch) wurde der deduktiven Kategorie *Externe Regulation (E1)* zugeordnet, weil Studienpunkte als äußere Belohnungen betrachtet werden, während diese Antwort zur induktiven Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* gerechnet wurde, weil der Nutzen, den der Befragte aus dem Lernen der Sprache zieht, d. h. die Studienpunkte, hier als vordergründig betrachtet wurde.

Ähnlich ist es bei der deduktiven Kategorie *Antrieb zu Lernen (I2)*, die hauptsächlich die induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* umfasst. Einige Antworten dieser deduktiven Kategorie fallen unter keine dieser beiden induktiven Kategorien. Zum Beispiel die Antwort *uteliaisuudesta* (aus der Neugier) gehört zwar zur deduktiven Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)*, aber sie wurde der induktiven Kategorie *Ohne besonderen Grund* zugeordnet. In der Antwort wurde also nicht auf ein Interesse an der deutschen Sprache oder an den Sprachen überhaupt

verwiesen, weshalb sie nicht zu den zwei obengenannten induktiven Kategorien gezählt werden konnte.

Diese zwei Kategorienbildungen bieten also unterschiedliche Information über Motive und Motivation zum Deutschlernen. Die induktive Kategorisierung gibt einen Überblick über die Motive bzw. Gründe der Befragten zum Deutschlernen im eher alltäglichen Sinn, während die deduktive Kategorienbildung die Motivationen der Befragten theoretisch zusammenfasst. Klassifizierungen sind allerdings immer von Interpretationen der Forscher abhängig, weshalb sie auch immer etwas problematisch sind. In der vorliegenden Arbeit wurde jedoch immer versucht zu erläutern, warum bestimmte Entscheidungen bei der Klassifizierung, besonders in Zweifelsfällen, gemacht wurden.

4.4 Sonstige Informationen: Einstellungen zum Lernen des Deutschen

Obwohl es sich in der Frage 14 in erster Linie um die Gründe für das Deutschlernen handelte, wurden im Kommentarfeld auch viele andere Informationen angegeben, die bei der Klassifizierung von Motiven und Motivation für das Deutschlernen nicht berücksichtigt wurden, wie z. B. die Gründe dafür, warum man Deutsch weitergelernt hatte oder nicht mehr lernen wollte, oder welchen Nutzen die Befragten ihrer Meinung nach aus dem Lernen der Sprache gezogen hatten oder nicht. Diese Informationen wurden von den Informanten eher als zusätzliche Erläuterungen oder Begründungen zu den eigentlichen genannten Gründen oder als Meinungsäußerung, angegeben. Eine gründliche quantitative Analyse dieser Informationen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb an dieser Stelle nur einige Beispiele für solche Informationen vorgestellt werden. Es ist allerdings wichtig, auf diesen Aspekt aufmerksam zu machen, weil diese Informationen u. a. interessante Einblicke in die Einstellungen zum Sprachenlernen erlauben.

Die Informationen werden im Folgenden kurz mithilfe von Beispielen vorgestellt und der Kern der Zusatzinformation wird in den Beispielen durch Fettdruck markiert.

1. Deutsch nicht weiter lernen wollen

Gründe dafür, warum man Deutsch nicht mehr gelernt habe, waren z. B. schlechte Lernerfahrungen (Beispiel 103) und das Interesse an anderen Sprachen (Beispiele 103 und 104). Im Beispiel 104 waren die ursprünglichen Gründe für das Abbrechen des Deutschlernens nicht von dem Lerner abhängig: in der neuen Schule gab es nicht dieselben Möglichkeiten für das Lernen des Deutschen wie an der alten. Später wurde Deutsch durch eine andere Sprache ersetzt.

(103)

En muista miksi valitsin sen peruskoulussa, mutta jatkoin sitä yo-kirjoituksiin asti, mutta oppimiskokemuksista ei jäänyt kovin hyvä maku suuhun ja en ole jatkanut, siirryin panostamaan enemmän ranskaan ja espanjaan, sillä ne tuntuivat minulle luontevammilta oppia

Ich erinnere mich nicht mehr daran, warum ich sie (die deutsche Sprache) in der Grundschule gewählt habe, aber ich habe sie bis zum Abitur weiter gelernt, aber meine **Lernerfahrungen haben keinen guten Geschmack im Mund zurückgelassen** und ich habe nicht weitergelernt, ich habe **mich mehr auf Französisch und Spanisch zu konzentrieren** begonnen, denn sie schienen mir natürlicher zu lernen.

(F, 1981, JU, Soziologie)

(104)

Aloitin ala-asteella 3. luokalla pitkän saksan, koska ajattelin, että englannin voi opetella sitten lisäksi helposti. Pitkä kieli vaihtui kuitenkin viidennen luokan jälkeen englanniksi, koska vaihdoin koulua, eikä uudessa koulussa voinut lukea pitkää saksaa. Ei vain ole tullut jatkettua opintoja missään vaiheessa, kun halusin opetella myös ranskaa.

Ich habe in der 3. Klasse der Unterstufe mit langem Deutsch (= mit dem Leistungskurs Deutsch) begonnen, weil ich dachte, dass Englisch dann leicht zusätzlich gelernt werden kann. **Die lange Sprache wechselte** jedoch nach der 5. Klasse zum Englischen, weil **ich die Schule gewechselt habe** und man in der neuen Schule kein langes Deutsch lernen konnte. Ich habe einfach zu keiner Zeit weitergelernt, weil **ich auch Französisch lernen wollte**.

(F, 1984, TaTU, Architektur)

2. Deutsch weiter lernen wollen

Deutsch wurde auch aus unterschiedlichen Gründen weitergelernt. Zum Beispiel wollte man die einmal erworbenen Sprachkenntnisse aufrechterhalten (Beispiel 105). Dies scheint insgesamt ein wichtiger Grund zu sein, wie auch aus der Studie von Grasz und Schlabach (2011, 47-48) hervorging: in ihrer Untersuchung über die Wahl der Sprachen im universitären studienbegleitenden Sprachunterricht für Studierende der

Wirtschaftswissenschaften war der wichtigste Grund für das Lernen des Deutschen, dass sie schon früher Deutsch gelernt hatten. Das Abbrechen des Lernens wurde auch nicht als vernünftig betrachtet (Beispiel 106) oder es gab nicht immer einen klaren Grund für das Weiterlernen (Beispiel 107).

(105)

olen aloittanut sen jo ala-asteella, jonka vuoksi haluan pitää yllä hankittua kielitaitoani

ich habe sie schon an der Unterstufe (zu lernen) begonnen, weswegen ich **meine erworbenen Sprachkenntnisse aufrechterhalten** will.

(F, 1983, JU, Sozialpolitik)

(106)

valtsin sen viidennellä ja olisi ollut hölmöä lopettaa kesken

ich habe sie in der fünften Klasse gewählt und es wäre **dumm** gewesen **abzubrechen**.

(M, 1984, JU, Sportpädagogik)

(107)

Isä sanoi että hyvä ottaa, en oikein tajua miksi jatkoin

Mein Vater sagte, dass es gut sei sie zu wählen, **ich verstehe nicht wirklich warum** ich weitergelernt habe

(F, 1985, TaTU, Logistik)

3. Deutsch vergessen

In den Antworten wurde auch häufig angegeben, dass man die Sprache vergessen habe (Beispiele 108 und 109). Als Begründung dafür wurde meist angegeben, dass man die Sprache nicht brauche, wie auch im Beispiel 109.

(108)

En oikeastaan edes muista miksi otin saksaa yläasteella. Hyvin se ainakin on unohtunut. :)

Ich erinnere mich eigentlich nicht, warum ich Deutsch an der Oberstufe gewählt habe. Jedenfalls habe ich sie schon gut **vergessen**. :)

(M, 1983, TaU, Biotechnologie)

(109)

Kielitaito ei koskaan ole pahaksi. Olen vain unohtanut kaiken, kun en ole tarvinnut sitä.

Sprachkenntnisse sind nie schlecht. Ich habe nur alles **vergessen**, weil ich sie **nicht gebraucht habe**.

(F, 1985, JU, Sonderpädagogik)

4. Keinen Nutzen aus dem Deutschlernen ziehen

Auch zur Nützlichkeit der deutschen Sprache wurden in einigen Fällen Aussagen gemacht. Einige sahen keinen großen Nutzen im Lernen des Deutschen (Beispiel 110).

(110)

*Huvin vuoksi. En näe, että siitä on minulle **juurikaan hyötyä** ainakaan tällä hetkellä.*

Aus Spaß. Ich finde, dass ich **so gut wie keinen Nutzen** davon habe, zumindest in diesem Moment.

(F, 1985, JU, Sprachenwissenschaften)

5. Nutzen vom Deutschlernen

Während einige wenig oder keinen Nutzen im Lernen des Deutschen sahen, betonten andere den großen Nutzen, den sie daraus zogen (Beispiel 111).

(111)

*Kinnostuin saksan kielestä henkilökohtaisista syistä ja nykyään olen siitä sattumasta onnellinen, koska se on avannut kokonaisen maailman Euroopan sisällä. Kääntäjälle **on hyödyllistä** osata englannin lisäksi jotain muuta vierasta kieltä.*

Ich interessierte mich für die deutsche Sprache aus persönlichen Gründen und heute bin ich über den Zufall glücklich, weil sie eine ganze Welt innerhalb Europas geöffnet hat. Für eine Übersetzerin **ist es nützlich**, eine andere fremde Sprache außer dem Englischen zu können.

(F, 1983, TaU, Deutsche Übersetzungswissenschaft)

Es wurden also viele Kommentare abgegeben, die die Gründe für das Beginnen des Deutschlernens nicht wirklich erklärten, sondern eher interessante Zusatzinformationen boten. Diese Auskünfte könnten an anderer Stelle systematischer untersucht werden, da sie interessante Aufschlüsse z. B. über den Deutschunterricht in Finnland und die

Einstellungen zu fremden Sprachen liefern könnten. Weil dies nicht der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist, werden diese Informationen hier nicht genauer analysiert.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Analyse, die durch die Kodierung der Antworten nach induktiven und deduktiven Prinzipien ermöglicht wurde, erläutert.

5 Ergebnisse der quantitativen Analyse

Im Folgenden werden zunächst die induktiv und deduktiv klassifizierten offenen Antworten auf die Frage 14, warum die Studierenden Deutsch gelernt hatten, statistisch analysiert. Wie schon erwähnt, bestand das Material aus den 778 Antworten der Option „Aus einem anderem Grund, welchem?“, von denen sechs Antworten deutscher Muttersprachler ausgeschlossen wurden, d. h. in der Analyse wurden insgesamt 772 offene Antworten berücksichtigt. Die Antworten variierten von Einwortantworten zu aus mehreren Sätzen bestehenden Antworten. Häufig wurden in einer Antwort mehrere Gründe angesprochen, weshalb die Gesamtzahl der klassifizierten Fälle größer ist als die Gesamtzahl der Antworten. Die quantitative Analyse wurde mit dem SPSS-Programm durchgeführt. Die Ergebnisse der statistischen Analyse werden in den Kapiteln 5.1-5.5 vorgestellt und diskutiert. Zuerst werden die Ergebnisse der deduktiven und induktiven Analyse zusammenfassend behandelt (Kap. 5.1) und danach nach Geschlecht (Kap. 5.2), Alter (5.3), Universitäten (5.4) und Studium von Sprachen und anderen Fächern (5.5) aufgeschlüsselt analysiert. Da es sich bei den offenen Kommentaren nur um einen Teil der Gesamtantworten auf die Frage 14 nach den Gründen für das Deutschlernen handelt, wird in Kapitel 5.6 der Versuch unternommen, die Antworten aus der Multiple-Choice-Frage ($n = 2257$) mit denen der freien Kommentare ($n = 772$) zu kombinieren.

5.1 Häufigste Motive und Motivationen zum Deutschlernen

Bei der quantitativen Analyse wurden zunächst die Frequenzen der klassifizierten Fälle gezählt, d. h. wie viele Antworten jeweils den Kategorien der induktiven und deduktiven Klassifizierung zugeordnet wurden. Die Frequenzen geben einen guten Überblick über die Motive und die Motivation zum Deutschlernen im Allgemeinen.

Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass unter den induktiv klassifizierten Antworten die Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* die meisten Nennungen erzielte. Auch das Angebot an Deutschunterricht in der Schule war auch wichtig: 18 % gaben an, dass Deutsch obligatorisches oder das einzige Wahlfach war und reichliche 20 %, dass es zur Wahl stand. Das Interesse an der deutschen Sprache und an Sprachen im Allgemeinen spielte eine relativ große Rolle: die Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* erhielten insgesamt 31,3 % der Nennungen. In die Kategorie *Alternative zum Englischen* fielen dagegen die wenigsten Nennungen. Auch für die Kategorie *Kultur* konnten im Untersuchungsmaterial nur relativ wenige Antworten gefunden werden. Die geringe Zahl der Antworten erklärt sich hier allerdings daraus, dass es in der Multiple-Choice-Frage schon die Alternative „Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder“ gab, die 780 Antworten erhielt (s. Kap. 5.6).

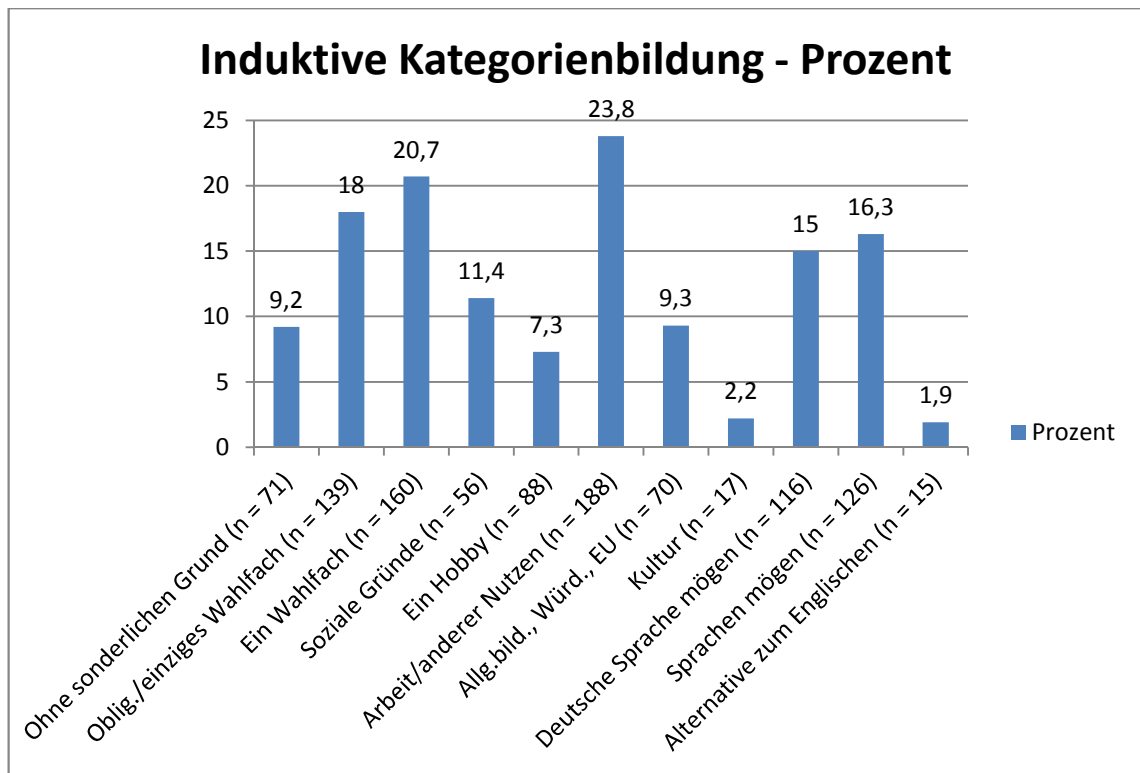


Abbildung 5. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen (induktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Abbildung 6 zeigt, dass bei der deduktiven Klassifizierung der Antworten die meisten Nennungen in die Kategorien *Identifizierte Regulation (E3)* und *Antrieb zu lernen (I2)* und am wenigsten in die Kategorie *Streben nach Erfolg (I3)* fielen, in die nur drei Antworten eingeordnet wurden. Bei den Kategorien der extrinsisch regulierten Motivation gab es wesentlich mehr Nennungen in den Kategorien *Introjierte Regulation (E2)* und *Identifizierte Regulation (E3)* als in den Kategorien *Externe Regulation (E1)* und *Integrative Regulation (E4)*. Die extrinsisch regulierten Motive zum Deutschlernen sind also häufiger nicht völlig äußerlich und auch nicht völlig internalisiert, sondern eher dazwischen. Das heißt, dass Deutsch in Bezug auf extrinsische Motivation häufiger aus Gründen wie sozial geprägte Anforderungen oder Nützlichkeit als auf Grund des Zwangs oder eigener Wertschätzung gelernt wurde. In Bezug auf intrinsische Regulation, sind die meisten Nennungen in der Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* zu finden. Das heißt, wenn Deutsch aus intrinsisch regulierter Motivation heraus gelernt wurde, waren die Motive eher z. B. Interesse an der Sprache an sich, während aus dem Lernen der Sprache resultierende angenehme Empfindungen (Kat. *Angenehme Empfindungen I1*) oder Streben nach Erfolg (Kat. *Streben nach Erfolg I3*) weniger Bedeutung hatten. Gründe wie Vergnügen und Freude, die aus dem Lernen

der Sprache resultieren, oder die Bewältigung von Herausforderungen und das Erreichen eines bestimmten Ziels spielen also nicht so eine große Rolle wie das Vergnügen und die Befriedigung, die aus dem Lernen der Sprache resultieren.

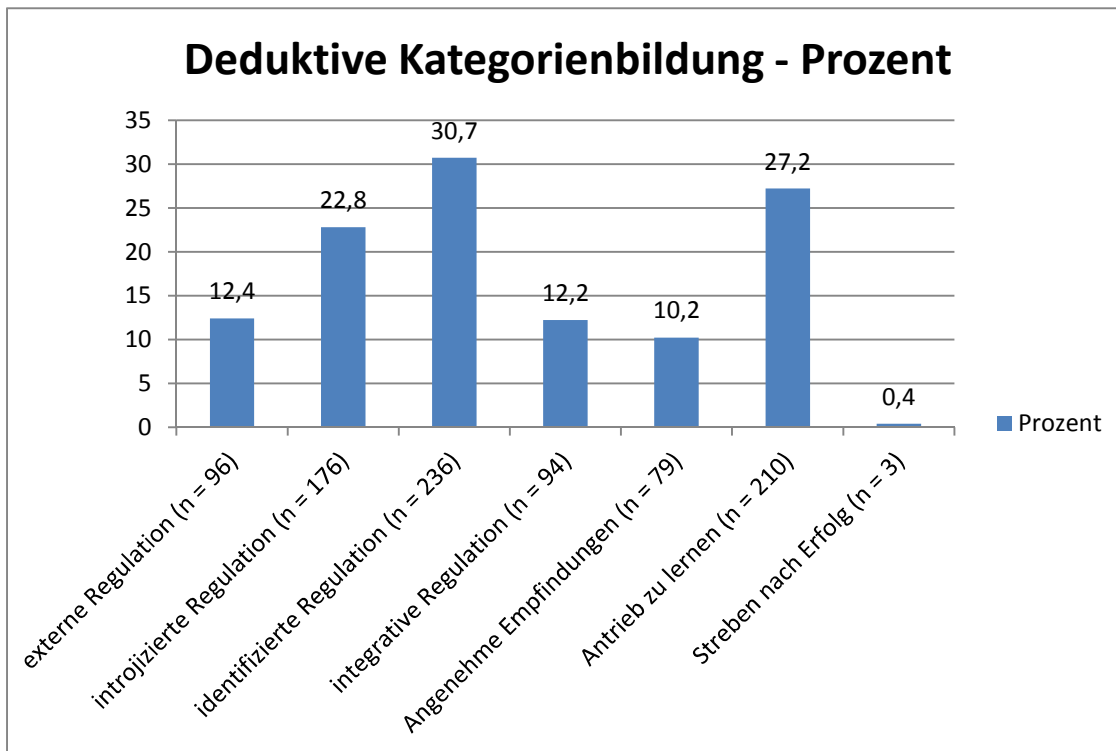


Abbildung 6. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen (deduktive Kategorienbildung nach Dörnyei & Ushioda 2011). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Insgesamt gesehen spielte extrinsisch regulierte Motivation (78,1 %) eine größere Rolle als intrinsisch regulierte (37,8). Wenn man die Motivationstypen allerdings nach dem Grad der Selbstbestimmung betrachtet, machen die am wenigsten selbstbestimmten Motivationen der externen (Zwang) und introjizierten Regulation (keine Wahl, aber kein Zwang) zusammen einen Anteil von 35,2 % aus. Stärker selbstbestimmte identifizierte (Nutzen), integrative (Würdigung) und alle Arten intrinsisch regulierter Motivation machten zusammen einen Anteil von 80,7 % aus.

Vergleicht man die Kategorien der induktiven und deduktiven Klassifizierung miteinander, so überlappen sich die Kategorien auf unterschiedliche Weise (s. Kap. 4.3). Zum Beispiel wurden die Antworten, die in die größte induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* (23,8 %) und eine weitere induktive Kategorie *Ein Hobby* (7,3 %) fielen, in deduktiver Klassifizierung der Kategorie *Identifizierte Regulation (E3)* (30,7 %) zugeordnet. Es gibt hier also einen Unterschied von 0,4 % (30,7 % bei

deduktiver Kategorisierung im Vergleich zu 31,1 % bei induktiver). Das folgt daraus, dass einige Antworten, die zu *Arbeit oder anderer Nutzen* gezählt wurden, nicht unter *Identifizierte Regulation (E3)* fielen. Sie wurden (hauptsächlich) der deduktiven Kategorie *Externe Regulation (E1)* zugeordnet. Zum Beispiel die Antwort *Kohtalaisen helppo saada hyviä arvosanoja* (Ziemlich leicht, gute Noten zu bekommen) wurde zur induktiven Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* gezählt, weil das leichte Erhalten von guten Noten auf einen Nutzen verweist, während gute Noten in deduktiver Klassifizierung als externe Belohnungen betrachtet werden und der Kategorie *Externe Regulation (E1)* zugeordnet wurden (s. Beispiel auch in Kap. 4.3).

Ähnlich kann man die zweitgrößte deduktive Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* mit den induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* vergleichen, die zusammen einen relativ großen Teil der Antworten umfassen. Zu *Antrieb zu lernen (I2)* wurden 27,2 % der Antworten gezählt und zu den induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* insgesamt 31,3 % der Antworten. Hier ist der Unterschied mit 4,1 % also etwas größer als in dem vorigen Beispiel, weil ein Teil der Antworten, die zu den induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* gezählt wurden, der deduktiven Kategorie *Angenehme Empfindungen (II)* zugeordnet wurden. Zum Beispiel die Antwort *mukavan kuuloinen ja hauska (=helpohko oppia) kieli* (eine lustige (= ziemlich leicht zu lernende) Sprache, die sich schön anhört) gehört zur induktiven Kategorie *Die deutsche Sprache mögen*, weil der Befragte offensichtlich die Sprache mag. Sie wurde allerdings auch der deduktiven Kategorie *Angenehme Empfindungen (E1)* zugeordnet, weil sie auf den Hörsinn und den Spaß und nicht auf ein Interesse am Lernen an sich verweist. Auch einige Antworten, die zu *Antrieb zu lernen (E2)* aufgenommen wurden, wurden weder zu *Die deutsche Sprache mögen* noch zu *Sprachen mögen* aufgenommen. Zum Beispiel die Antwort *Asioiden oppiminen ja ymmärtäminen ylipäättään* (Das Lernen und das Verstehen von Sachen überhaupt) wurde der deduktiven Kategorie *Antrieb zu Lernen (E2)* zugeordnet, weil es sich auf das Interesse am Lernen überhaupt bezog und nicht speziell auf die deutsche Sprache oder auf Sprachen im Allgemeinen. Wegen dieses allgemeinen Interesses am Lernen wurde diese Antwort zur induktiven Kategorie *Allgemeinbildung* gezählt (s. Beispiel auch in Kap 4.3). Hier ist die Abweichung zwischen der deduktiven Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* und den induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* also etwas größer (4,1 %) als zwischen den induktiven

Kategorien *Arbeit oder anderer Nutzen* und *Ein Hobby* und der deduktiven Kategorie *Identifizierte Regulation (E3)* (0,4 %). Insgesamt aber ist eine weitgehende Übereinstimmung dieser genannten induktiven und deduktiven Kategorien ersichtlich.

Deutsch wurde also am häufigsten aus mit Arbeit oder anderem Nutzen verbundenen Gründen bzw. aus identifizierter Regulation heraus gelernt und auch das Interesse an der deutschen Sprache und an Sprachen im Allgemeinen bzw. die intrinsische Motivation Antrieb zu Lernen spielten eine große Rolle. Dies lässt darauf schließen, dass Deutsch als nützlich im Arbeitsleben und auch in anderen Lebensbereichen angesehen wurde und dass Deutsch und andere Sprachen oft auch aus eigenem Interesse gelernt wurden. Darüber hinaus war das Angebot an Deutschunterricht auch wichtig, was darauf verweist, dass die sprachenbildungspolitischen Entscheidungen Einfluss auf das Deutschlernen haben können.

Im folgenden Kapitel wird mithilfe beider Kategorisierungen untersucht, ob Männer und Frauen Deutsch eventuell aus unterschiedlichen Gründen lernen. Da die Kategorie *Streben nach Erfolg (I3)* nur sehr wenige Antworten umfasst, wird sie im Folgenden mit der Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* zusammen betrachtet.

5.2 Geschlecht

Fast drei Viertel der Befragten waren Frauen (Tabelle 5), also die klare Mehrheit, und vier der Befragten (0,5 %) hatten ihr Geschlecht nicht angegeben.

Tabelle 5. Männern und Frauen. Anzahl gegebener Antworten: 772.

Geschlecht	Anzahl	Prozent
männlich	219	28,4 %
weiblich	549	71,1 %
keine Antwort	4	0,5 %

Im Folgenden wird die Anzahl der Antworten ins Verhältnis zum Geschlecht der Befragten gesetzt. Dabei werden die beiden Gruppen, Männer und Frauen, als jeweils 100 % gesetzt, um untersuchen zu können, ob und inwiefern sie sich in ihrer Motivation zum Deutschlernen unterscheiden. Diejenigen, die ihr Geschlecht nicht angegeben hatten, werden hier nicht berücksichtigt.

Abbildung 7 zeigt, dass die meisten Antworten sowohl von Männern als auch von Frauen in der induktiven Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* zu finden sind; Männer dominieren allerdings in dieser Kategorie. In den Kategorien *Soziale Gründe* und *Kultur* bilden Männer die klare Mehrheit, während Frauen die Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* dominieren. In den verbleibenden Kategorien sind die Unterschiede relativ klein. Interessant ist, dass Männer die Kategorie *Kultur* dominieren. Dies kann daraus resultieren, dass einige dieser Kategorie zugeordnete begründende Antworten z. B. Fußball, Rammstein und Bier waren, die oft unter Männern beliebter sind als unter Frauen.

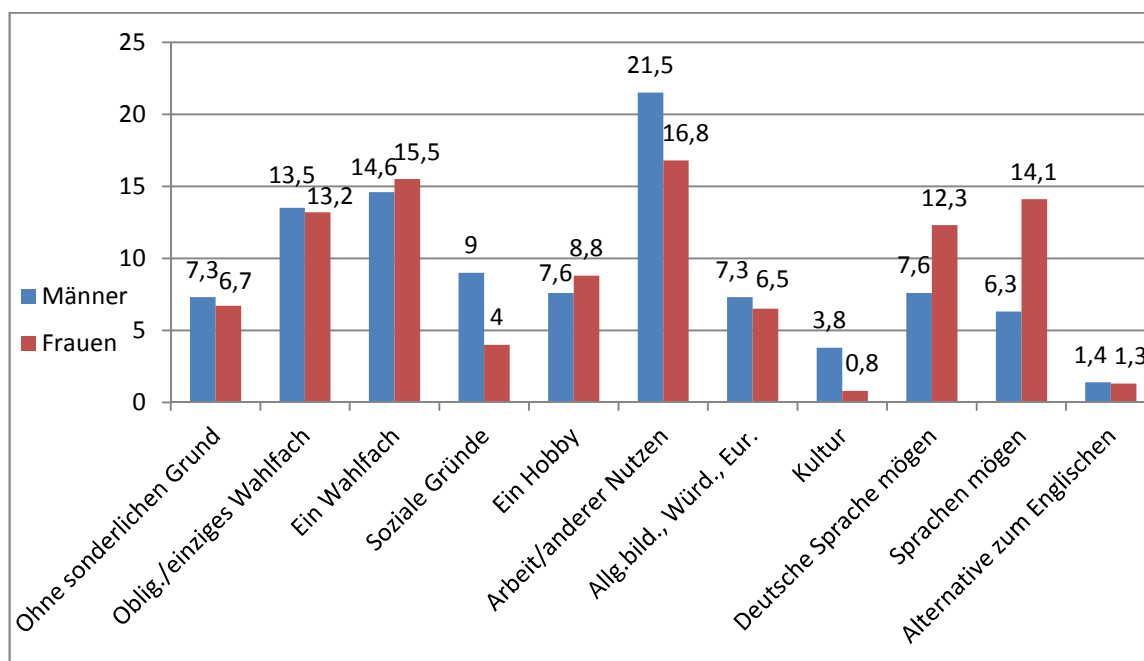


Abbildung 7. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen im Verhältnis zum Geschlecht (induktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Insgesamt gesehen ist die extrinsisch regulierte Motivation zum Lernen des Deutschen (Männer 77,4 % und Frauen 63,8 %) zwar stärker als die intrinsisch regulierte. In den zwei größten deduktiven Kategorien war der Unterschied zwischen Frauen und Männern deutlich (Abbildung 5); bei Männern waren die Motive der Kategorie

Identifizierte Regulation (E3) sichtbar stärker als bei Frauen, bei denen wiederum die Motive der Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* stärker als bei Männern ausgeprägt waren. Auch in den Kategorien *Externe Regulation (E1)* und *Angenehme Empfindungen (I1)* ist der Unterschied noch ziemlich groß. Die Motive der Kategorie *Externe Regulation (E1)* überwogen bei Männern und die der Kategorie *Angenehme Empfindungen (I1)* bei Frauen. In den verbleibenden Kategorien sind die Unterschiede nicht so deutlich. Im Vergleich zwischen Frauen und Männern ist also klar, dass intrinsische Motivation stärker bei Frauen (36,3 %) und extrinsische Motivation dominierender bei Männern (77,4 %) war.

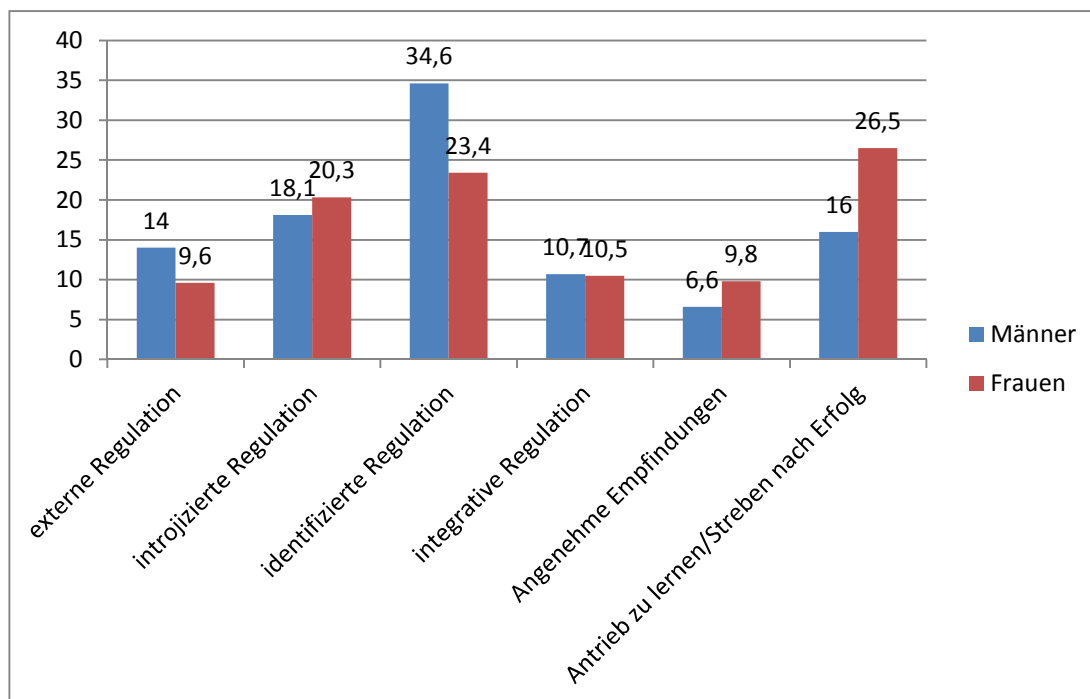


Abbildung 8. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen im Verhältnis zum Geschlecht (deduktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Sowohl bei Männern als bei Frauen war Arbeit oder anderer Nutzen der wichtigste Grund Deutsch zu lernen. Bei den Frauen war aber eigenes Interesse an der deutschen Sprache sowie an Sprachen im Allgemeinen bedeutend wichtiger als bei Männern, während Männer Deutsch deutlich häufiger aus sozialen und mit dem Kultur verbundenen Gründen lernten als Frauen. Entsprechend war intrinsische Motivation insgesamt gesehen stärker bei Frauen als bei Männern, und extrinsische Motivation dominierte bei Männern.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse nach dem Altern der Befragten analysiert.

5.3 Alter

Unter den Befragten gab es Studierende verschiedenen Alters, von denen die ältesten im Jahr 1960 oder früher und die jüngsten Ende der 1980er Jahre geboren waren. Die überwältigende Mehrheit der Befragten (80 %) war im Jahr 1976 oder später geboren; nur ein Fünftel war früher geboren. Die meisten Befragten waren also relativ jung, was auch erwartbar war, weil die Befragung unter Universitätsstudierenden durchgeführt wurde. Drei der Befragten (0,4 %) hatten ihr Alter nicht angegeben.

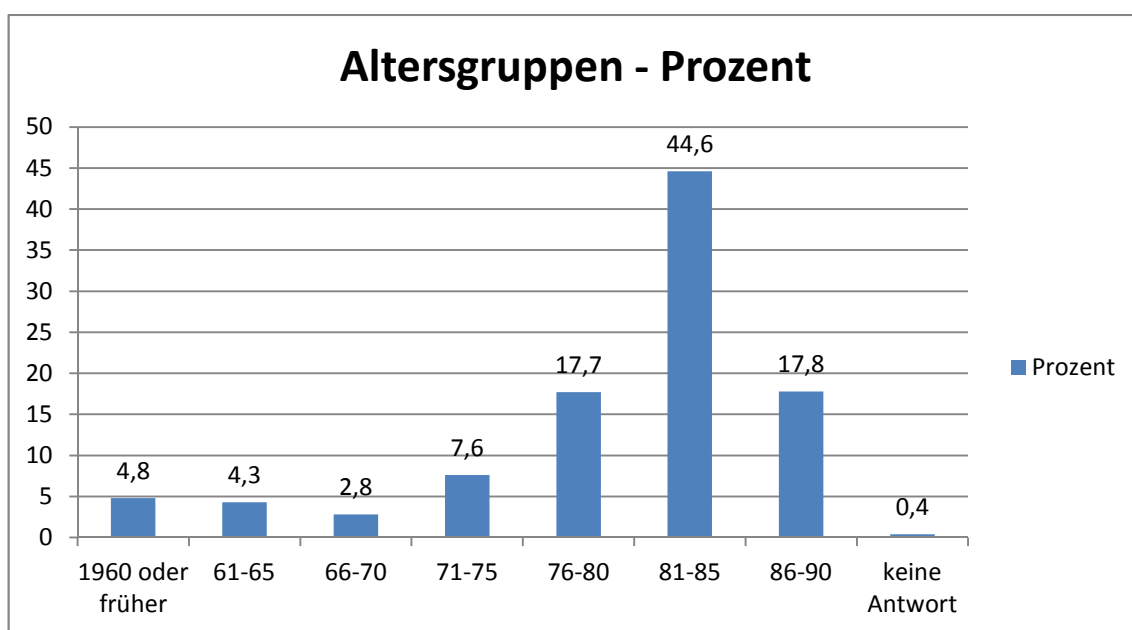


Abbildung 9. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen im Verhältnis mit Alter. Anzahl gegebener Antworten: 772.

Im Folgenden wird die Anzahl der Antworten ins Verhältnis zum Alter der Befragten gesetzt. Dazu werden die Altersgruppen der besseren Übersichtlichkeit halber zu drei Gruppen zusammengefasst (1970 oder früher: 11,9 %; 1971-80: 25,3 %; 1981-90: 62,4 %) und als jeweils 100 % gesetzt.

Die meisten im Jahr 1970 oder früher geborenen (27 %) fielen unter die induktive Kategorie *Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach*, bei den anderen Altersgruppen (1971-80: 20,2 %; 1981-90: 16,2 %) war die größte Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen*. Die kleinste Kategorie in allen Altersgruppen war Kategorie *Alternative zum Englischen* (1,7 % bzw. 1,1 % bzw. 1,5 %), in die allerdings relativ

wenige Antworten (n = 15) fielen. In die Kategorie *Kultur* fielen keine Antworten von den im Jahr 1970 oder früher Geborenen.

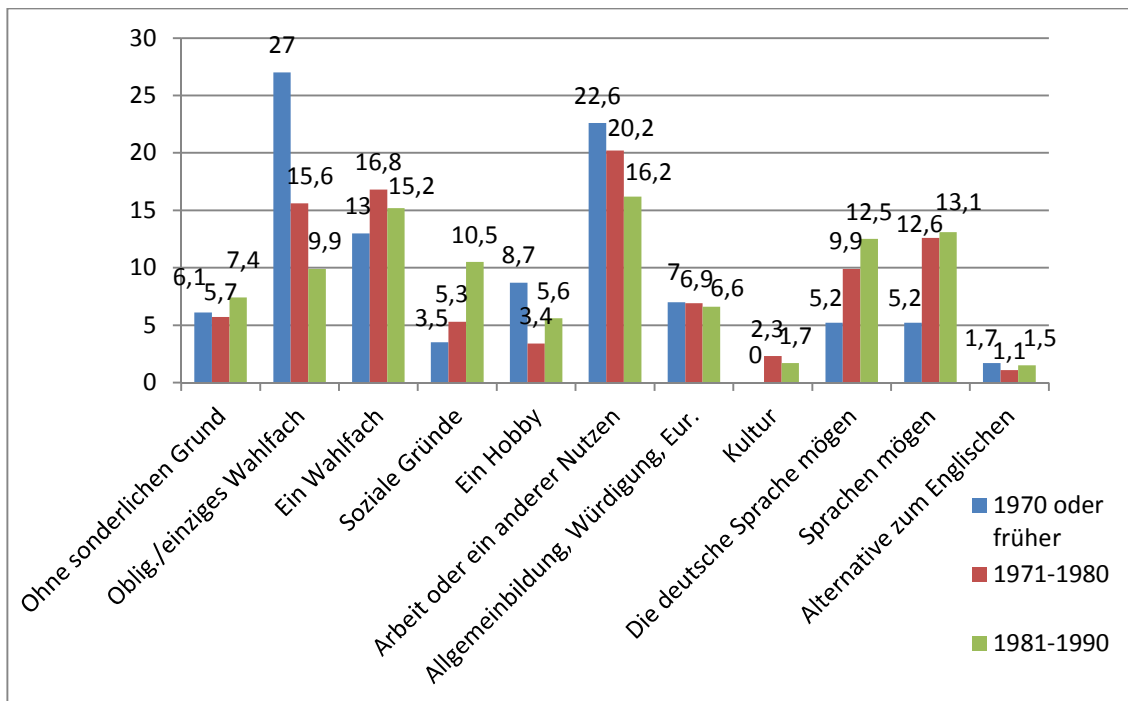


Abbildung 10. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen im Verhältnis mit Alter (induktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen. Angaben in Prozenten.

In den zwei jüngeren Altersgruppen bzw. bei den in den 1970er und 1980er Jahren geborenen war *Identifizierte Regulation (E3)* die größte Motivation, Deutsch zu lernen (27,4 % bzw. 26 %). Bei denjenigen, die im Jahr 1970 oder früher geboren waren, war dieser Motivation zwar auch relativ stark (26,2 %), aber *Externe Regulation (E1)* war hier insgesamt die stärkste Motivation (29,1 %), wohingegen sie in den jüngeren Altersgruppen relativ schwach war (11,9 % bzw. 6,9 %). Bei den im Jahr 1970 oder früher Geborenen waren intrinsische Motivationen insgesamt relativ schwach und extrinsische dagegen sehr stark; der Grad der Selbstbestimmung war in der älteren Generation also relativ niedrig (s. Abbildung 11).

Im Gegenteil zu den früher geborenen, hatten die Befragten, die in den 1970er und 1980er Jahren geboren waren, Deutsch vergleichsweise oft auch aus intrinsischer Motivation *Antrieb zu lernen (I2)* (23,5 % bzw. 25,4 %) gewählt. Die Säulen für externe Motivation und Antrieb zu Lernen sind praktisch Spiegelbilder, d. h. je älter die Informanten waren, desto weniger selbstbestimmt waren sie in Bezug auf das Deutschlernen und umgekehrt je jünger sie waren, desto selbstbestimmter.

Interessant ist, dass extrinsische Motivation bzw. *Externe Regulation (E1)* kontinuierlich bei den jüngeren Gruppen abnimmt, während die Zahlen für *Antrieb zu lernen (I2)* stetig steigen, genauso wie bei *Angenehme Empfindungen (II)*. Dies lässt darauf schließen, dass Deutsch immer weniger obligatorisch und immer öfter aus eigenem Interesse gelernt wurde, je jünger die Befragten waren. Trotz den allgemein niedrigen Werten bei *Angenehme Empfindungen (II)* weist dies auch darauf hin, dass Deutsch immer öfter bei den jüngeren Gruppen aus Spaß gelernt wurde.

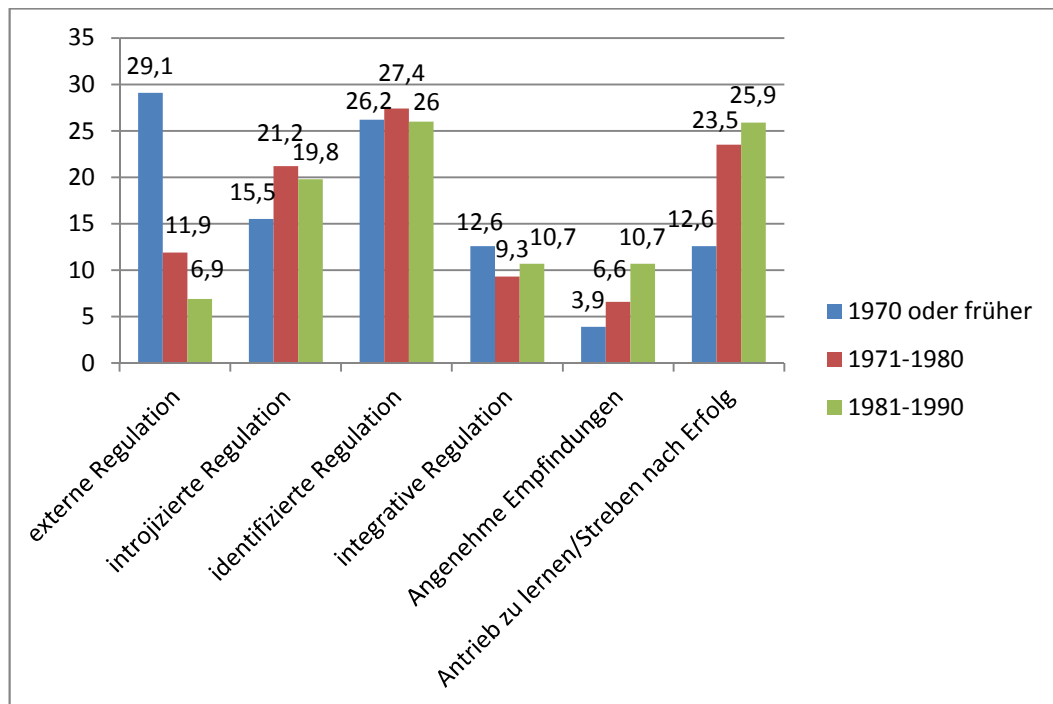


Abbildung 11. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen im Verhältnis zum Alter (deduktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen. Angaben in Prozenten.

Ein Vergleich der Antworten der induktiven und deduktiven Kategorien zeigt weitgehende Übereinstimmungen bestimmter Kategorien. Zum Beispiel hatten die Befragten, die 1970 oder früher geboren waren, Deutsch meist aus extrinsischer Motivation *Externe Regulation (E1)* gewählt, was nach induktiver Klassifizierung in die Kategorie *Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach* fällt. Diese zwei Kategorien entsprechen einander zum großen Teil. Ähnlich ist es bei denen, die in den 1970er und 1980er Jahren geboren waren: Die größte deduktive Kategorie dieser zwei Altersgruppen war *Identifizierte Regulation (E3)* und die größte induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen*. Auch die zweitgrößte deduktive Kategorie bei den in den 1970er und 1980er Jahren Geborenen, *Antrieb zu lernen (I2)*, korreliert mit den

induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen*, unter die insgesamt fast genauso viele der in den gleichen Jahrzehnten geborenen Befragten fielen.

Auf die Dominanz der externen Regulation bei den im Jahr 1970 oder früher Geborenen hat wahrscheinlich die sprachenbildungspolitische Entwicklung Einfluss gehabt. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in den meisten höheren Schulen (fin. oppikoulu) auf Anweisung des Unterrichtsministeriums Deutsch oder Englisch als erste fremde Sprache sowie Englisch, Deutsch, Lateinisch oder Russisch als zweite Sprache gelernt (Piri 2001, 113). Von 1962 bis 1974 sank der Anteil der Deutschlernenden von insgesamt 57 % auf 8 %, aber Deutsch wurde noch immer deutlich als häufigste zweite, dritte oder vierte fremde Sprache gelernt. Englisch hatte sich wiederum als erste fremde Sprache etabliert. (Ebd., S. 114.) Nach der Reform des Schulwesens und der Ablösung der Volksschule durch die Einheitsschule am Ende der 1960er Jahre wurden die zweite Landessprache (Schwedisch oder Finnisch) sowie eine Fremdsprache obligatorische Schulfächer (Ahonen 2012, 154). Englisch wurde hauptsächlich als erste fremde Sprache gelernt; es war möglich, aber schwierig, auch Deutsch, Französisch oder Russisch anzubieten, weil bestimmte Voraussetzungen (die Lage der Schule, Schülerzahl, die Handlungsvoraussetzungen und Möglichkeiten für das weitere Lernen der Sprache) erfüllt sein mussten und die Entscheidung fällte anfangs sogar die finnische Regierung (Numminen & Piri 1988, 10; s. a. Sajavaara 2005, 228-229). Das sogen. Zweisprachenprogramm (kahden kielen ohjelma), also das obligatorische Lernen der zweiten Landessprache und einer Fremdsprache, verringerte praktisch die Wahlmöglichkeiten für Fremdsprachen im Lehrplan (Ahonen 2012, 155). Bei den vor 1970 Geborenen war Deutsch also oft wahrscheinlich ein fester Teil des Lehrplans und damals gab es nicht so viele Alternativen. Deutsch war außerdem damals in der finnischen Gesellschaft relativ hochgeschätzt. Bei denen später Geborenen haben der Vormarsch des Englischen und die Abnahme an Alternativen darauf Einfluss gehabt, dass Deutsch nicht mehr obligatorisch gelernt wurde, sondern eher aus eigener Lust bzw. intrinsischen Motiven: Weil Deutsch nicht mehr obligatorisch war, wurde es also öfter aus eigenem Willen gewählt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse kurz in Hinsicht darauf analysiert, an welcher Universität die Befragten studierten, um herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen

den Motiven und Motivationen der Studierenden zum Deutschlernen an verschiedenen Universitäten gibt.

5.4 Universitäten

Die Befragung wurde an drei verschiedenen Universitäten durchgeführt, nämlich Universität Jyväskylä, Universität Tampere und Technische Universität Tampere (im Folgenden TU Tampere). Die Mehrzahl der Befragten, d. h. 53, %, studierten an der Universität Jyväskylä. Aus der TU Tampere kamen etwas mehr Antworten als aus der Universität Tampere, aber der Unterschied betrug nur 1,8 %.

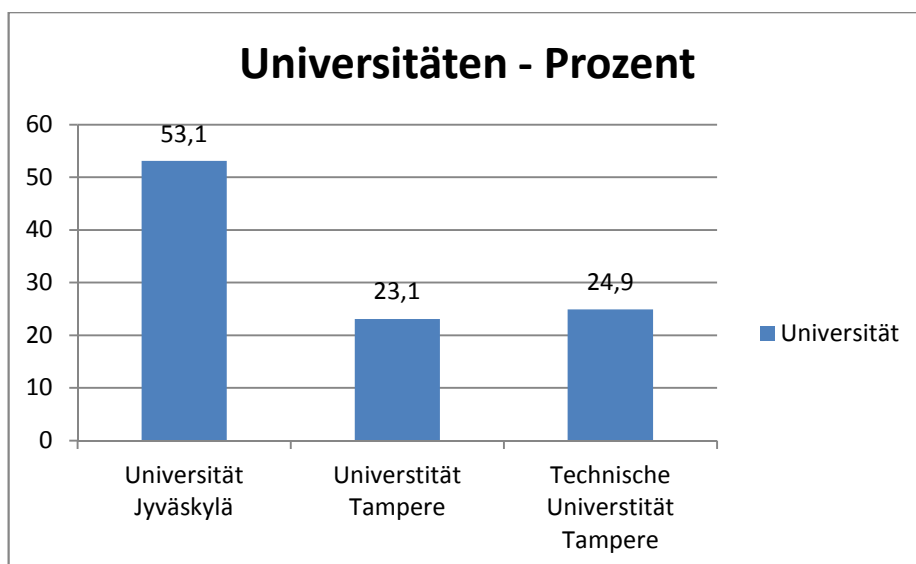


Abbildung 12. Anzahl der Antworten der Studierenden in verschiedenen Universitäten. Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Im Folgenden wird die Anzahl der Antworten ins Verhältnis zur Universität, an der die Befragten studierten, gesetzt. Dazu werden die drei Gruppen ebenfalls jeweils als 100 % gesetzt.

An allen Universitäten war die größte induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* (Universität Jyväskylä 17 %, Universität Tampere 17,7 % und TU Tampere 21,2 %), während die wenigsten Antworten an allen drei Universitäten in die Kategorien *Kultur* und *Alternative zum Englischen* fielen (s. Abbildung 13). Die Antworten der TU Tampere unterscheiden sich allerdings leicht von denen der anderen beiden Universitäten. Studierende der TU Tampere betonten häufiger den Nutzen des

Deutschen und interessierten sich weniger für *Kultur* (0,8 %) als die der Universitäten Jyväskylä und Tampere. Außerdem waren ihre Werte auch in den Kategorien „die deutsche Sprache mögen“ und Sprachen mögen“ niedriger als an den beiden anderen Universitäten.

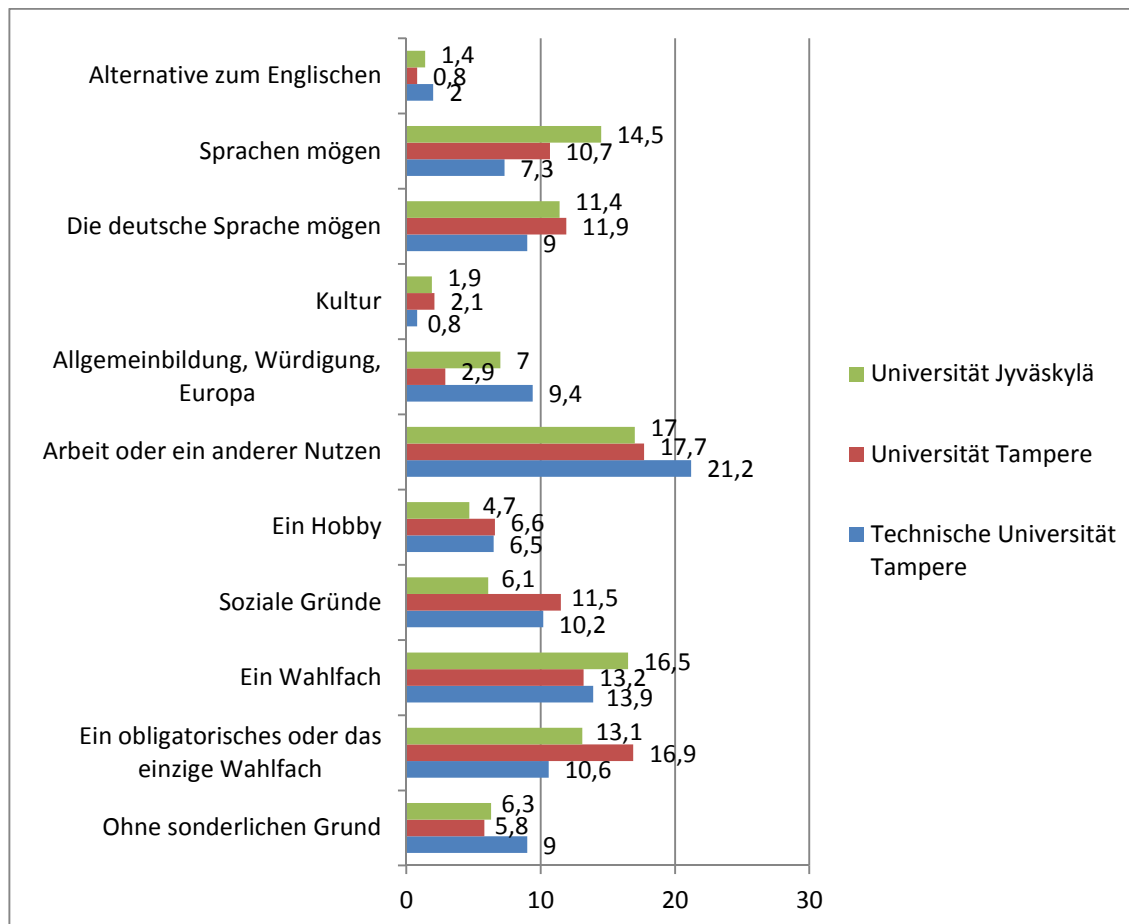


Abbildung 13. Motivation finnischer Studierender zum Deutschlernen an verschiedenen Universitäten (induktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Die Ergebnisse der deduktiven Analyse (s. Abbildung 14) zeigen, dass Deutsch an der Universität Tampere (26,5 %) und der TU Tampere (31,6 %) meistens aus extrinsischer Motivation und zwar aus *Identifizierter Regulation (E3)* gewählt worden war, während intrinsische Motivation bzw. *Antrieb zu lernen (I2)* an der Universität Jyväskylä (27,3 %) bei der Wahl der Sprache dominiert hatte. An der Universität Jyväskylä (8 %) und an der TU Tampere (7,9 %) war die kleinste Kategorie *Angenehme Empfindungen II*. Die wenigsten Antworten an der Universität Tampere fielen in die Kategorie *Integrative Regulation* (7 %).

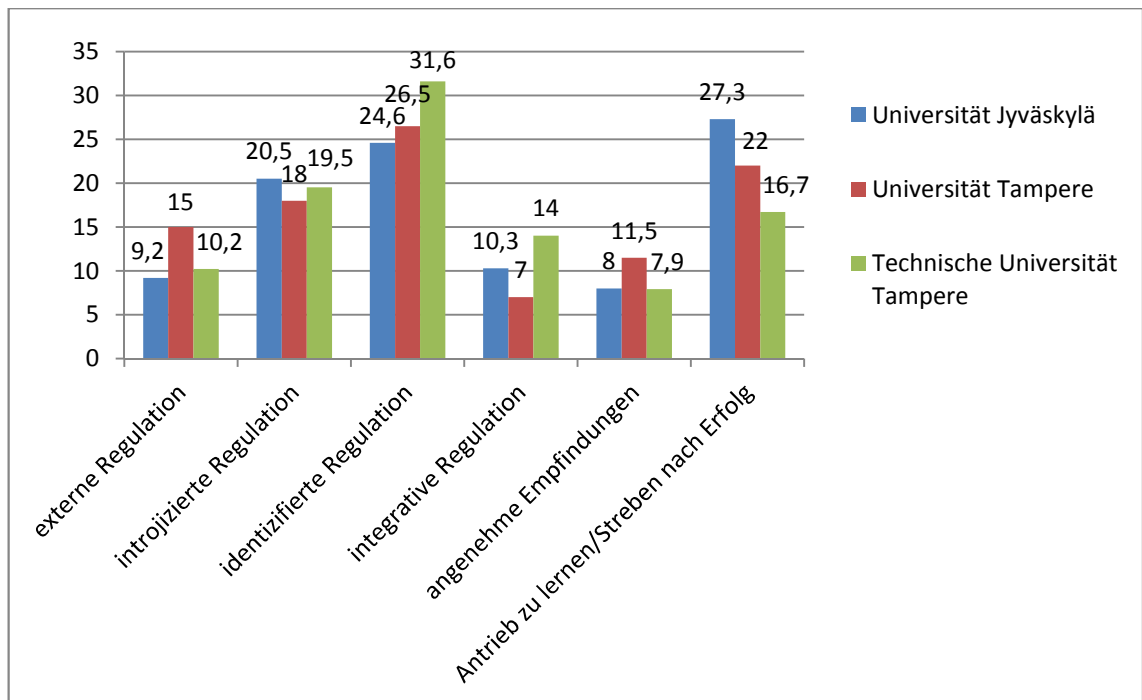


Abbildung 14. Motivation finnischer Studierenden zum Deutschlernen in verschiedenen Universitäten (deduktive Kategorienbildung). Anzahl gegebener Antworten: 772, Mehrfachnennungen.

Bei der induktiven Klassifizierung war der wichtigste Grund für das Deutschlernen an allen Universitäten *Arbeit oder anderer Nutzen*, an der TU Tampere wurde dieser Grund allerdings stärker betont. Bei der deduktiven Klassifizierung war die stärkste Motivation zum Deutschlernen an der Universität Tampere und der TU Tampere die extrinsische Motivation *Identifizierte Regulation (E3)*, der größtenteils die induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* entspricht. Interessant ist, dass die meisten Antworten der Universität Jyväskylä allerdings in die deduktive Kategorie *Antrieb zu lernen (I2)* fielen, obwohl *Arbeit oder anderer Nutzen* auch dort die meisten Antworten bei der induktiven Klassifizierung enthielt. Die meisten Antworten dieser deduktiven Kategorie (*Antrieb zu lernen*) wurden aber zwei verschiedenen induktiven Kategorien zugeordnet, nämlich *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen*, in die insgesamt mehr Antworten der Universität Jyväskylä fielen als in die induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen*. Interessant ist auch, dass beim Vergleich der Universitäten mehr Antworten der Studierenden an den Universitäten Jyväskylä und Tampere in die deduktive Kategorie *Antrieb zu Lernen (I2)* und in die induktiven Kategorien *Die deutsche Sprache mögen* und *Sprachen mögen* fielen als an der TU Tampere, während die Zahl der Antworten der Studierenden an der TU Tampere höher in der Kategorie *Identifizierte Regulation* bzw. *Arbeit oder anderer Nutzen* als an der anderen Universitäten war.

Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede zwischen den Universitäten Jyväskylä und Tampere einerseits und der TU Tampere andererseits könnte sein, dass Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften sich häufiger für Sprachen (und Deutsch) interessieren, also eher intrinsisch motiviert sind. Tatsächlich kamen an der Universität Jyväskylä die meisten Antworten von Studierenden der humanistischen (etwa 38 %), pädagogischen (etwa 20 %) und sozialwissenschaftlichen (etwa 18 %) Fakultäten. Die meisten Antworten an der Universität Tampere gaben ebenfalls die Studierenden der humanistischen Fakultät (etwa 41 %). Relativ viele Antworten kamen auch von Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen (etwa 20 %) und sozialwissenschaftlichen (etwa 19 %) Fakultäten. An der TU Tampere wiederum kamen die meisten Antworten von Studierenden der Fakultät für Computerwesen und Elektrotechnik (etwa 37 %) sowie von den Fakultäten für Automatisierungs-, mechanische und Werkstofftechnik (etwa 24 %) sowie für Bebaute Umwelt (etwa 16 %). Das weist darauf hin, dass Deutsch in technischen Disziplinen auch heute noch ein relativ hoher Nutzwert zugeschrieben wird.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse in Hinsicht darauf analysiert, ob die Befragten Deutsch als Haupt- oder Nebenfach, andere Sprachen oder ganz andere Fächer studierten.

5.5 Studium von Sprachen und anderen Fächern

Die Antworten wurden auch ins Verhältnis zu den Studienfächern der Befragten gesetzt, um zu untersuchen, inwiefern das Studium des Deutschen oder anderer Sprachen einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Weil es eine Unmenge von verschiedenen Studienfächern gab und das Interesse darauf lag, wie viele der Befragten Deutsch oder andere Sprachen studierten, wurden sie in die folgende vier Gruppen eingeteilt: 1. Deutsch als Hauptfach, 2. Deutsch als Nebenfach¹³, 3. andere Sprachen und 4. andere

¹³ Der Gruppe Deutsch als Nebenfach wurde auch das Fach „Deutsche Kulturstudien“ gezählt, weil es nur einen Befragten gab, der dieses Fach studierte. „Deutsche Kulturstudien“ ist ein freies Nebenfach an der Universität Jyväskylä, in dem es um die Gesellschaft, die Kultur und die Sprache der deutschsprachigen Länder geht.

Fächer. Der Schwerpunkt liegt also darauf, ob die Befragten Deutsch und andere Sprachen oder ganz andere Fächer studierten. Die allgemeine Aufteilung der verschiedenen Fächer hinsichtlich der offenen Antworten werden in Abbildung 15 dargestellt.

Drei Viertel der Befragten (74,9 %) studierten irgendein anderes Fach als Sprachen. Deutsch, sowohl als Hauptfach (2,7 %) als auch als Nebenfach (3,2 %), wurde von relativ wenigen als Studienfach angegeben. Andere Sprachen wurden insgesamt von viel mehr Studierenden (15,9 %) als Deutsch studiert.

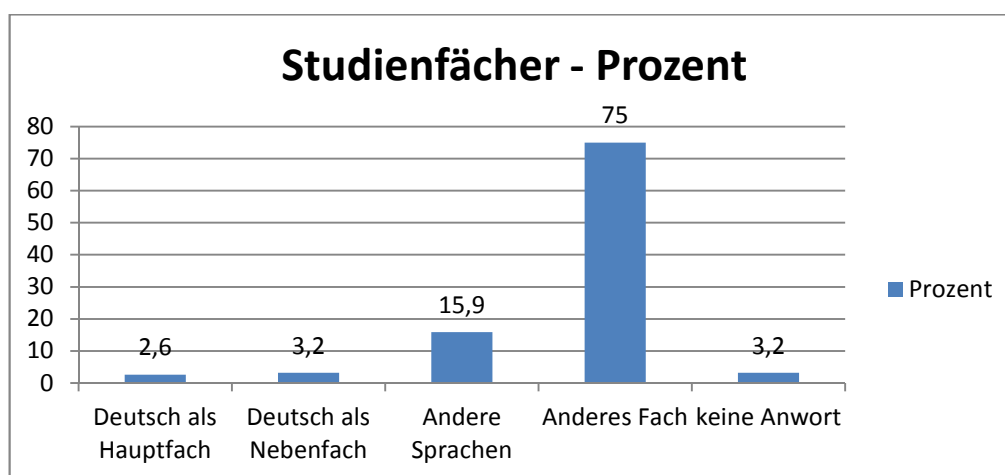


Abbildung 15. Studienfächer der Befragten bei den offenen Antworten. Anzahl gegebener Antworten 772. Angaben in Prozenten.

Im Folgenden wird die Anzahl der Antworten ins Verhältnis zum Studienfach (Deutsch als Haupt- oder Nebenfach, andere Sprachen, andere Fächer) gesetzt. Dazu werden die vier Gruppen wieder als jeweils 100 % gesetzt.

Die Hauptfachstudierenden des Deutschen (29,4 %) sowie die anderer Fächer als Sprachen (18,1 %) fielen am häufigsten in die induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen*, während die meisten Nebenfachstudierenden (32,3 %) zur Kategorie *Die deutsche Sprachen mögen* gehörten, zu der auch der zweitgrößte Teil der Hauptfachstudierenden (26,5 %) gehörten. Die meisten Antworten der Studierenden anderer Sprachen fielen in die Kategorie *Sprachen mögen* (20,8 %).

Keine der Antworten der Hauptfachstudenten fielen in die den Kategorien *Ohne sonderlichen Grund*, *Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach*, *Ein Hobby* und *Alternative zum Englischen*. Die wenigsten Antworten erhielten hier *Ein Wahlfach*

(5,9 %) und *Kultur* (5,9 %). Bei den Nebenfachstudierenden wurden keine Antworten in den Kategorien *Ein Hobby* und *Kultur* gefunden, und die wenigsten Antworten mit jeweils 3,2 % erhielten *Ohne besonderen Grund*, *Allgemeinbildung*, *Würdigung und EU*, und *Alternative zum Englischen*. Die wenigsten derjenigen, die andere Sprachen studierten, fielen in die Kategorie *Alternative zum Englischen* (1,2 %) und derjenigen, die andere Fächer studierten, in die Kategorie *Kultur* (1,3 %).

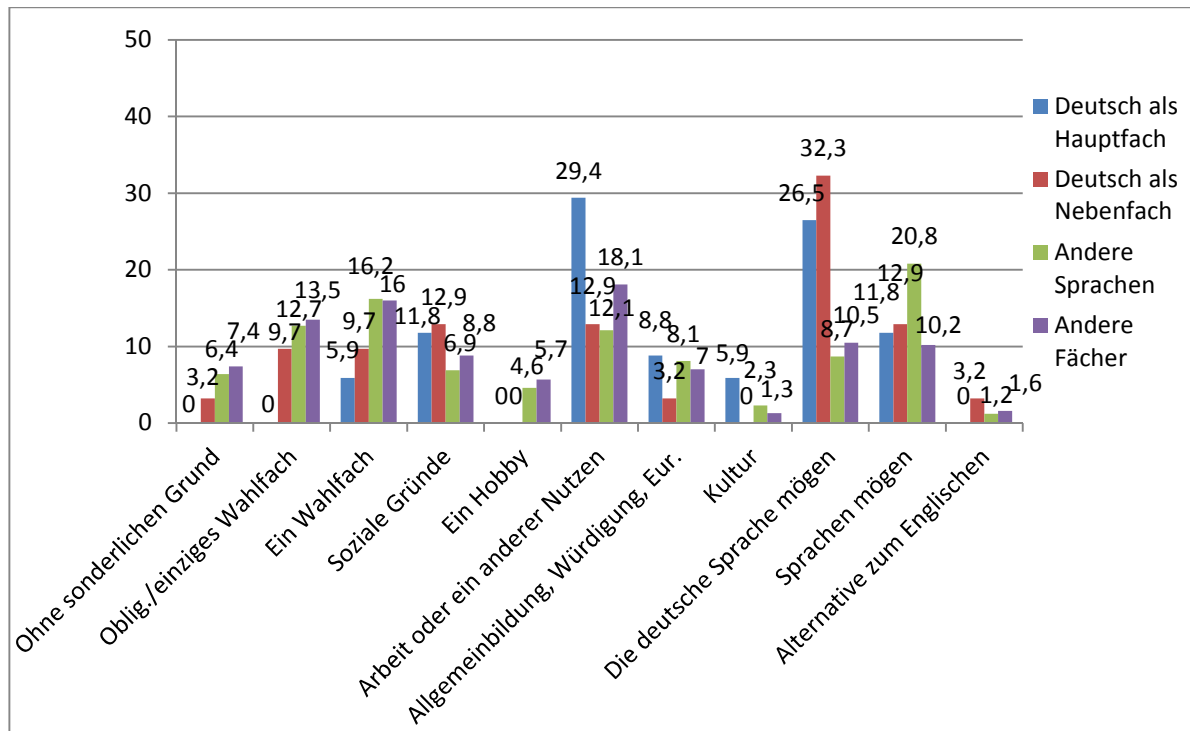


Abbildung 16. Studienfächer der Befragten, induktive Kategorienbildung. Anzahl gegebener Antworten 772. Angaben in Prozenten.

Die meisten Hauptfachstudierenden der deutschen Sprache hatten Deutsch aus intrinsisch regulierter Motivation (*Antrieb zu lernen I2*, 36,7 %) und extrinsischer Motivation (*Identifizierte Regulation E3*, 33,3 %) gelernt. Die Nebenfachstudierenden des Deutschen hatten Deutsch eher aus intrinsischer Motivation gelernt als die Hauptfachstudierenden. Die meisten Antworten fielen hier in die Kategorie der intrinsischen Motivation *Angenehme Empfindungen (I1)* (32,3 %), und viele von ihnen hatten Deutsch aus der intrinsischen Motivation *Antrieb zu lernen I2* (29 %) gelernt. Auch die meisten Befragten, die andere Sprachen als Deutsch studierten, hatten Deutsch aus der intrinsischen Motivation *Antrieb zu lernen (I2)* (30,7 %) gelernt. Die meisten Befragten, die andere Fächer als Sprachen studierten, hatten Deutsch aus der extrinsischen Motivation *Identifizierte Regulation (E3)* (28,3 %) gelernt, und ein großer

Teil von ihnen hatten Deutsch auch aus der extrinsischen Motivation *Introjierte Regulation (E2)* (20,7 %) und der intrinsischen Motivation *Antrieb zu lernen (I2)* (21,7 %) gewählt.

Keine der Antworten der Hauptfachstudierenden fielen in die extrinsische Kategorie *Externe Regulation (E1)*, und die Minderheit der Antworten wurden der extrinsischen Kategorie *Introjierte Regulation (E2)* (3,3 %) zugeordnet. Auch relativ wenige von ihnen hatten Deutsch aus der intrinsischen Motivation *Angenehme Empfindungen (I1)* (6,7 %) gelernt. Die wenigsten Antworten der Nebenfachstudierenden fielen in die extrinsischen Kategorien *Introjierte Regulation (E2)* und *Integrative Regulation (E4)* (jeweils 6,5 %) und sie hatten Deutsch relativ selten aus der extrinsischen Motivation *Externe Regulation (E1)* (9,7 %) gewählt. Die wenigsten Antworten der Studierenden von anderen Sprachen sowie der Studierenden von anderen Fächern hatten Deutsch aus der intrinsischen Motivation *Angenehme Empfindungen (E1)* (9,2 % bzw. 8,1 %) gewählt und relativ wenige ihrer Antworten fielen in die extrinsischen Kategorien *Externe Regulation (E1)* (11,1 % bzw. 10,9 %) und *Integrative Regulation (E4)* (12,4 % bzw. 10,3 %).

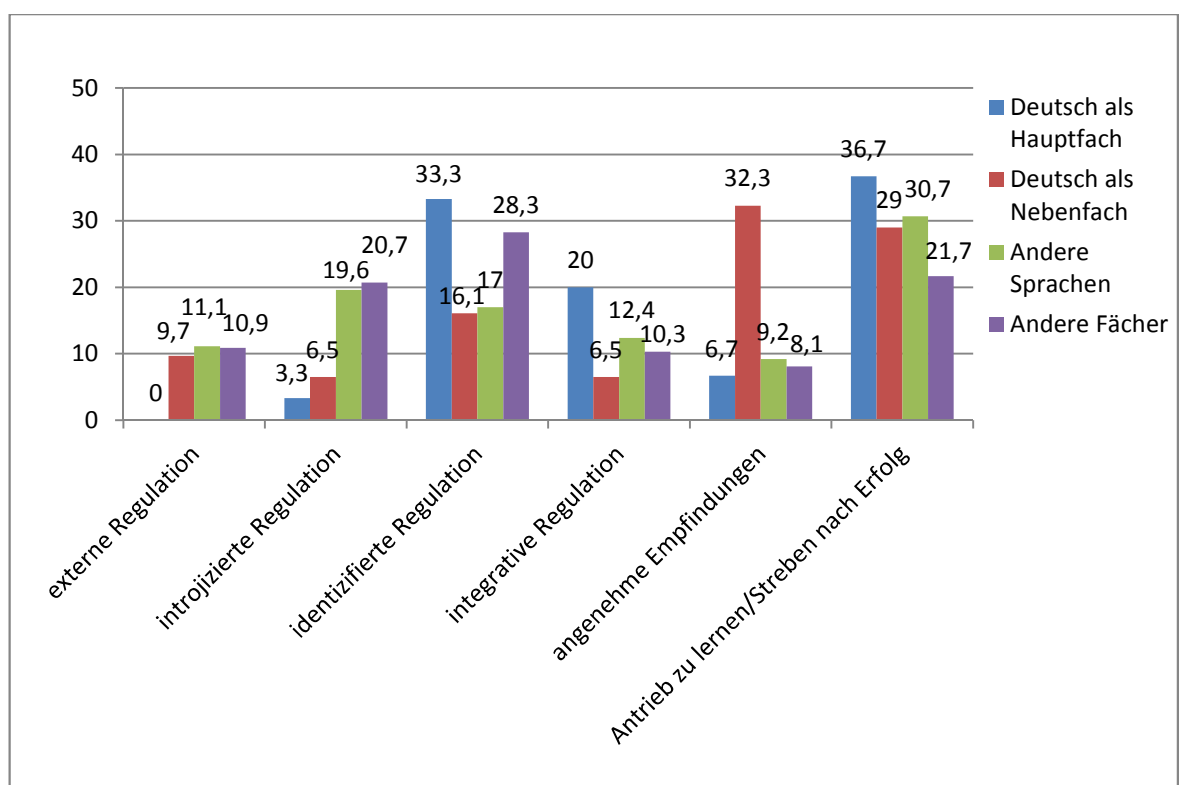


Abbildung 17. Studienfächer der Befragten, deduktive Kategorienbildung. Anzahl gegebener Antworten 772. Angaben in Prozenten.

Interessant hier ist, dass die Nebenfachstudierenden mehr die deutsche Sprache mochten (induktive Kategorienbildung; 32,3 % bzw. 26,5 %) und Deutsch öfter aus intrinsischer Motivation (deduktive Kategorienbildung: 61,3 % bzw. 43,4 %) wählten als die Hauptfachstudierenden, während etwas mehr der Hauptfachstudierenden Deutsch aus den mit der Arbeit oder einem anderen Nutzen verbundenen Gründen (bzw. extrinsische Motivation) lernten als aus der Zuneigung zur Sprache (bzw. intrinsische Motivation) (29,4 % bzw. 26,5 %). Dies ist aber damit erklärbar, dass die Hauptfachstudierenden des Deutschen einmal ihr Geld mit der Sprache verdienen werden. Interessant ist auch, dass die Nebenfachstudierenden des Deutschen und die Studierenden anderer Sprachen weniger Nutzen erwarten als die Studierenden anderer Fächer.

Im nächsten Kapitel wird versucht, die induktiven Kategorien mit den vorgegebenen Multiple-Choice-Kategorien zu kombinieren, um zu untersuchen, ob dies zum Teil die Ergebnisse einiger induktiver Kategorien erklärt.

5.6 Kombination der Multiple-Choice-Antworten mit den Antworten der freien Kommentare (induktive Klassifizierung)

Sehr interessant war, dass nur sehr wenige Antworten der freien Kommentare Interesse an deutscher *Kultur* angaben. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es dazu schon eine geschlossene Antwortoption gab. Um das zu überprüfen und gleichzeitig auch zu sehen, ob es ähnliche Überlappungen von geschlossenen Antwortoptionen und freien Antworten gab, wurde versucht, die induktiven Kategorien mit den Multiple-Choice-Kategorien zu kombinieren. Diese Kombination wurde nur mit den induktiven Kategorien gemacht, weil sie allgemeinverständlich formuliert worden waren und sich relativ gut mit den ebenso allgemeinverständlich formulierten Multiple-Choice-Kategorien verbinden ließen. Die theoriegeleitet gebildeten deduktiven Kategorien eigneten sich dagegen nicht zu diesem Zweck.

Die kombinierten Kategorien geben letztendlich aber mehr Aufschluss über die Multiple-Choice-Antworten als über die freien Kommentare, auf die die vorliegende Arbeit sich konzentriert, weswegen die oben vorgestellten Analyseteile nicht mit diesen

Kategorien verglichen wurden. Diese Kombination wird eher als Ergänzung und Erklärung für die bisherigen quantitativen Ergebnisse der freien Kommentare betrachtet.

Die Multiple-Choice-Alternativen waren folgende: *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen*, *Ich brauche Deutsch in meinem Studium*, *Ich interessiere mich für Deutsch aus sprachwissenschaftlichen Gründen*, *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder*, *Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde*, *„Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt* und *Aus einem anderen Grund, aus welchem?*. Die letzte Alternative beinhaltet die offenen Antworten, die induktiv und deduktiv zu Kategorien zusammengefasst wurden. In Abbildung 18 wird die Aufteilung der Antworten nach den Multiple-Choice-Optionen dargestellt.

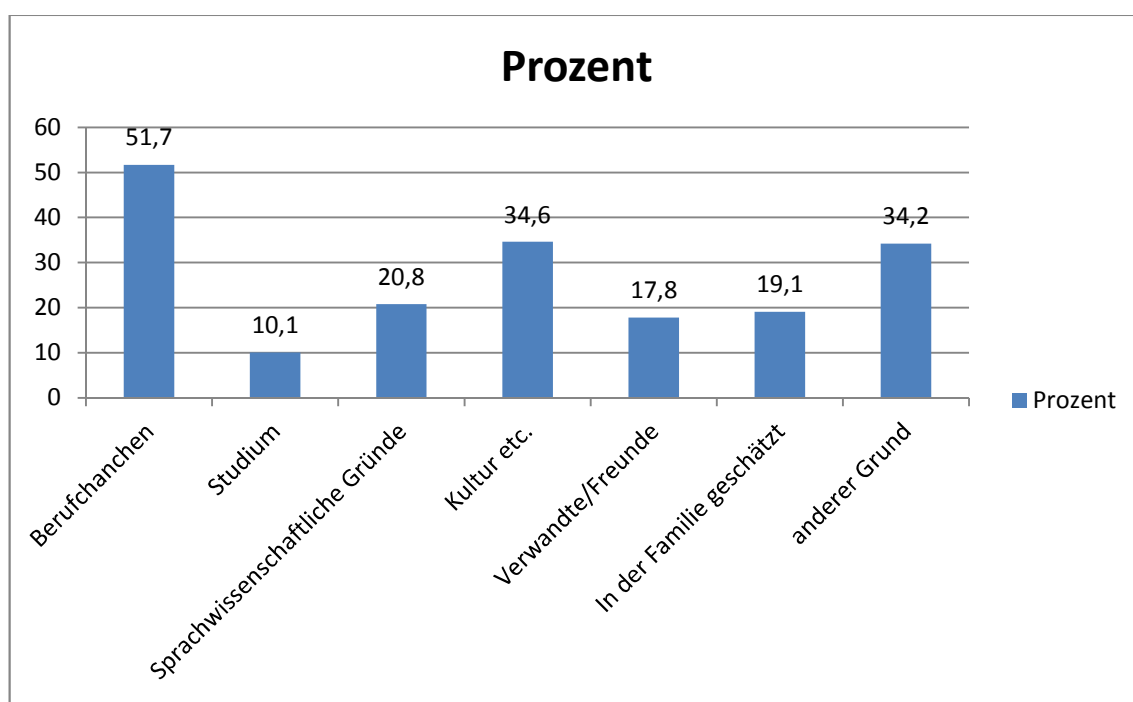


Abbildung 18: Multiple-Choice-Antworten. Anzahl gegebener Antworten 2257. Angaben in Prozenten.

Die meisten der Befragten hatten die Multiple-Choice-Option *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen* (51,7 %) und viele von ihnen die Optionen *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder* (34,6 %) und *Aus einem anderen Grund, aus welchem?* (34,2 %) gewählt. Die wenigsten der Befragten hatten die Option *Ich brauche Deutsch in meinem Studium* gewählt.

Alle Multiple-Choice-Kategorien außer einer (d. h. *Ich interessiere mich für Deutsch aus sprachwissenschaftlichen Gründen*) konnten mit den induktiven Kategorien kombiniert werden. Die Multiple-Choice-Kategorien *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen* und *Ich brauche Deutsch in meinem Studium* wurden mit der induktiven Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* kombiniert, während die Multiple-Choice-Kategorie *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder* mit der induktiven Kategorie *Kultur* verbunden wurde. Darüber hinaus wurden die Multiple-Choice-Kategorien *Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde* und *Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt* mit der induktiven Kategorie *Soziale Gründe* kombiniert. Die verbleibenden Kategorien werden in Abbildung 19 in ihrer originalen Form dargestellt. Sie enthalten wesentlich weniger Antworten als die kombinierten Kategorien, da sie allein auf den freien Kommentaren basieren.

In Abbildung 19 werden die Multiple-Choice-Kategorien mit den induktiven Kategorien dargestellt. Auf die Multiple-Choice-Frage antworteten also 2266 der Befragten, von denen neun deutsche Muttersprachler waren. In der Abbildung werden nur die verbleibenden 2257 Antworten berücksichtigt. Die klare Mehrheit der Befragten hatten Deutsch wegen besserer Arbeitsmöglichkeiten oder einem Nutzen für die Arbeit oder ihr Studium gelernt; die kombinierte Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* (induktiv)/ *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen* (Multiple-Choice)/ *Ich brauche Deutsch in meinem Studium* (Multiple-Choice) umfasst 59,2 % der Antworten. Das Interesse an der Kultur, Geschichte usw. der deutschsprachigen Länder (35 %) sowie verschiedene soziale Gründe (33,4 %) waren auch wichtig für die Befragten, ebenso wie sprachwissenschaftliches Interesse (21 %). Die verbleibenden induktiven Kategorien sind im Vergleich mit den obengenannten sehr klein (0,7 – 7,1 %).

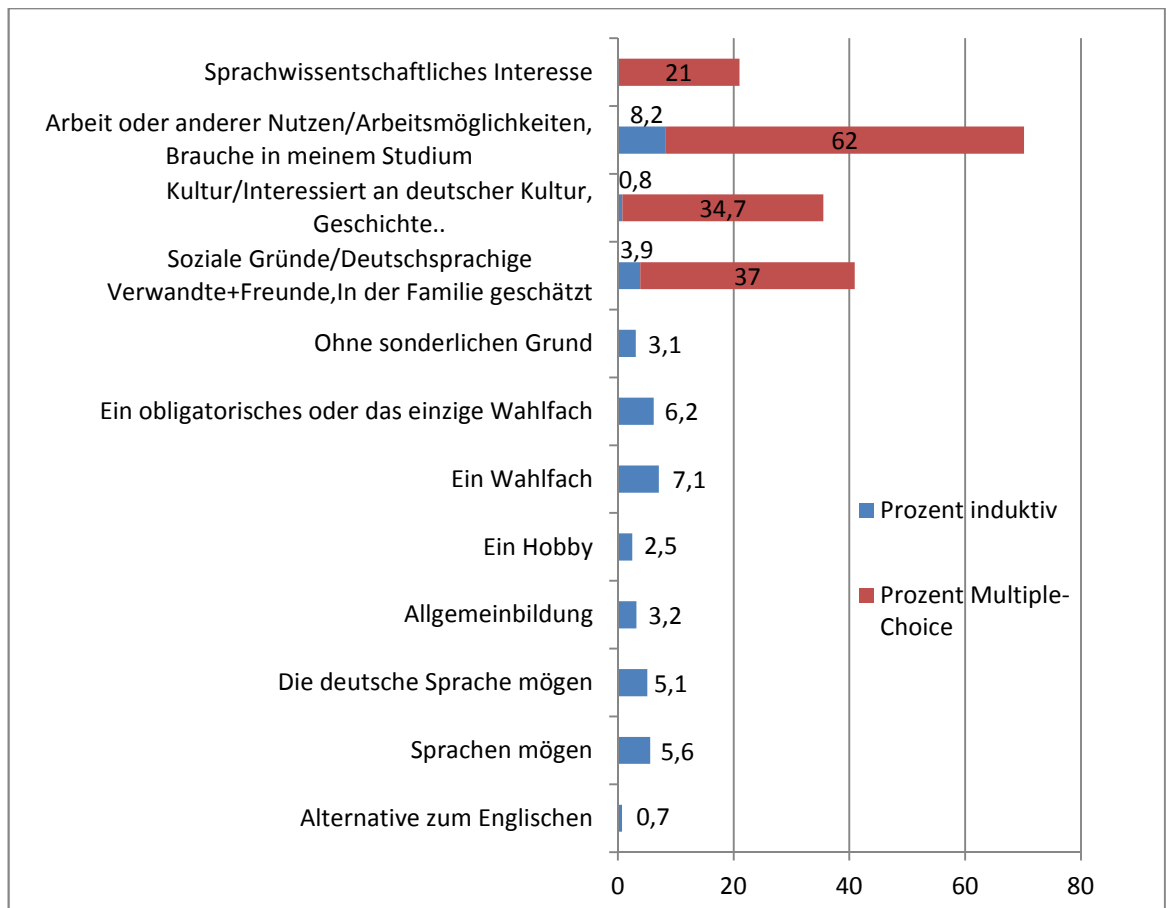


Abbildung 19. Kombination induktiver Kategorienbildung mit Multiple-Choice-Antworten. Anzahl gegebener Antworten 2257.

Die kombinierten Kategorien und die Multiple-Choice-Kategorie *Sprachwissenschaftliches Interesse* sind also bedeutend größer als die induktiv gebildeten Kategorien der freien Kommentare, da diese aus nur einer Multiple-Choice-Alternative (*Aus einem anderen Grund, aus Welchem?*) stammen. Darüber hinaus nur nutzten 34,2 % der Informanten die Möglichkeit eines offenen Kommentars; es ist immer leichter, eine vorgegebene Option anzukreuzen als etwas Neues anzugeben.

Interessant ist auch, dass einige induktiv gebildete Kategorien der freien Kommentare mit den Multiple-Choice-Kategorien kombiniert werden konnten. Das heißt, die Befragten hatten in den freien Kommentaren ähnliche Gründe angegeben, wie bereits in den Multiple-Choice-Antwortoptionen vorgegeben waren. Teilweise handelte es sich aber auch um Nuancenunterschiede: In die induktive Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* wurden auch Antworten aufgenommen, in denen es sich um den Nutzen in der derzeitigen Arbeit handelte, während die Multiple-Choice-Option *Deutschkenntnisse verbessern eventuell meine späteren Berufschancen* sich eher auf den zukünftigen

Nutzen im Arbeitsleben bezieht. Die relativ wenigen offenen Antworten der induktiven Kategorie, die den Nutzen im Studium behandelten, sind wahrscheinlich eher Ergänzungen zur Multiple-Choice-Option *Ich brauche Deutsch in meinem Studium*. Die Antworten in der induktiven Kategorie *Kultur* wiederum sind wahrscheinlich oft Ergänzungen oder Spezifizierungen zur Multiple-Choice-Option *Ich interessiere mich für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder*. So wird im Beispiel: *Halu lukea saksaksi saksan kielista kirjallisuuta* (Das Begehren, deutschsprachige Literatur auf Deutsch zu lesen) spezifiziert, dass die Person sich speziell für den Literaturaspekt im Bereich der Kultur interessiert. Die kombinierten Kategorien *Soziale Gründe* (induktiv), *Ich habe deutschsprachige Verwandte/Freunde* und *Deutschkenntnisse werden in meiner Familie geschätzt* (Multiple-Choice) stellen unterschiedliche mit der sozialen Umgebung verbundene Gründe dar: Solche Gründe können allerdings sehr unterschiedlich sein. Die zwei Multiple-Choice-Kategorien repräsentieren nur bestimmte Arten von sozialen Gründen (deutschsprachige Verwandte/Bekannte und die Würdigung der Sprache in der Familie), während in den Antworten der induktiven Kategorie *Soziale Gründe* auch andere Gründe angegeben wurden. Möglich ist hier natürlich ebenfalls, dass die Gründe der induktiven Kategorie eine Ergänzung, Erweiterung oder Spezifizierung zu den Multiple-Choice-Optionen darstellen.

Hier war auch interessant, die kombinierten Kategorien hinsichtlich der Studienfächer zu betrachten. Die meisten Antworten fast aller Gruppen von Studierenden fielen in die kombinierte Kategorie *Arbeit oder anderer Nutzen* (induktiv)/*verbesserte Arbeitsmöglichkeiten* (Multiple-Choice)/*Bedarf im Studium* (Multiple-Choice) (Nebenfach 32,4 %; andere Sprachen 26,6 % und andere Fächer 34,1 %). Nur die Antworten der Hauptfachstudierenden fielen etwas mehr in die kombinierte Kategorie *Kultur* (induktiv)/*Interesse an der Kultur, Geschichte usw. der deutschsprachigen Länder* (Multiple-Choice) (29,2 %), aber bei ihnen war auch die obengenannte Kategorie relativ groß (28,2 %). Ganz interessant ist hier, dass diejenigen, die Deutsch als Haupt- oder Nebenfach studierten, sich deutlich mehr für die Kultur, die Geschichte, die Literatur usw. der deutschsprachigen Länder interessieren (29,2 % bzw. 25,9 %) als die Studieren anderer Sprachen oder anderer Fächer (19 % bzw. 17,6 %). Sprachwissenschaftliches Interesse war wiederum am stärksten bei den

Hauptfachstudierenden des Deutschen und anderer Fächer (16,3 % bzw. 15 %) ausgeprägt.

In die verbleibenden induktiven Kategorien wurden deutlich weniger Antworten aufgenommen, wie schon oben erwähnt. Bei den Hauptfachstudierenden konnten keine Antworten den Kategorien *Ohne besonderen Grund*, *Ein obligatorisches oder das einzige Wahlfach*, *Ein Hobby* und *Alternative zum Englischen* und bei den Nebenfachstudierenden in die Kategorie *Ein Hobby* zugeordnet werden (s. auch Kap. 5.4.2). Die wenigsten offenen Antworten der Hauptfachstudierenden wurden der Kategorie *Ein Wahlfach* (0,7 %) zugeordnet, und bei allen anderen fielen die wenigsten Antworten in die Kategorie *Alternative zum Englischen* (0,5 % bzw. 0,3 % bzw. 0,4 %). Ebenso wenig Antworten der Nebenfachstudierenden fielen in die Kategorien *Ohne besonderen Grund* und *Allgemeinbildung* (jeweils 0,5 %).

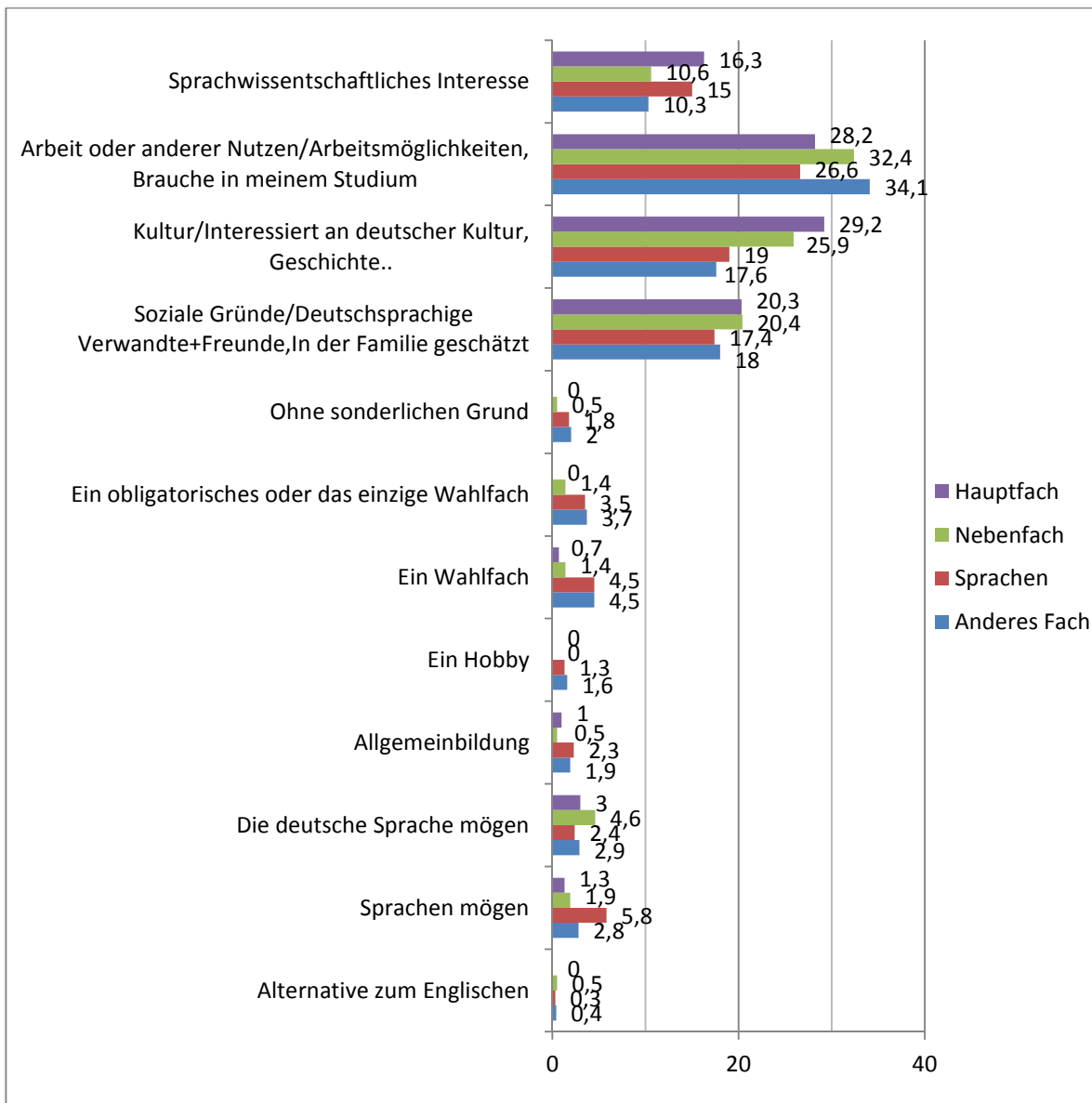


Abbildung 20. Studienfächer der Befragten bei den kombinierten Kategorien (Multiple-Choice und offene Antworten). Anzahl gegebener Antworten 2257. Angaben in Prozenten

Interessant ist, dass diese Ergebnisse sich umgekehrt im Vergleich zu den Ergebnissen im Kapitel 5.5 (nur offene Kommentare) verhalten. Nach den Ergebnissen im Kapitel 5.5 erwarteten die Hauptfachstudierenden des Deutschen und die Studierenden anderer Fächer den größten Nutzen, während hier die Nebenfachstudierenden des Deutschen und die Studierenden anderer Fächer den größten Nutzen erwarteten. Die Antworten der Multiple-Choice-Frage und die freien Kommentare geben also etwas unterschiedliche Ergebnisse. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass die Kombination der Multiple-Choice-Antworten mit den offenen Kommentaren ein zuverlässigeres Bild über die Motive für das Deutschlernen gibt, da es sich hier um 2257 Antworten handelt.

6 Schlussbetrachtungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war herauszufinden, aus welchen Gründen finnische Universitätsstudierende Deutsch lernen bzw. gelernt haben und welcher Art ihre Motivation war. Dies wurde im Lichte verschiedener Motivationstheorien analysiert. Im ersten Teil der Arbeit wurden ein geschichtlicher Überblick zur Motivationsforschung gegeben und die wichtigsten Begriffe mit Bezug auf die zeitliche Entwicklung der Motivationstheorien definiert sowie die für vorliegende Arbeit wichtigsten Motivationstheorien und frühere Untersuchungen vorgestellt.

Als Untersuchungsmaterial für die vorliegende Arbeit dienten die 772 offenen Antworten auf eine Frage der Umfrage, die 2008 unter finnischen Universitätsstudierenden durchgeführt wurde und Teil des FinGer-Projekts des Zentrums für angewandte Sprachforschung (SOLKI) ist. Diese Frage lautete: *Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt?* und es handelte sich um eine Multiple-Choice-Frage mit sieben Antwortoptionen, von denen die letzte („Aus einem anderen Grund“) die Möglichkeit zu offenen Kommentaren bot. Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag auf der Analyse dieser offenen Antworten. Da die offenen Kommentare nur etwa ein Drittel der Antworten insgesamt ausmachen und teilweise als Ergänzungen zu den vorgegebenen Antwortoptionen dienten, wurden abschließend auch die anderen Multiple-Choice-Optionen berücksichtigt. Die Informanten waren Studierende aller Fächer an den Universitäten Jyväskylä und Tampere sowie der Technischen Universität Tampere und Männer und Frauen verschiedenen Alters.

Die offenen Antworten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalysen klassifiziert; zum einen deduktiv („top-down“) und zum anderen induktiv („bottom-up“). Im Ergebnis dieser Analysen wurden 11 induktive und 7 deduktive Kategorien aufgestellt. Die induktiven Kategorien wurden direkt aus dem Material abgeleitet und basieren also auf im Material genannten Themen, wobei ich mich auf Vorarbeiten stützen konnte. Bei der deduktiven Kategorienbildung wurde dagegen von klassischen Motivationstheorien ausgegangen und die Kategorien beziehen sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte. Mithilfe dieser Ergebnisse der qualitativen Analyse wurde eine quantitative Analyse, d. h. eine statistische Auswertung der offenen Antworten ermöglicht. In der quantitativen Analyse wurden die Ergebnisse der deduktiven und induktiven Analyse

insgesamt sowie nach Geschlecht, Alter, Universitäten und Studium von Sprachen und anderen Fächern aufgeschlüsselt analysiert.

In der Analyse der induktiven Kategorien wurde klar, dass die wichtigsten Faktoren für das Deutschlernen die mit der Arbeit oder anderem Nutzen verbundenen Gründe waren. Der Grund, der am wenigsten Bedeutung hatte, war Deutsch statt Englisch zu lernen, was wahrscheinlich auf die starke Stellung des Englischen verweist. Beim Vergleich der beiden Geschlechter wurde deutlich, dass Frauen Deutsch öfter aus mit der Sprache und dem Lernen verbundenen Gründen gelernt hatten als Männer, während soziale und mit der Kultur verbundene Gründe für Männer wichtiger waren. In Hinsicht auf das Alter der Befragten, war das Lernen des Deutschen für die älteren Befragten deutlich häufiger obligatorisch oder die einzige Alternative gewesen. Für einen großen Teil der Hauptfachstudierenden und für die meisten Nebenfachstudierenden des Deutschen war der wichtigste Grund für das Deutschlernen, dass sie die deutsche Sprachen mögen. Ähnlich war der wichtigste Grund für diejenigen, die andere Sprachen studierten, dass sie Sprachen (im Allgemeinen) mögen.

Die Analyse der deduktiven Kategorien ergab, dass die Motivation zum Deutschlernen insgesamt öfter extrinsisch als intrinsisch war. Wenn der Grad der Selbstbestimmung betrachtet wird, machen die am wenigsten selbstbestimmten Motivationen nur etwa ein Drittel aus, was bedeutet, dass die Motive, Deutsch zu lernen, insgesamt eher internalisiert waren. Bei Frauen war intrinsische Motivation stärker als bei Männern, und extrinsische Motivation war deutlich dominanter bei Männern. Bei den ältesten der Befragten war intrinsische Motivation relativ schwach und extrinsische externe Regulation dagegen sehr stark ausgeprägt. Bei ihnen war der Grad der Selbstbestimmung also niedriger als in jüngeren Altersgruppen, die Deutsch vergleichsweise oft aus intrinsischer Motivation oder eher internalisierter Regulation extrinsischer Motivation gewählt hatten. Die Befragten, die Deutsch als Haupt- oder Nebenfach oder andere Sprachen studierten, hatten Deutsch am häufigsten aus intrinsischer Motivation gewählt, die Hauptfachstudenten des Deutschen aber etwas häufiger aus extrinsischer Motivation als die anderen Sprachstudenten. Die Befragten, die andere Fächer studierten, hatten dagegen Deutsch häufiger aus extrinsischer Motivation gelernt.

Die Finnische Sprachenbildungspolitik hatte sicher auch einen Einfluss auf die Motivation zum Deutschlernen. Wie schon erwähnt, war Deutsch unter den älteren Befragten deutlich öfter ein obligatorisches Fach oder die einzige Alternative gewesen, was auf am wenigsten selbstbestimmte, extern regulierte extrinsische Motivation verweist. Sie hatten wahrscheinlich in den 1960er und 1970er Jahren die Schule besucht, als Deutsch eine der wenigen Alternativen unter den fremden Sprachen war und sogar oft als erste Sprache gelernt wurde. Die jüngeren Altersgruppen hatten nach der Schulreform, die die Volksschule ablöste, die Einheitsschule besucht, als die Wahlmöglichkeiten zum Lernen verschiedener Fremdsprachen in der Grundstufe sehr begrenzt war. Damals wurde Deutsch viel weniger und eindeutig eher freiwillig gelernt. Die Ergebnisse vorliegender Arbeit weisen in Hinsicht auf den Deutschunterricht also darauf hin, dass Deutsch öfter aus intrinsischer Motivation gelernt wird, wenn das Lernen fakultativ ist. Wenn das Lernen der Sprache dagegen obligatorisch oder die einzige Alternative ist, ist die Motivation eher extrinsisch betont. Die Zahl der Deutschlernenden hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verringert, aber die jüngeren Generationen haben, wie schon erwähnt, Deutsch deutlich eher aus intrinsischer Motivation gelernt. Der Nutzen in der Arbeit sowie in anderer Hinsicht (z. B. für Hobbys) waren auch sehr bedeutende Gründe für das Deutschlernen. Wenn das Angebot an fakultativem Deutschunterricht erhöht und der Nutzen des Deutschlernens besser bekannt gemacht würden, würde sicher auch die Anzahl der Deutschlernenden wieder zunehmen.

Bei der Verlässlichkeit der Ergebnisse muss unter anderem darauf geachtet werden, dass die Antworten von den Befragten frei formuliert worden waren, d. h. sie waren nicht immer eindeutig, sondern boten Interpretationsspielraum. Betont werden soll auch, dass die offenen Kommentare manuell den Kategorien zugeordnet wurden, wobei es immer Irrtümer geben kann. Letztendlich basieren die Klassifizierungen auf meiner eigenen Beurteilung, wenngleich sie - und besonders in Zweifelsfällen - auch im Team besprochen wurden. Die Ergebnisse sind aber trotzdem ziemlich zuverlässig, weil die Anzahl der untersuchten Einheiten bzw. Antworten relativ groß war und es eine etablierte theoretische Grundlage für die Untersuchung gab. Die Verlässlichkeit der Ergebnisse wird auch dadurch befestigt, dass zwei verschiedene Kategorienbildungsmodelle angewendet und miteinander verglichen wurden, die

teilweise miteinander übereinstimmen. Dies erlaubte eine gegenseitige Kontrolle und Absicherung der Kategorisierungen.

Motivation im Allgemeinen und auch Motivation in Hinsicht auf Sprachenlernen ist schon relativ viel untersucht worden, aber sie ist ein stets interessantes Forschungsthema, weil sie sich verändern und auf viele unterschiedliche Weisen untersucht werden kann. Motivation kann auch Information über die Einstellungen zu Sprachen und Sprachenunterricht geben. Weil diese Untersuchung gezeigt hat, dass extrinsische Motivation durchschnittlich stärker beim Deutschlernen war als intrinsische, wäre es interessant zu untersuchen, woher dies rührt und wie intrinsische Motivation gezielt gefördert werden könnte. Es wäre auch interessant weiter zu untersuchen, wie stark sprachenbildungspolitische Entscheidungen die Motivation zum Sprachenlernen beeinflussen. Ein interessantes Untersuchungsthema wären auch die Unterschiede zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zum Lernen verschiedener Sprachen. Durch Untersuchung der Unterschiede in der Motivation zwischen verschiedenen Sprachen könnte man Informationen über die Stellung verschiedener Sprachen zueinander sowie über die Einstellungen zu verschiedenen Sprachen auch im Vergleich mit dem Deutschen bekommen.

Literatur

- Ahonen, Sirkka (2012): Yleissivistävä koulutus hyvintvointiyhteiskunnassa. (Allgemeinbildende Schule in der Wohlstandsgesellschaft) In: Kettunen, Pauli & Simola, Hannu: *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. (Finnland des Wissens und Könnens: Erziehung und Bildung in Finnland von den 1960er bis in die 2000er Jahre.) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Alasuutari, Pertti (1995): *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alm, Antonie (2007): Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien in Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Alm1.htm>
- Apelt, Walter (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Baker, Colin (1992): *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci Edward L. & Ryan, Richard M. (1991): A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In: Nebraska Symposium on Motivation (1990): Perspectives on Motivation. S. 237-288.
- Deci, Edward L. & Vallerand, Robert J. & Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, 1991. S. 325-346.
- Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 8/1994, S. 273-284. <http://www.jstor.org/stable/330107?seq=1> [Zugriff: 24.1.2013]
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2., erneut überarb. Aufl., Harlow: Longman.
- FinGer (2010): FinGer – German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/FinGer>
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Grasz, Sabine & Schlabach, Joachim (2011): Business Students' Choices of Foreign Languages. Turun kauppakorkeakoulu.
- Hankila, Paula (2007): „Kyllä tämä aina neulomisen voittaa.“ Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren. Magisterarbeit. Jyväskylän yliopisto.
- Julkunen, Kyösti (1998): Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. (Fremdsprachenlernen: Motivation von A2-Sprachenlernen und die Sprachwahl beeinflussende Faktoren). Joensuu yliopisto.
- Karppinen, Mervi (2005): Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden. Magisterarbeit. Jyväskylän yliopisto.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>
- Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>

- Maslow, Abraham H. 1970: *Motivation and Personality*. 2., erneut überarb. Aufl., New York: Harper and Row.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2).
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
 [Zugriff: 26. Juli 2012].
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa. S. 323-333.
- Metsämuuronen, Jari (1997): *Omaehtoinen oppiminen ja motiivistrukturit*. (Freiwilliges Lernen und Motivstrukturen). Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, Jaakko & Piri, Riitta (1998): Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. In: Takala, Sauli & Sajavaara, Kari (Hg.): *Kielikoulutus Suomessa* (Sprachenbildung in Finnland). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka (1992): *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. (Lernmotivaiton. Theorie, Forschungen und Beispiele zum Lernwillen). Keuruu: Otava.
- Piri, Riitta (2001): Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. (Finnische Sprachenprogrammpolitik. Nationale und internationale Handlungsumgebung). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>

- Rossi Vuokko (2003): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Magisterarbeit. Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie, Pekka (1998): *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. (Motivation, Wille und Lernen). Helsinki: Edita.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 1/2000. S. 54-67.
- Sajavaara, Kari (2006): Kielivalinnat ja kielenopiskelu. In: Alanen, Riikka & Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (Hg.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. (Auf der Zunge. Perspektive auf Sprache und Sprachengebrauch). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 223-254.
- Schiefele, Hans (1963): *Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2., erneut überarb. Aufl., London: SAGE Publications.
- 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. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Vallerand, R.J. (1997): Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna, M.P. (Hg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 29. San Diego, CA: Academic Press. S. 271-360.
- Ylönen, Sabine (2012): Qualitative und quantitative Methoden datengeleiteten Lernens. *GFL-journal* 2-3/2012. S. 75-113.
- Ylönen, Sabine & Vainio, Virpi (2010): Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 4, No. 1. S. 29-49.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen Seiten bedanken, die zum Gelingen meiner Arbeit verholfen haben. Die Idee für diese Arbeit stammt vom Zentrum für angewandte Sprachforschung an der Universität Jyväskylä und diese Pro-Gradu-Arbeit ist Teil des FinGer-Projekts. Während meines Praktikums dort habe ich viele Hilfe mit dem Anfang meiner Arbeit bekommen und noch nach dem Praktikum konnte ich den Arbeitsraum für meine Arbeit verwenden, was auch sehr wertvoll für mich war. Für diese Möglichkeiten danke ich dem Zentrum herzlich. Der größte Dank gilt aber Sabine Ylönen, der Initiatorin des FinGer-Projekts, die die Idee und das Material für meine Arbeit angeboten und meine Arbeit in allen Phasen intensiv und ausführlich betreut hat. Reeta Neittaanmäki danke ich für ihre wertvolle Hilfe bei der Anwendung des SPSS-Programms für die statistischen Analysen. Ich möchte auch meinen Eltern und meinem Lebenspartner herzlich für ihre Rückenstärkung in den zwischendurch stressigen Zeiten danken.

Jyväskylä am 11.6.2014

Mari Hurskainen