



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ich sehe Deutsch als die Brücke zum Träume an“ –
L2-Motivation tadschikischer DaF-Lerner:innen

verfasst von / submitted by

Bettina Sailer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 L2-Motivation: Definition und Relevanz	5
2.2 Theoretische L2-Motivationsforschung	8
2.2.1 Der sozialpädagogische Ansatz und das <i>socio-educational Model</i>	10
2.2.2 Extrinsische und intrinsische Motivation	14
2.2.3 Externale und interne Einflussfaktoren.....	16
2.2.4 <i>Person-in-Context Relational View</i>	18
2.2.5 <i>L2 Motivational Self System</i>	20
2.2.6 Zusammenfassung	24
2.3 Empirische DaF-Motivationsforschung	25
2.3.1 Der Stellenwert von L2-Motivationsforschung im Bereich DaF/Z.....	25
2.3.2 Ergebnisse der DaF/Z-Motivationsforschung	26
2.3.3 Hypothesen.....	33
3 Methodische Herangehensweise	35
3.1 Qualitative L2-Motivationsforschung	35
3.1.1 Empirische Forschungsansätze in der L2-Motivationsforschung	35
3.1.2 Auswahlkriterien für einen qualitativen Forschungszugang.....	36
3.1.3 Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze	39
3.2 Datenerhebung durch Sprachlernbiografien	43
3.2.1 Sprachbiografien in der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung.....	43
3.2.2 Zur Qualität sprachbiografischer Daten.....	46
3.2.3 Sprachlernbiografien nach Claudia Riemer	50
3.3 Forschungsstil Grounded Theory Methodologie	54
3.3.1 Definition und historischer Hintergrund.....	54
3.3.2 Ständiges Vergleichen	58
3.3.3 Kodieren bei Strauss und Glaser	58
3.3.4 Theoretical Sampling und Theoretische Sättigung	63
3.3.5 Memos und die Rolle der Forscher:innen.....	64
3.4 Konkretes Vorgehen.....	66
3.4.1 Die Rolle der Forscherin.....	66
3.4.2 Datenerhebung mittels Sprachlernbiografien.....	68
3.4.3 Datenanalyse mittels Grounded Theory Methodologie.....	71

3.4.4 Umsetzung der Gütekriterien	73
4 Ergebnisse.....	78
4.1 Dokumentenanalyse Tadschikistan	78
4.1.1 Die Republik Tadschikistan	78
4.1.2 Das tadschikische Bildungssystem	80
4.1.3 DaF im tadschikischen Bildungssystem	83
4.1.4 Deutsch tadschikische Wechselbeziehungen	85
4.1.5 Hypothesen.....	87
4.2 Analyse der Sprachlernbiografien	87
4.2.1 Kodierparadigma	87
4.2.2 Grounded Theory Skizze	98
5 Diskussion	102
5.1 Einbettung in den Forschungskontext	102
5.2 Überprüfung der Hypothesen.....	108
5.3 Reichweite	114
6 Fazit.....	118
Literaturverzeichnis	122
Anhang	131
Abstract.....	131
Transkripte der Sprachlernbiografien.....	132

1 Einleitung

2018 und 2019 verbrachte ich im Rahmen des DaF-Auslandspraktikums insgesamt 10 Monate in Tadschikistan. Vermutlich fragen Sie sich jetzt, wo dieses Land genau liegt und welche Sprachen dort gesprochen werden. Falls ja, so geht es Ihnen, meiner Einschätzung nach, wie den meisten Menschen im deutschsprachigen Raum. Um Ihre Fragen zu beantworten: Tadschikistan befindet sich in Zentralasien, umgeben von Kirgisistan, China, Afghanistan und Usbekistan. Die Landessprache ist Tadschikisch (eng verwandt mit Farsi und Dari) und Russisch wird als Verkehrssprache genutzt. Im Gegensatz dazu, dass Tadschikistan den wenigsten hierzulande bekannt ist, ist das DaF-Angebot und das Interesse an der deutschen Sprache in diesem Land verblüffend groß. 2020 erhob das Auswärtige Amt, dass knapp 37.000 Tadschik:innen DaF lernen, davon 32.000 im schulischen, 4000 im universitären Bereich und knapp 1000 an Goethe Instituten, wobei das nächst gelegene Goethe Institut in Taschkent (Usbekistan) liegt. An 35 Schulen und 20 Hochschulen wurde in diesem Jahr Deutsch unterrichtet. Hinzu kommen die DaF-Lerner:innen der 12 nicht-staatlichen DaF-Einrichtungen, die statistisch nicht erhoben wurden (Auswärtiges Amt 2020, S. 17).

Obwohl China und Russland geografisch näher liegen und wirtschaftlich enger mit Tadschikistan zusammenarbeiten, wenden viele Menschen ihren Blick Richtung Europa. Als ehemaliger sowjetische sozialistische Republik verbindet Tadschikistan mit der russischen Föderation eine gemeinsame Geschichte, deren Einfluss bis heute sichtbar ist. Russisch wird in ganz Zentralasien als Verkehrssprache genutzt und große russische Minderheiten sind in allen Ländern vertreten. Tadschikistan spielt durch seine geografische Lage eine wichtige Rolle in Chinas *Belt and Road Initiative*, besser bekannt als Neue Seidenstraße. Es unterzeichnete als erstes zentralasiatisches Land dahingehend einen Vertrag mit China. Seither arbeiten die beiden Länder geopolitisch und wirtschaftlich eng zusammen und China investiert speziell in den Straßenbau und den Abbau von Rohstoffen in Tadschikistan (vgl. Rashid et al. 2021). Dennoch entscheiden sich jährlich zahlreiche Menschen, Deutsch zu lernen. Es drängen sich die Fragen auf, welche Motive diese Personen dazu bewegen Deutsch zu lernen und warum sie sich speziell für die deutsche Sprache entscheiden. Kurz gesagt: Was motiviert Tadschik:innen Deutsch zu lernen? Trotz großer Nachfrage und Angebot von DaF-Unterricht, gilt die DaF-Lernsituation in Tadschikistan bisher als weitestgehend unerforscht. Dieser Forschungslücke widmet sich diese Masterarbeit und greift dabei einen Zugang auf, der in der DaF/DaZ-Forschung bisher ebenfalls wenig Aufmerksamkeit bekam: L2-Motivation.

Motivation ist ein komplexer psychischer Prozess, der Menschen dazu veranlasst Handlungen zu planen, zu initiieren und zu bewerten (vgl. Dresel und Lämmle 2011, S. 82). L2-Motivation bezeichnet die Motivation eine Fremdsprache zu lernen. Sie unterscheidet sich grundlegend von anderen Formen von Lernmotivation und stellt daher einen eigenen Forschungsbereich dar. Eine neue Sprache zu lernen, bedeutet nicht nur sich einem bestimmten Lernstoff zu widmen, sondern ist mit der Bereitschaft verbunden, identitätsstiftende Denkstrukturen anzunehmen (vgl. Williams und Burden 1997, S. 115). Im Rahmen der Fremdsprachenforschung gilt Motivation als eine von vielen Lerner:innenvariablen. Der Einfluss von Motivation auf den individuellen Lernerfolg gilt dabei als unbestritten: Je stärker die L2-Motivation, desto größer der Lernfortschritt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass durch die Ergründung der Motive und Motivationen der Lerner:innen, der Lernerfolg gezielt gefördert werden kann, indem Unterrichtsinhalte, Materialien und Methoden adaptiert werden (vgl. Riemer 2010b, S. 1152). Trotz dieser unbestrittenen Korrelation von Motivation und Lernerfolg, steht die DaF-Motivationsforschung bisher in ihren Anfängen. Am ESL/EFL-Fachbereich wurde die Bedeutung von Motivation für den Sprachlernprozess bereits vor Jahrzehnten erkannt. Am DaF/DaZ-Fachbereich treibt vor allem Claudia Riemer die Forschung zu diesem Thema voran. Um einen weiteren Beitrag in diesem Bereich zu leisten, widmet sich die Masterarbeit daher der Motivation tadschikischer Deutschlerner:innen und stellt die konkreten Fragen:

Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung von Tadschik:innen Deutsch als Fremdsprache zu lernen und wie stehen diese Faktoren im Zusammenhang zueinander?

Im Fokus der Forschungsfrage steht nicht die punktuelle Motivation der Studierenden ein Lernziel zu erreichen oder eine Aufgabe zu bewältigen. Untersucht wird der Zeitpunkt der Entscheidung und jene Faktoren, die den Entscheidungsprozess positiv beeinflussten. Da es bisher kaum Informationen zu diesem Thema gibt, verfolgt die Masterarbeit einen explorativen Ansatz. Ziel ist es potenzielle Einflussfaktoren zu identifizieren und ihre Zusammenhänge zu erschließen, um somit eine Basis für weiterführende Forschung zu schaffen. Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei Motivation um ein komplexes Phänomen handelt, das sowohl individuell als auch kulturell und kontextuell bedingt ist. Die einzelnen Faktoren können dabei von unterschiedlichster Natur sein. Es kann sich um externe Einflüsse, wie den Kontakt zu deutschsprachigen Menschen oder das Fremdsprachenangebot, aber auch um innere Beweggründe, wie der Wunsch nach Karriere oder persönliches Interesse an der deutschsprachigen Kultur handeln. Es können pragmatische Hintergründe, wie die Erreichbarkeit des Deutschkurses, aber auch

soziale Verpflichtungen, wie die Meinung der Eltern zu berücksichtigen, eine Rolle spielen. Die Faktoren können zukunftsorientiert, wie z.B. mit Hilfe von Deutschkenntnissen finanzielle Sicherheit anzustreben, aber auch in der Vergangenheit begründet sein, wenn z.B. das Deutschlernen Tradition im Bildungssystem hat. Aufgrund der komplexen Natur von Motivation, kann die Antwort auf die Forschungsfrage keine Auflistung von Einflussfaktoren sein. Im Sinne des *complex dynamic systems perspective* sollen die Einflussfaktoren in ihrer Komplexität erfasst und ihre Zusammenhänge herausgearbeitet werden.

Um ein breites Spektrum an potenziellen Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen, wurden die gängigsten Theorien und Konzepte der internationalen L2-Motivationsforschung sowie die bisherigen Ergebnisse der empirischen DaF-Motivationsforschung herangezogen. Anstoß für die internationale L2-Motivationsforschung gab Robert C. Gardner mit dem sog. *Socio-educational Model*, welches mittlerweile mehrmals überarbeitet wurde (vgl. Gardner 2010). Auch wenn das Modell mittlerweile als überholt gilt, hat die innovative Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung bis heute einen festen Platz in der L2-Motivationsforschung. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) wird zwischen extrinsischer Motivation, welche durch äußere Anreize bestimmt ist und intrinsischer Motivation, welche sich durch die Freude an der Sache selbst auszeichnet, unterschieden. Williams und Burden (1997) wählten einen kognitivistischen Zugang zum Phänomen L2-Motivation und durchforsteten die damals aktuelle Forschungsliteratur nach potenziellen Einflussfaktoren. Das Ergebnis ist eine umfangreiche Sammlung von externalen Umständen, die von außen auf die Lerner:innen einwirken, und internalen Fähigkeiten und Einstellungen, die die Lerner:innen individuell mitbringen. Diese Ansätze haben ein linear kausales Verständnis von Motivation und gehen davon aus, dass der Lernerfolg von individuellen Lerner:innenmerkmalen abhängt. Aktuelle Strömungen hingegen sowie auch diese Masterarbeit orientieren sich an der *complex dynamic systems perspective* und verstehen Motivation als ein komplexes, dynamisches Zusammenspiel interkorrelierender Faktoren (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 88–99). Innerhalb dieses Grundverständnisses fokussiert Ushioda (2009) die Komponenten Person und Kontext. L2-Lerner:innen werden nicht als stabile Variablen, sondern als Personen mit einer persönlichen Geschichte, die von ihrer Umgebung geprägt werden und ihre Umgebung ebenso mitgestalten, wahrgenommen. Dörnyei (2009) geht davon aus, dass Menschen durch Vorstellungen von sich selbst in der Zukunft motiviert werden. Geleitet von sog. *future self guides* streben sie ein bestimmtes Ziel an oder versuchen ein negatives Ereignis abzuwenden und leiten entsprechende Handlungen ein.

Aus der empirischen DaF-Motivationsforschung werden die bisher umfangreichsten Studien zu diesem Thema vorgestellt. Riemer (2011, 2015, 2016a, 2017) untersucht die L2-Motivation von Deutschlerner:innen auf der ganzen Welt mit Hilfe von sog. Sprachlernmotivationsbiografien. Mackiewicz (2014) vergleicht die Motivation von Deutschlerner:innen in den USA und in Polen, Breckle (2015) untersucht neben der Motivation auch die Demotivation von (ehemaligen) Deutschlerner:innen in Litauen und Schmidt (2016) widmet sich australischen Deutschlerner:innen. Jede dieser Studie fokussiert einen speziellen Aspekt von DaF-Motivation und nutzt dementsprechend unterschiedliche methodische Herangehensweisen. Die Masterarbeit orientiert sich sowohl inhaltlich als auch methodisch an den Arbeiten von Claudia Riemer.

Gerahmt durch die Prinzipien der Grounded Theory Methodologie, wurde eine Datenerhebung in Form von schriftlich verfassten Sprachlernbiografien durchgeführt. Befragt wurden tadschikische DaF-Lerner:innen ab dem Niveau B1 in zwei privaten Sprachlerninstituten in Duschanbe. Inspiriert durch einen Schreibimpuls verfassten sie Texte zum Thema Motivation. In den so entstandenen Sprachlernbiografien geben die Proband:innen ihre persönliche Perspektive zum Thema wieder und setzen dabei individuelle Schwerpunkte. Vorteil dieser Methode ist, dass sie unkompliziert aus räumlicher Distanz durchführbar ist und gleichzeitig reichhaltige qualitative Daten liefert. Für die Analyse wird die Grounded Theory Methodologie herangezogen. Die Texte werden nach dem Prinzip des ständigen Vergleichens und mit Hilfe von Kodierprozeduren analysiert. Als Werkzeug dient dafür das Programm MAXQDA 2020. Strukturiert und begleitet wird der Prozess durch das Verfassen von Memos. Da es sich bei den erhobenen Daten um individuelle Perspektiven handelt, die nur begrenzt vergleichbar sind, werden sie durch die Analyse des Lernkontextes Tadschikistan unterstützt.

Dafür wird eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Besonders in den Blick genommen wird das tadschikische Bildungssystem und die Verankerung des DaF-Unterrichts innerhalb und außerhalb des staatlichen Systems, aber auch die wirtschaftliche und politische Situation des Landes wird beleuchtet. Für die Analyse spielen diese Informationen eine Rolle, weil sie die alltäglichen Lebensumstände der Proband:innen darstellen. Sie nehmen Einfluss auf die Entscheidung Deutsch zu lernen, gelten für die Proband:innen allerdings als selbstverständlich, sodass sie in den Sprachlernbiografien nicht näher erläutert werden. Auf der Basis der Dokumentenanalyse, den Ergebnissen der empirischen DaF-Motivationsforschung und meinen persönlichen Erfahrungen wurden während des Forschungsprozesses in Bezug auf die Forschungsfragen mehrere Hypothesen aufgestellt, welche in der Analyse wiederaufgegriffen und überprüft werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Konzepten der internationalen L2-Motivationsforschung und den Ergebnissen der empirischen DaF-Motivationsforschung. Im Anschluss an die Definition des Begriffs *Motivation* und dessen Relevanz für die Sprachlehrforschung, werden die einflussreichsten theoretischen Konzepte in chronologischer Reihenfolge vorgestellt. Dabei werden die für die Analyse zentralen Begrifflichkeiten geklärt. Es handelt sich nicht um eine vollständige Auflistung, sondern um eine für die Forschungsarbeit relevante Auswahl. Abschließend wird ein Einblick in den Stellenwert der Motivationsforschung am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gegeben und auf der Basis aktueller Ergebnisse Hypothesen in Bezug auf die DaF-Motivation von Tadschik:innen aufgestellt.

2.1 L2-Motivation: Definition und Relevanz

The word motivation derives from the Latin verb *movere* meaning 'to move'. What moves a person to take certain choices, to engage in action, to expand effort and persist in action – such basic questions lie at the heart of motivation theory and research. (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 3)

Motivation beeinflusst, dieser Definition nach, maßgeblich das menschliche Handeln. Sie umfasst das Treffen von Entscheidungen, das Initiieren von Handlungen sowie das Ausmaß und die Beharrlichkeit, mit der diese Handlungen ausgeführt werden. Oberflächlich betrachtet, scheint der Begriff *Motivation* klar, doch die Forschung ist sich bis heute uneins über die genaue Definition. Abhängig vom theoretischen Hintergrund divergieren die Definitionen. (Götze 2015, S. 19) fasst zusammen, worin sich die unterschiedlichen Schulen grundlegend einig sind:

Heute herrscht weitgehend Übereinstimmung allenfalls darüber, dass Motivation ein *Prozess*, also nur sehr bedingt angeboren (genetisch), ist, der emotional und rational gesteuert wird. Ziel ist das Streben nach Zielen oder Wunschobjekten. Motivation ist die Gesamtheit aller eine Handlung oder ein Verhalten prägenden Motive (Beweggründe/Bedürfnisbefriedigung). Das Verhältnis von emotionalen und rationalen Beweggründen ist dabei je nach *Mensch* und *Situation*, vor allem aber der jeweiligen *Kultur*, unterschiedlich.

Motivation wird hier als „Prozess“ bezeichnet. Genauer betrachtet, handelt es sich um einen psychischen Prozess. Motivation ist daher von außen nicht sichtbar und für Forschende nicht direkt beobachtbar. Sie kann „[...] nur anhand von Indikatoren im Verhalten, Denken und emotionalen Erleben [...]“ (Dresel und Lämmle 2011, S. 81) erschlossen werden. Dass Motivation nicht direkt einsehbar ist, macht es zu einem komplexen Forschungsbereich und erklärt zum Teil die Fülle an Theorien, die es in diesem Bereich gibt. Jede Theorie fokussiert einen anderen Aspekt, da Motivation nicht als Ganzes betrachtet werden kann und kommt so zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Götze (2015, S. 19) erklärt des Weiteren, dass dieser psychische Prozess „emotional und rational gesteuert wird“. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 88–99) gehen im Rahmen der aktuellen *complex dynamic systems perspective* ebenfalls davon aus, dass Motivation, Affekt (Emotionen) und Kognition (rationales Denken) in einem engen Zusammenhang stehen. Es ist nicht anzunehmen, dass Motivation von Affekt und Kognition gesteuert wird, sondern dass das komplexe Zusammenspiel aller drei Komponenten sämtliches menschliche Handeln bestimmt. Dresel und Lämmle (2011, S. 82) nehmen ebenfalls an, dass Motivation in Zusammenhang mit kognitiven und sozialen Prozessen steht. Zu kognitiven Prozessen zählen bspw. „[...] Ziele als gedankliche Vorwegnahmen wünschenswerter Zustände, Bewertungen von Handlungsoptionen und Erwartungen darüber, ob erwünschte Zustände durch eigenes Handeln erreicht werden können [...]“. Beispiele für soziale Prozesse sind „[...] Vergleiche der eigenen Leistungen mit jenen von anderen Personen [...]“ und „[...] Ziele, die darauf gerichtet sind, bei anderen Personen einen möglichst positiven Eindruck der eigenen Person [...] zu hinterlassen“ (Dresel und Lämmle 2011, S. 82).

Götze (2015, S. 19) führt aus, dass Motivation die Gesamtheit aller Motive ist, die eine Handlung oder ein Verhalten prägen. Dresel und Lämmle (2011, S. 82) definieren näher, dass Motivation nicht nur die Initiierung einer zur Verfügung stehenden Handlungsoption bewirkt, sondern sich auf den gesamten Handlungsprozess auswirkt. Das schließt die Planung, die Ausführung und die Bewertung dieser Handlungsoption mit ein. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 4) betonen, dass Motivation auch die Qualität des Handelns beeinflusst. Neben der Wahl einer bestimmten Handlung, umfasst Motivation ebenfalls die Beharrlichkeit, mit der diese Handlung verfolgt wird, und die Anstrengungen, die darin investiert werden.

Zuletzt führt Götze (2015, S. 19) aus, dass Motivation abhängig von Mensch, Situation und Kultur unterschiedlich ist. Riemer (2010a, S. 219) nennt mit Bezug auf das Fremdsprachenlernen als mögliche Einflussfaktoren die Persönlichkeit und Biografie der Lerner:innen, ihre Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und der damit verbundenen Kultur, sowie die (Lern-)Umgebung. Diese Faktoren betreffen vorwiegend, was Götze (2015, S. 19) als „Mensch“ bezeichnet. Dresel und Lämmle (2011, S. 82) fassen all jene Faktoren, die Menschen individuell beeinflussen als sog. „personale Bedingungsfaktoren“ zusammen:

Gleichwohl ist eine Reihe vergleichsweise stabiler motivationaler Tendenzen und Überzeugungen anzunehmen, hinsichtlich derer sich Menschen unterscheiden (z.B. Interessen). Diese werden jedoch theoretisch von der aktuellen Motivation für eine spezifische Handlung getrennt und als personale Bedingungsfaktoren aufgefasst, die erst in Wechselwirkung mit den Merkmalen der Situation zur Herausbildung der aktuellen Motivation für eine bestimmte Handlung führen.

Motivation ist demnach in zwei Kategorien zu unterteilen: eine grundlegende Motivation, z.B. in Form von Interessen, die einem Menschen inhärent ist und eine aktuelle Motivation, die

tatsächlich zu einer Handlung oder einem Verhalten führt. Diese Handlung entsteht aus der Kombination von personalen Bedingungsfaktoren und den einzigartigen Merkmalen einer Situation. Angesprochen sind dabei die von Götze (2015, S. 19) genannten Faktoren „Mensch“ und „Situation“. Während personale Bedingungsfaktoren stabil sind, wird aktuelle Motivation spontan initiiert.

Im Gegensatz zu Götze (2015, S. 19), führen Dresel und Lämmle (2011) den Faktor Kultur nicht als eigenständige Variable an. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 5–8) definieren hingegen die Variablen *Zeit* und *Kontext*. Menschliches Handeln ist stets eingebettet in einen soziokulturellen Kontext und kann ihrer Meinung nach nicht unabhängig davon betrachtet werden. Motivation unterliegt außerdem zeitlichen Schwankungen. Insbesondere bei einer Langzeitaktivität, wie dem Fremdsprachenlernen, ist nicht anzunehmen, dass Motivation konstant verläuft. Motivation kann innerhalb kürzester Zeiträume schwanken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Motivation ein psychischer Prozess ist, der nicht von außen einsehbar ist. Motivation ist die treibende Kraft, die Menschen dazu bewegt bestimmte Handlungsprozesse zu planen, einzuleiten und zu bewerten. Dabei wird sie von „vielen inneren und äußeren Variablen“ (Riemer 2010a, S. 219), wie z.B. persönlichen Merkmalen, Beharrlichkeit, Situation, Zeit und Kontext beeinflusst und ist daher individuell unterschiedlich und unterliegt Schwankungen.

Der vielseitige und ungreifbare Charakter von Motivation, erschwert die wissenschaftliche Anwendung dieses Begriffs. Dörnyei (2020, S. 1) beschreibt das Dilemma folgendermaßen:

[...] does it make sense to have a single notion associated with as disparate targets as one's love of food, money, work, family, freedom or faith, to mention only a few? And can indeed a single notion explain acts that we do out of fear, out of duty, out of joy or out of conviction?

Dennoch wird der Begriff Motivation im Alltag und im Beruf selbstverständlich angewendet ohne, dass es einen Zweifel an der Bedeutung gibt. Menschen spüren, wenn sie motiviert oder demotiviert sind und können Motivation an anderen Menschen wahrnehmen. Mit diesen Argumenten begründet Dörnyei (2020, S. 1–2) die Legitimation dieses Begriffs für die Forschung.

Eine spezielle Form von Motivation ist L2-Motivation, die Motivation zum Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache. Sie unterscheidet sich grundlegend von anderen Arten von Lernmotivation. Ich stimme mit Williams und Burden (1997, S. 155) überein in der Annahme, dass es sich beim Fremdsprachenlernen um mehr als eine Anhäufung von Wissen handelt und gehe davon aus, dass sich mit dem Erlernen einer Fremdsprache die Persönlichkeit, die Welt-sicht und Identität eines Menschen verändert.

There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects, mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person's whole social being; it is part of one's identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alternation in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner. Williams und Burden (1997, S. 115)

Wie Williams und Burden ausführen, wird L2-Motivation von vielen sozialen Komponenten geprägt. Aufgrund dieses spezifischen Charakters, hat sich die L2-Motivationsforschung als weitestgehend autonomes Forschungsgebiet etabliert (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 39).

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wird Motivation grundlegend als Lerner:innenmerkmal verstanden, „[...] dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird.“ (Rierner 2010a, S. 219) Es gilt als unangefochten, dass Motivation maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt.

Motivation ist zweifellos einer derjenigen Faktoren, dem die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden gleichermaßen großen Einfluss wie auch das größte Interventionspotential (durch motivierenden Unterricht) zuweisen. Ansichten wie die, dass die (Lern)-Motivation von Fremdsprachenlernenden über die Gestaltung des Unterrichts verbesserbar ist, indem z. B. gezielt Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien an die Lernenden angepasst werden, sind von jeher Teil der Fremdsprachendidaktik. In einer Steigerung der Motivation werden Chancen für verbesserte und schnellere Lernergebnisse gesehen. (Rierner 2010b, S. 1152)

Im Gegensatz zu kognitiven Lerner:innenfaktoren, wie z.B. Lernstil oder Sprachtalent, ist die Motivation von Lerner:innen von außen bedingt beeinflussbar. Durch angepasste Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien, sowie durch die Persönlichkeit, Haltung und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte kann die L2-Motivation gesteigert werden (vgl. Rierner 2015, S. 162). Ziel der L2-Motivationsforschung ist es daher, ein besseres Verständnis von Motivation zu schaffen, mit welchem die Bedingungen des L2-Lernprozesses kontinuierlich verbessert wird, was wiederum zu erfolgreicherem Sprachenlernen führt.

2.2 Theoretische L2-Motivationsforschung

Wie die vorangegangene Diskussion zeigt, handelt es sich bei L2-Motivation um ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen, das nicht als Ganzes in den Blick genommen werden kann. Die verschiedenen Ansätze der L2-Motivationsforschung fokussieren jeweils bestimmte Aspekte des Phänomens. Mittlerweile gibt es eine unübersichtliche Fülle an Studien und Konzepten, die unterschiedlichen theoretischen Strömungen zuzuordnen sind und teils widersprüchliche Ergebnisse liefern. In den folgenden Absätzen wird daher ein Überblick über die Geschichte und den aktuellen Stand der L2-Motivationsforschung gegeben.

Anstoß für die moderne L2-Motivationsforschung gaben Gardner und Lambert (1972, S. 1) mit der vermeintlich simplen Frage: „How is it that some people can learn a foreign

language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures?“ In der Annahme, dass die kognitive Disposition einer Person allein nicht für den Lernerfolg verantwortlich sein kann, widmeten sie sich im Rahmen der ID-Forschung dem Phänomen Motivation. ID steht für Individual Differences und bezeichnet Lerner:innenmerkmale bzw. -attribute, die eine Person individuell auszeichnen. ID-Forschung konzentriert sich auf jene Merkmale, die in allen Menschen vorhanden sind, sich aber graduell unterscheiden und teilweise von außen beeinflussbar sind (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 89–90). Motivation wird dabei als eines von vielen Lerner:innenmerkmalen verstanden. Die ID-Forschung prägte die L2-Motivationsforschung für einige Jahrzehnte.

Riemer (2015) sowie Dörnyei und Ushioda (2011) unterteilen die Geschichte der L2-Motivationsforschung in verschiedene Phasen. Die anfängliche Phase ist geprägt von „Ansätze[n], die Einstellungen und Orientierungen zur L2 und L2-Lerner[:innen] betonen.“ (Riemer 2011, S. 329). Dörnyei und Ushioda (2011, S. 39) nennen diese Phase „*social psychological period*“ und datieren sie von 1959 bis 1990. Richtungsweisend für diesen Ansatz war Robert C. Gardners *Socio educational Model* (vgl. Gardner 2010) und die Unterscheidung von instrumenteller und integrativer Orientierung. Untersucht werden darin die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele von L2-Lerner:innen. (vgl. Riemer 2011, S. 329). Integrativ orientierte Lerner:innen lernen aus dem Wunsch heraus sich der L2-Community zu nähern, während instrumentell orientierte Lerner:innen mit dem Fremdsprachenlernen einen persönlichen Zweck oder Nutzen verfolgen.

Abgelöst wurde diese Phase von Ansätzen, die „Motivation als Funktion von Kausalattributionen und Fremd-/Selbstbestimmung“ (Riemer 2015, S. 164) konzeptualisieren. Sie fokussieren verhaltensregulierende Mechanismen. Deci und Ryan (1985) bspw. unterscheiden zwischen intrinsischer Motivation, die gekennzeichnet ist durch einen hohen Grad an Selbstbestimmung und extrinsischer Motivation, die durch äußere Anreize bestimmt ist. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 39) zufolge leiten diese Ansätze die sog. „*cognitive-situated period*“ ein, welche die 90er Jahre prägte. Diese Periode der L2-Motivationsforschung zeichnet sich einerseits durch den Einbezug kognitivistischer Konzepte und andererseits durch den Fokus auf konkrete Lernkontexte aus (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 46).

Während sich diese anfängliche Phase der L2-Motivationsforschung hauptsächlich mit den Beweggründen für das Erlernen einer Fremdsprache beschäftigten, widmeten sich die darauffolgenden Ansätze dem Entstehen und der Aufrechterhaltung motivierten Handelns, stellte Riemer (2015, S. 163) fest. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 40) bezeichnen diese Phase als „*process-oriented period*“. Williams und Burden (1997, S. 121–122) bspw. verstehen

Motivation folgendermaßen: Eine kognitiv oder emotional bedingte Erregung führt zur bewussten Entscheidung eine bestimmte Handlung einzuleiten. Um das zuvor definierte Ziel zu erreichen, müssen allerdings längerfristig Mühe und Anstrengungen investiert werden. Beweggründe allein führen langfristig nicht zum Ziel. Motivation unterliegt zeitlichen Schwankungen, denen aktiv entgegengewirkt werden muss.

Die aktuellen Strömungen bezeichnen Dörnyei und Ushioda (2011, S. 40) als „complex dynamic systems perspective“. Im Vergleich zu den vorausgegangenen Konzepten, wird davon ausgegangen, dass es sich bei Motivation nicht um ein lineares System handelt, sondern um ein komplexes, dynamisches Zusammenspiel verschiedener interkorrelierender Faktoren. Kennzeichnend sind die Konzepte der *future self guides* (vgl. Dörnyei 2009) und die *Person-in-Context* Perspektive (Ushioda 2009).

Die anschließende empirische Untersuchung verfolgt einen explorativen Ansatz, bei dem nicht auf eine bestimmte theoretische Strömung zurückgegriffen wird. Es werden Sprachlernmotivationsbiographien von DaF-Lerner:innen in Duschabe in Form von freien Essays erhoben. Zur Interpretation des Datenmaterials werden verschiedene Konzepte herangezogen, um ein möglichst weites Interpretationsspektrum zu erreichen. Die Untersuchung wird zeigen, welche Konzepte sich am besten eignen, um die Motivation tadschikischer DaF-Lerner:innen zu beschreiben. In den folgenden Kapiteln werden daher jene Konzepte aus der L2-Motivationsforschung detaillierter vorgestellt, die sowohl für die anschließende empirische Untersuchung anwendbar sind als auch in der L2-Motivationsforschung als wesentlich relevant gelten. Diese beiden Faktoren bedingen sich teilweise. Die Bedeutsamkeit einzelner Konzepte in der L2-Motivationsforschung ergibt sich daraus, dass sie nach wie vor zur Kategorisierung und Interpretation empirischer Daten herangezogen werden (siehe Kap. 2.4.2). Aus diesen Konzepten wurden jene ausgewählt, die auf das Format der Datenerhebung passen. Näher erläutert werden der sozialpädagogische Ansatz und die damit verbundene Unterscheidung von instrumenteller und integrativer Orientierung, das Kontinuum von intrinsischer und extrinsischer Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, externale und internale Einflussfaktoren im Rahmen der Attributionstheorie, die Bedeutung von Person und Kontext im Rahmen des *Person-in-Context Relational Views* und die Funktionen von *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self* und Lernumgebung im Rahmen des *L2 Motivational Self Systems*.

2.2.1 Der sozialpädagogische Ansatz und das *socio-educational Model*

Robert C. Gardner prägte in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kolleg:innen die Anfänge der modernen L2-Motivationsforschung. Das *Socio-educational Model* (SE-Model) und die

Unterscheidung von instrumenteller und integrativer Orientierung sind nach wie vor aktuell. Der Ausgangspunkt der Forschung war, wie oben bereits angedeutet, folgende Fragestellung:

We were interested in understanding the process that resulted in some individuals learning enough of the language to actually adopt it as a means of communication while others seemed to treat it simply as a course in school to be more or less forgotten once classes were over. (Gardner 2010, S. 78)

Es wurde davon ausgegangen, dass sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lerner:innen durch individuelle Lerner:innenvariablen (IDs) unterscheiden. Robert C. Gardner fokussierte

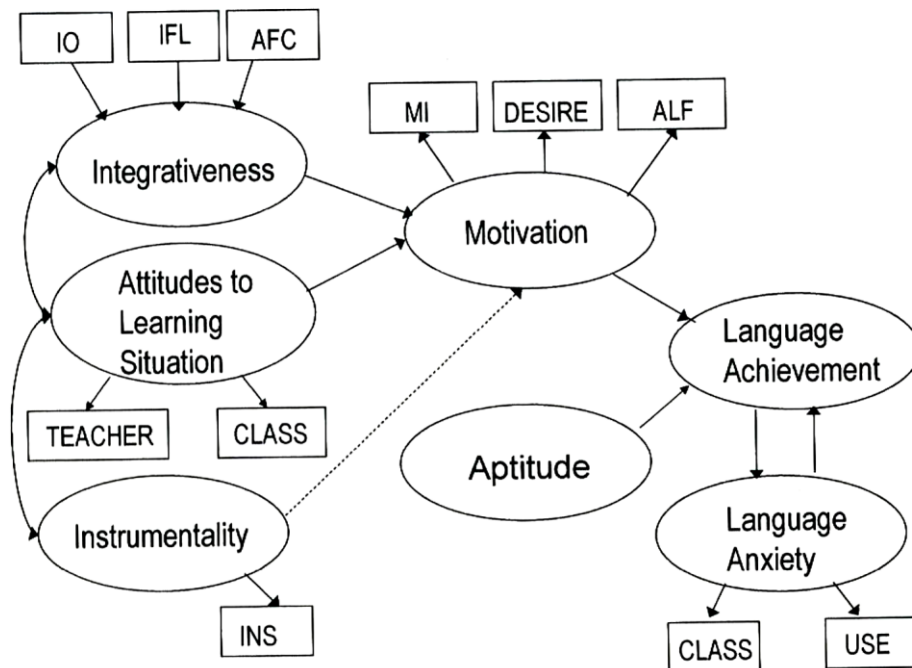


Abbildung 1 Das socio-educational Model (Gardner 2010, S. 88)

sich dabei auf die Variable *Motivation*, ohne davon auszugehen, dass dies die einzig relevante Variable in Bezug auf den Lernerfolg ist. Im Zuge dieser Forschung entstand das SE-Modell, welches die Lerner:innen als Individuen ins Zentrum stellt. Das Modell wurde kontinuierlich weiterentwickelt. Aktuell gibt es daher verschiedene Versionen (für eine detaillierte Beschreibung der Geschichte des SE-Modells siehe Gardner 2010). Die folgende Beschreibung des Modells bezieht sich, sofern nicht anders angegeben, auf Gardner (2010, S. 88–93).

Der Name *socio-educational Model* verrät bereits die Schwerpunkte des Modells: der soziale bzw. kulturelle Kontext einerseits und der Bildungskontext andererseits (Gardner 2010, S. 85). In der Graphik werden die beiden Komponenten als Integriertheit (*Integrativeness*) und Einstellungen gegenüber der Lernsituation (*Attitudes to Learning Situation*) dargestellt. Beiden Komponenten wird ein essenzieller Einfluss auf die Motivation der Lerner:innen zugeschrieben, welche sich wiederum auf den Lernerfolg auswirkt. Ein weiterer Einflussfaktor ist Instrumentalität (*Instrumentality*). Es wird angenommen, dass Instrumentalität nicht denselben Einfluss hat, wie Integriertheit und Einstellungen gegenüber der Lernsituation (im Modell

verdeutlicht durch einen gepunkteten Pfeil). Dem Modell zufolge wirken instrumentelle Motive situationsabhängig und sind nicht nachhaltig. Unabhängig von Motivation können sich auch Sprachtalent (*Aptitude*) und Sprechängste (*Language Anxiety*) auf den Lernerfolg auswirken.

Im Zentrum des sozialpädagogischen Ansatzes steht die Variable Integriertheit. Sie wird als affektives Lerner:innenmerkmal verstanden, das zu langanhaltender Sprachlernmotivation führt. Es zeichnet sich durch die Offenheit aus, sich einer (oder mehreren) anderen Sprachgemeinschaften anzunähern und gegebenenfalls Charakteristika dieser Sprachgemeinschaft(en) zu übernehmen (vgl. Gardner 2010, S. 85). In anderen Worten ausgedrückt:

The construct, Integrativeness, reflects a genuine interest in learning the second language for the purpose of communicating with members of the other language community. In extreme, this might involve complete identification with and membership in the other community [...], but in less extreme form it might simply reflect a willingness to incorporate behavioural patterns in the form of the language from the other group. (Gardner 2010, S. 88)

Integriertheit setzt sich aus verschiedenen komplexen Einstellungen der Lerner:innen zusammen. Maßgeblichen Einfluss haben die integrative Orientierung (IO), das Interesse an Fremdsprachen (IFL) und die Einstellung gegenüber der Sprachgemeinschaft der Zielsprache (AFC)¹. Unter Orientierungen versteht man die Hauptbeweggründe der Lerner:innen (vgl. Riemer 2015, S. 163).

Neben Integriertheit haben die Einstellungen der Lerner:innen gegenüber der Lernumgebung Einfluss auf die Motivation. Diese individuellen Einstellungen können sich auf alle möglichen Aspekte der Lernumgebung beziehen, wie z.B. die Lehrkraft, die Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsmaterialien, die Klassenkamerad:innen, extracurriculare Aktivitäten etc. Die Auflistung zeigt, dass es sich hierbei ebenfalls um ein Zusammenspiel komplexer Einstellungen handelt. Trotz Komplexität wird davon ausgegangen, dass Lerner:innen entweder eine eher positive oder eher negative Einstellung gegenüber der Lernsituation haben.

Instrumentalität scheint weniger komplex zu sein als Integriertheit und Einstellung gegenüber der Lernumgebung, denn Instrumentalität wird lediglich durch das Merkmal instrumentelle Orientierung erfasst. Darunter versteht man das Ziel von Lerner:innen einen persönlichen Nutzen aus den erlernten sprachlichen Fähigkeiten zu ziehen, wie z.B. Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf. Im Modell wird angenommen, dass instrumentelle Orientierung Motivation effektiv fördern kann, allerdings nicht so direkt und konsequent wie Einstellungen gegenüber der Lernsituation oder Integriertheit.

¹ IO steht im Original für *integrative Orientation*, IFL für *interest in foreign languages* und AFC für *attitudes toward French Canadians*. Letzteres ergibt sich daraus, dass die Studien in der kanadischen Provinz Ontario durchgeführt wurden und die Zielgruppe englischsprachige Schüler:innen, die Französisch lernten, waren. Diese Komponente kann an den jeweiligen Kontext angepasst werden oder allgemein als Einstellungen gegenüber der Sprachgemeinschaft der Zielsprache verstanden werden (vgl. Gardner 2010, S. 88–89).

Motivation wird im SE Model definiert als Zusammenspiel von „effort, desire and affect“ (Gardner 2010, S. 89). Motivierte Lerner:innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie 1.) konstant Anstrengung und Energie investieren, um die Zielsprache zu lernen, 2.) einen starken Wunsch haben bzw. das Ziel verfolgen diese Sprache zu lernen und 3.) das Sprachenlernen genießen. Nur Lerner:innen, die alle diese drei Eigenschaften besitzen, gelten als motiviert. Motivation wird allerdings nicht als statisch aufgefasst und kann Schwankungen unterliegen.

Das Zusammenspiel von Motivation, Einstellungen gegenüber der Lernsituation und Integriertheit wird als integrative Motivation bezeichnet.

[...] it is proposed that individuals can be said to be integratively motivated if they are motivated to learn the second language, have a desire or willingness to identify with the other language community, and tend to evaluate the learning situation positively. (Gardner 2010, S. 91)

Äquivalent dazu versteht sich instrumentelle Motivation als Zusammenspiel von Motivation und Instrumentalität. Für instrumentell motivierte Lerner:innen stellt das Sprachenlernen einen Zweck dar.

Im Allgemeinen versteht sich das SE-Model, wie es in der oberen Grafik dargestellt ist, weder als vollständig noch als abgeschlossen. Gardner betont, dass es weitere Faktoren gibt, die den Lernerfolg beeinflussen können. Diese können im Modell an den passenden Stellen ergänzt werden. Der Kern bleibt allerdings unverändert.

Das SE-Model galt mehrere Jahrzehnte als weitestgehend unangefochten. Das war vor allem der Tatsache geschuldet, dass das SE-Model auf statistisch signifikanten Daten basierte. Für die Erhebung der Daten wurde die sog. *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB)² entwickelt und angewendet. Dabei handelt es sich um eine schriftliche, quantitative Befragung mittels Likert Skala. Die Komponenten des SE-Models wurden durch verschiedene Variablen definiert (in der Grafik mit Großbuchstaben markiert) und in der AMTB mittels Items operationalisiert.

Mittlerweile gilt das SE-Model nicht mehr als allgemein gültig. Ein Kritikpunkt ist, dass die Datenerhebungen, auf die sich das Modell vorrangig bezieht, fast ausschließlich in der kanadischen Provinz Ontario stattfanden. Es ist daher fraglich, ob das Modell auch für andere Sprachlernsituationen gültig ist (vgl. Dörnyei 2009, S. 24). Infrage gestellt wird auch, ob integrative Motivation tatsächlich nachhaltiger ist als instrumentelle Motivation bzw. einen höheren Lernerfolg erzielt (vgl. Noels et al. 2000, S. 59). Es gilt als nachgewiesen, dass sowohl integrative als auch instrumentelle Orientierung lernförderlich sind. Die beiden Orientierungen schließen sich nicht gegenseitig aus, vielmehr ist bei allen Lerner:innen eine individuelle

² Mehrere Versionen der AMTB stehen auf der Homepage von Robert C. Gardner frei zur Verfügung: <https://publish.uwo.ca/~Gardner/>

Zusammensetzung von integrativen und instrumentellen Motiven zu erwarten (vgl. Riemer 2015, S. 164).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich beim SE-Model um ein Konstrukt handelt, das die Lerner:innen ins Zentrum stellt. Es wird davon ausgegangen, dass die individuellen Einstellungen und Motive der Lerner:innen ausschlaggebend für die Motivation und infolgedessen für den Lernerfolg sind. Für die folgende empirische Untersuchung sind vor allem die Kategorien integrative Orientierung und instrumentelle Orientierung relevant. Integrative Orientierung zeichnet sich durch ein authentisches Interesse am Sprachenlernen, dem Wunsch in der Zielsprache zu kommunizieren und einer positiven Einstellung gegenüber der Lernsituation aus. Bei instrumenteller Orientierung wird die Sprache als Mittel zum Zweck verstanden, um bspw. die beruflichen Chancen zu erhöhen.

2.2.2 Extrinsische und intrinsische Motivation

In den 90er Jahren häuften sich die Gegenstimmen zu Gardner's sozialpädagogischem Ansatz. Die Ergebnisse einiger empirischer Studien stimmten mit seinen Annahmen nicht überein bzw. widersprachen ihnen sogar (vgl. Noels et al. 2000, S. 59). Die Studien zeigten u.a., dass integrative Orientierung nicht mit der Kompetenz der Proband:innen korrelierte und dass instrumentell orientierte Lerner:innen die gleichen oder sogar bessere Lernerfolge erzielten als integrativ orientierte Lerner:innen. Clément und Kruidenier (1983; zitiert nach Noels et al. 2000, S. 59) gingen davon aus, dass integrative Orientierung nur in bestimmten soziokulturellen Umgebungen Einfluss hat. Ihre empirische Untersuchung zeigte, dass bei Lerner:innen aus verschiedenen Lernkontexten vier übergreifende Orientierungen festzustellen sind: Reise, Freundschaft, Wissen und instrumentelle Orientierung. Diese Ergebnisse ließen darauf schließen, dass integrative Orientierung nicht fundamental für Motivation ist. Dementsprechend wurde nach Alternativen zum SE-Model gesucht (vgl. Noels et al. 2000, S. 59–60).

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) bot eine Alternative.

According to self-determination theory, there are two general types of motivation, one based on intrinsic interest in the activity per se and the other based on rewards extrinsic to the activity itself. These types of motivation are not categorically different, however, but rather lie along a continuum of self-determination, [...]. (Noels et al. 2000, S. 60)

Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet grundsätzlich zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch motivierte Menschen vollziehen Handlungen, weil sie diese als genussvoll und zufriedenstellend empfinden. Sie empfinden Vergnügen an selbst initiierten und herausfordernden Aktivitäten. Extrinsisch Motivierte Handlungen sind bestimmt durch äußere Anreize, wie z.B. eine Belohnung zu erhalten oder eine Bestrafung zu vermeiden (vgl. Noels et al. 2000, S. 61).

Intrinsische und extrinsische Motivation sind zu verstehen als die äußersten Pole entlang eines Kontinuums, das am Grad der Selbstbestimmtheit gemessen wird. Intrinsische Motivation spiegelt den höchsten Grad an Selbstbestimmtheit und extrinsische Motivation den niedrigsten Grad wider. Vallerand (1997; zitiert nach Noels et al. 2000, S. 61) unterschieden innerhalb des Kontinuums zwischen drei Stufen von extrinsischer Motivation: „[...] (1) external regulation, (2) introjected regulation, and (3) identified regulation“ (Noels et al. 2000, S. 61). Externe Regulierung befindet sich am äußersten Pol des Kontinuums. Motivation ist bestimmt durch äußere Einflüsse, wie z.B. Kosten oder Gewinn. Ein Wegfall dieser äußeren Anreize bedeutet der Theorie nach auch einen Wegfall der Motivation. Introjizierte Regulierung geht auf einen internalisierten Druck zurück. Menschen handeln in diesem Fall nicht selbstbestimmt, sondern reagieren auf diesen inneren Druck. Das ist der Fall, wenn L2 Lerner:innen sich bemühen, weil sie einen Misserfolg als beschämend empfinden und diesen daher vermeiden möchten. Von identifizierter Regulierung ist die Rede, wenn Menschen aus persönlichen Gründen bewusst ein Ziel verfolgen. Dazu zählen bspw. Menschen, die den Nutzen von Sprachkompetenzen für ihre berufliche Zukunft erkannt haben und dadurch motiviert werden (vgl. Noels et al. 2000, S. 61–62).

Unterschieden werden außerdem drei Arten von intrinsischer Motivation (IM): *IM-Knowledge*, *IM-Accomplishment* und *IM-Stimulation*. Ersteres bezieht sich auf die Motivation sich einer Aufgabe zu stellen, weil damit die Gefühle von Wissensanreicherung und Ideenentwicklung assoziiert werden. Zweiteres ist die Motivation ein Ziel zu erreichen oder eine Aufgabe zu meistern und die dritte Art von intrinsischer Motivation bezieht sich auf das Erleben einer Aktivität, wie z.B. Spaß daran zu haben oder Aufregung dabei zu empfinden (vgl. Noels et al. 2000, S. 61).

Im Rahmen einer empirischen Studie stellten Noels et al. (2000, S. 77) fest, dass intrinsische und extrinsische Motivation einerseits mit Reise-, Freundschafts-, und Wissensmotiven und andererseits mit instrumenteller Orientierung korrelieren. Während instrumentelle Orientierung stark mit externer Regulierung korreliert, stehen Reise-, Freundschafts- und Wissensmotive eher in Verbindung mit selbstbestimmter und intrinsischer Motivation.

Whether one feels freedom of choice or competence is irrelevant if an external, practical reward dictates that an L2 be learned, as in the case of external regulation. On the other hand, learning an L2 in order to develop knowledge, to be well skilled in the tongue of the country to which one wishes to travel, and, to a lesser extent, to develop friendships are readily related to feelings of competence and autonomy, as in the case of IM. (Noels et al. 2000, S. 77)

Für die anschließende empirische Untersuchung tadschikischer Deutschlerner:innen sind die Kategorien intrinsische und extrinsische Motivation relevant. Intrinsische Motivation zeichnet sich durch einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit aus. Die Lerner:innen widmen sich dem

DaF-Lernen, weil diese Aktivität ihnen Freude und Genuss bereitet. Extrinsisch motivierte Lerner:innen lernen, um andere äußere Reize damit zu befriedigen, wie z.B. den Respekt anderer Personen zu erhalten oder eine Belohnung zu verdienen.

2.2.3 Externale und interne Einflussfaktoren

Williams und Burden (1997, S. 119–120) nähern sich dem Phänomen der L2-Motivation über eine sozialkonstruktivistische Perspektive im Rahmen eines kognitivistischen Zugangs. Kognitivistische Perspektiven gehen davon aus, dass Menschen bewusst Entscheidungen treffen. Sie treffen eine bestimmte Wahl, indem sie die Auswirkungen ihres Handelns abwägen, dementsprechend Ziele setzen und diese Ziele durch einzelne Schritte verfolgen. Das steht im Gegensatz zu behavioristischen Perspektiven, die davon ausgehen, dass Menschen maßgeblich durch äußere Faktoren gelenkt werden. Rein kognitivistische Perspektiven vernachlässigen allerdings den Einfluss von Affekt, Emotionen, soziale Einbettung und Kontext. Eine sozialkonstruktivistische Perspektive bezieht diese mit ein und versteht den Menschen als Individuum, welches auf unterschiedliche Weise motiviert ist und Entscheidungen aufgrund von persönlichen Wirklichkeitskonstruktionen trifft.

People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways. (Williams und Burden 1997, S. 120)

Im Rahmen dieser kognitivistischen und sozialkonstruktivistischen Perspektive gehen Williams und Burden (1997, S. 122) von drei grundlegenden Stadien von Motivation aus: die Gründe etwas zu tun, die Entscheidung etwas zu tun und das Aufrechterhalten der Anstrengungen. Die Gründe für eine Handlung können sowohl von außen beeinflusst sein, wie z.B. durch nahestehende Personen, aber auch aus persönlichen Überzeugungen oder Interesse heraus entstehen. Auch wenn eine Person starke Gründe hat, etwas zu tun, ist das noch keine Garantie dafür, dass sie es tatsächlich umsetzt. Der Prozess der Entscheidung ist daher essenziell. Gründe und Entscheidung können als Initiatoren von Motivation zusammengefasst werden. Eine Initiation reicht wiederum nicht aus, um ein Ziel tatsächlich zu erreichen. Dafür ist es notwendig wiederholt Zeit, Energie und Anstrengungen zu investieren, um die Motivation aufrecht zu erhalten (vgl. Williams und Burden 1997, S. 121–122). Diesen Annahmen entsprechend wird *Motivation* definiert:

Motivation may be construed as

- a state of cognitive and emotional arousal
- which leads to a conscious decision to act, and
- which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort
- in order to attain a previously set goal (or goals). (Williams und Burden 1997, S. 120)

Die Definition spiegelt die drei Stadien von Motivation wider, wobei Williams und Burden (1997, S. 137) das Stadium der Entscheidung für besonders relevant halten. Motivation bringt Entscheidungen mit sich, die das Verhalten und/oder Handeln eines Menschen betreffen. Menschen entscheiden, ob sie etwas tun oder nicht, wieviel Zeit und Energie sie investieren, wie beharrlich sie ein Ziel verfolgen u.v.m. Diese Entscheidungen sind einerseits durch die internen Attribute beeinflusst, die die Lerner:innen mitbringen, wie z.B. Interesse an einer Aktivität oder der Wunsch nach Erfolg, und andererseits durch externe Faktoren, wie z.B. andere Personen, Ereignisse oder das Lernumfeld. Externale und internale Faktoren sind weder als Gegensätze noch als voneinander unabhängig zu verstehen (vgl. Williams und Burden 1997, S. 120–121). Sie agieren nicht linear, sondern spielen dynamisch zusammen (vgl. Williams und Burden 1997, S. 137).

In diesem Zusammenhang haben Williams und Burden (1997) die bestehende Forschungsliteratur nach möglichen internalen und externalen Einflussfaktoren für die Motivation von L2-Lerner:innen untersucht. Das Ergebnis ist eine Auflistung von besonders relevanten Faktoren, die keine Hierarchie darstellt. In der linken Spalte sind mögliche internale und in der rechten Spalte mögliche externe Faktoren aufgelistet.

1 Intrinsic interest of activity • arousal of curiosity • optimal degree of challenge 2 Perceived value of activity • personal relevance • anticipated value of outcomes • intrinsic value attributed to the activity 3 Sense of agency • locus of casualty (origin versus pawn) • locus of control re process and outcomes • ability to set appropriate goals 4 Mastery • feelings of competence • awareness of developing skill and mastery in a chosen area • self-efficacy 5 Self-concept • realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required • personal definitions und judgements of success and failure • self-worth concern • learned helplessness 6 Attitudes • to language learning in general	1 Significant others • parents • teachers • peers 2 The nature of interaction with significant others • mediated learning experiences • the nature and amount of feedback • rewards • the nature and amount of appropriate praise • punishments, sanctions 3 The learning environment • comfort • resources • time of day, week, year • size of class and school • class and school ethos 4 The broader context • wider family networks • the local education system • conflicting interests • cultural norms • societal expectations and attitudes
--	---

• to the target language • to the target language community and culture	
7 Other affective states • confidence • anxiety, fear	
8 Developmental age and stage	
9 Gender	(Williams und Burden 1997, S. 138–140)

In der Liste sind unterschiedliche L2-Motivationstheorien wiederzuerkennen. Die Ansätze von Noels et al. (2000) bezüglich intrinsischer Motivation und einige Elemente der sozialpädagogischen Perspektive, wie z.B. Einstellungen der Lerner:innen, wurden miteinbezogen. Für die anschließende empirische Untersuchung ist vor allem die Unterscheidung von externalen und internalen Einflussfaktoren relevant. Internale Faktoren, sind jene Attribute, die die Lerner:innen individuell mitbringen und externale Faktoren, sind jene, die von außen auf die Lerner:innen einwirken und von den Lerner:innen individuell wahrgenommen und verarbeitet werden. Die Liste an Faktoren wird für die empirische Studie als Anhaltspunkt genutzt werden.

2.2.4 *Person-in-Context Relational View*

Der Ansatz des *Person-in-Context Relational View* wurde von Ema Ushioda (2009) entwickelt und ist, genauso wie das *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), der soziodynamischen Periode zuzuordnen. Diese zeichnet sich vor allem durch die Abkehr von linearen Modellen aus. Ab den 1950ern war das Ziel der meisten Ansätze in der L2-Motivationsforschung generalisierbare Modelle zu rekonstruieren. Diese Modelle sollten vorhersagen, welche Art von Motivation zu welchem Lernverhalten in welchem Kontext führt und darüber hinaus welche pädagogischen Interventionen den Lernprozess verbessern. Dieser Idee geht voraus, dass es sich bei Motivation um einen linearen Ursache-Wirkungsmechanismus handelt (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 75–79).

Dörnyei und Ushioda (2011, S. 75–76) kritisieren an dieser Herangehensweise, dass dieses Verständnis von Motivation nicht der Komplexität der Realität gerecht wird. Lineare Zugänge konzentrieren sich bewusst auf einzelne (scheinbar) relevante Variablen, um deren Wirkung nachzuvollziehen. Die Modelle stellen eine Vereinfachung und dadurch eine Verzerrung der Realität dar. Die sozio-dynamische Perspektive wendet sich daher ab von dem Ziel Variablen und Ursache-Wirkungsmechanismen zu identifizieren. Ein relativierender Zugang soll die Komplexität von Motivation betonen, indem jede:r Lerner:in und jeder Kontext als einzigartig gelten.

It [the relational approach] focuses attention instead on the evolving network or dynamic system of relations among relevant features, phenomena and processes – relations which are complex, unpredictable,

non-linear and always unique, since every person and every context are unique. (Dörnyei und Ushioda 2011, S. 77)

Ushiodas (2009) *Person-in-Context Relational View* betont neben der Abkehr von linearen Modellen, ein Verständnis von Lerner:innen als Individuen und Kontext als keine von der Person unabhängige Variable. Der Ansatz kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

I mean a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this selfreflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences, and multiple micro- and macro-contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of. (Ushioda 2009, S. 220)

Ushioda (2009, S. 215–216) kritisiert die ID-Forschung dafür, dass Lerner:innen abstrahiert werden. Sie werden in Kategorien zusammengefasst, wie z.B. extrinsisch und intrinsisch motiviert, und auf bestimmte Merkmale reduziert, die für die jeweilige Studie relevant sind. Diese Herangehensweise liefert daher mehr Informationen über die Funktionsweise von bestimmten Merkmalen als über die tatsächlichen Proband:innen. Ushioda (2009, S. 216) argumentiert daher, L2-Lerner:innen als Individuen bzw. Personen wahrzunehmen, die mehr als nur L2-Lerner:innen sind.

Jede Person bewegt sich und agiert in einem individuellen sozialen und kulturellen Kontext. Ushioda (2009, S. 218) betrachtet diesen Kontext nicht als unabhängig von der Person. Der Kontext beeinflusst das Denken und Handeln einer Person und die Person rezipiert und verändert den Kontext durch ihr Handeln und Denken. In vielen Studien, wie z.B. *socio-educational Model* wird Kontext als weitestgehend stabile Hintergrundvariable gehandhabt. Kontext wird meist entweder durch die Wahrnehmung der Proband:innen erfasst oder als Einflussfaktor für ein bestimmtes Verhalten verstanden. Ushioda (2009, S. 218) geht hingegen davon aus, dass das Verhältnis von Person und Kontext komplex, dynamisch und non-linear ist (vgl. auch Dörnyei und Ushioda 2011, S. 76–77).

Eine klare empirische Herangehensweise für diesen theoretischen Zugang bleibt weitestgehend aus. Ushioda (2009, S. 222–224) schlägt vor, sich Motivation auf einem Mikrolevel zu nähern, indem man authentische Konversationen zwischen Lerner:innen analysiert. Ein solches Vorgehen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht stattfinden. Grundlegend halten Dörnyei und Ushioda (2011, S. 78) allerdings fest: „[...] the unit of analysis must extend beyond the individual to embrace the complex interactions between the individual and multiple evolving contexts.“ Diesem Anspruch soll in meiner empirischen Untersuchung Rechnung getragen werden, indem der kontextuelle Rahmen Tadschikistan und das tadschikische Bildungssystem einer genaueren Analyse unterzogen werden. Für die Essays werden die Lerner:innen nach

möglichen kontextuellen Einflussfaktoren gefragt. Die somit festgehaltene Wahrnehmung des Kontextes durch die Lerner:innen wird in der Analyse durch die zusammengetragenen Daten und Fakten ergänzt. Die Synthese dieser unterschiedlichen Datensätze soll zu einem breiteren Verständnis von DaF-Lerner:innen in Tadschikistan beitragen. Auch wenn verschiedene Kategoriensysteme für die Analyse herangezogen werden, ist es nicht das Ziel, eine Liste an besonders relevanten Faktoren zu erstellen. Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren werden als komplex wahrgenommen und werden dementsprechend in der Analyse in ihrer Komplexität dargestellt. Anstatt Vereinfachungen darzustellen, sollen größere Zusammenhänge erfasst werden.

2.2.5 L2 Motivational Self System

Das *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009) versteht sich im weitesten Sinne als Reinterpretation des *socio-educational Models*. Die Notwendigkeit das Modell neu zu interpretieren, sieht Dörnyei (2009, S. 22–25) in verschiedenen Kritikpunkten. Wie bereits erwähnt, wurden die Daten, die die Theorie des SE-Modells unterstützen, vorwiegend im französischsprachigen Kanada erhoben. Dörnyei (2009, S. 24) hält die Variable *Integrativität* in diesem speziellen Kontext für sinnvoll, stellt allerdings in Frage, inwiefern sie in anderen Lernkontexten relevant ist. Es ist bspw. fraglich, ob Lerner:innen, die weit entfernt vom englischsprachigen Raum lernen, ein starkes Interesse haben sich einer bestimmten Community zu nähern. Aufgrund der Verbreitung des Englischen weltweit (auch als L2), stellt sich außerdem die Frage, welche Community im Fall von Englisch angestrebt wird (vgl. Dörnyei 2009, S. 24–25). Es ist anzunehmen, dass einige Menschen Englisch lernen, um bspw. Zugang zu Wissenschafts- oder Wirtschaftsgemeinschaften zu erhalten, deren Mitglieder Englisch ebenfalls als L2 sprechen. Integriertheit, wie sie für das SE-Modell definiert wurde, sei daher überholt.

Für die Reinterpretation des Modells orientierte sich Dörnyei (2009, S. 11–13) grundlegend an zwei Studien aus der Psychologie: Das Konzept der *Possible Selves* von Markus und Nurius (1986) und der *Self-Discrepancy-Theory* von Higgins (1987) (vgl. auch Dörnyei und Ushioda 2011, S. 80–83). Markus und Nurius (1986, 954) fassen ihr Konzept folgendermaßen zusammen:

Possible selves represent individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation. Possible selves are the cognitive components of hopes, fears, goals, and threats, and they give the specific self-relevant form, meaning, organization, and direction to these dynamics. Possible selves are important, first, because they function as incentives for future behavior (i.e., they are selves to be approached or avoided) and second, because they provide an evaluative and interpretive context for the current view of self.

Der grundlegende Gedanke ist, dass alle Menschen bestimmte Vorstellungen von sich selbst in der Zukunft haben, unabhängig davon wie wahrscheinlich diese sind. Diese Vorstellungen werden als *Possible Selves* bezeichnet. Jeder Mensch hat mehrere unterschiedliche *Possible Selves*. Markus und Nurius (1986, 954) unterscheiden zwischen drei Typen: dem idealen Selbst (*ideal selves*) dem erwartbaren Selbst (*selves we could become*) und dem gefürchteten Selbst (*selves we are afraid of becoming*). Das ideale Selbst repräsentiert Wünsche, Hoffnungen und Träume, auch wenn sie noch so utopisch und unrealistisch sind. Dazu zählen bspw. das erfolgreiche Selbst, das kreative Selbst, das schlanke Selbst, das beliebte Selbst etc. Das gefürchtete Selbst repräsentiert Entwicklungen, die nicht wünschenswert sind und daher vermieden werden sollen. Darunter fallen bspw. das einsame Selbst, das depressive Selbst, das inkompetente Selbst und das arbeitslose Selbst. Das erwartbare Selbst spiegelt Entwicklungen wider, die aus der Perspektive der betroffenen Person tatsächlich zu erwarten sind (vgl. Markus und Nurius 1986, 954).

Possible Selves sind nach Markus und Nurius (1986, 954) eine Verbindung zwischen dem Selbstkonzept einer Person und ihrer Motivation. Sie sind eine personalisierte und konkretisierte Darstellung von abstrakten Konzepten wie Angst, Hoffnung, Zielen und Bedrohungen. Es ist davon auszugehen, dass jeder Mensch zu jedem Zeitpunkt mehrere *Possible Selves* hat und sich diese verändern können. Bei *Possible Selves* handelt es sich um greifbare Vorstellungen und Wahrnehmungen. So wie auch die Wahrnehmung des aktuellen Selbst in der Gegenwart, sind *Possible Selves* für die betreffenden Personen real und können gesehen, gehört und gerochen werden (vgl. Dörnyei 2009, S. 12).

Higgins (1987) geht davon aus, dass Konzepte des zukünftigen Selbst bei Menschen motiviertes Handeln auslösen können. Im Rahmen der *Self-Discrepancy-Theory* konzipiert Higgins (1987, S. 320–321) folgende drei Domänen:

- (a) the *actual* self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you actually possess;
- (b) the *ideal* self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) would like you, ideally, to possess (i.e., a representation of someone's hopes, aspirations, or wishes for you); and
- (c) the *ought* self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess (i.e., a representation of someone's sense of your duty, obligations, or responsibilities). (320-321)

Anstelle eines gefürchteten Selbst tritt das *ought-self*. Es repräsentiert die Vorstellung davon, wie man zu sein hat. Richtlinien dafür sind Anforderungen und Erwartungen, die eine Person an sich selbst stellt oder andere Personen und gesellschaftliche und kulturelle Normen an diese Person stellen. Dem Zitat ist zu entnehmen, dass alle drei Domänen von zwei Standpunkten aus

betrachtet werden können: dem eigenen Standpunkt und jenem einer relevanten anderen Person (vgl. Higgins 1987, S. 320–321).

Higgins (1987, S. 321–322) geht davon aus, dass ein *ideal-self* oder ein *ought-self* unter bestimmten Umständen bei Menschen Motivation entfalten und motivierte Handlungen initiieren können. In diesen Fällen fungieren sie als sog. *self-guides*. Die *Self-Discrepancy-Theory* besagt, dass Menschen sich darin unterscheiden, von welchen *self-guides* sie motiviert werden, wobei es möglich ist von einem oder mehreren *self-guides* gleichzeitig motiviert zu werden. Dabei kann es sich entweder nur um *ideal-selves*, nur um *ought-selves* oder um eine Kombination aus beiden handeln. Die Motivation entfaltet sich durch das Ziel, die Diskrepanz zwischen dem *actual-self* und dem jeweiligen *self-guide* so weit zu verringern, dass sich das *actual-self* schließlich dem jeweiligen *self-guide* nähert. Nachdem sich *self-guides* stark voneinander unterscheiden können, je nachdem welcher Domäne und welchem Standpunkt sie zuzuordnen sind, unterscheidet sich dementsprechend auch die Motivation der einzelnen Personen (vgl. Higgins 1987, S. 321–322).

Dörnyei (2009) übernimmt die Konzepte von Markus und Nurius (1986) und Higgins (1987) für das *L2 Motivational Self System*, welches sich konkret auf L2-Motivation bezieht. Im *L2 Motivational Self System* sind drei Komponenten ausschlaggebend für die Aktivierung von L2-Motivation: das *Ideal L2 Self*, das *Ought-to L2 Self* und die *L2 Learning Experience* (L2-Lernumgebung). Die ersten beiden Komponenten orientieren sich stark an den oben vorgestellten Konzepten. Es wird angenommen, dass Lerner:innen ein L2-Selbst, also eine Vorstellung von sich selbst mit Bezug auf das Zweit- und Fremdsprachenlernen, haben. Entsprechend der *Self-Discrepancy-Theory* bedeutet *Ideal Self*: „[...] if the person we would like to become speaks an L2, the ‘*ideal L2 self*’ is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal self.“ (Dörnyei 2009, S. 29). Integrative und internalisierte instrumentelle Motive deuten klassischerweise auf ein *Ideal L2 Self* hin. Das *Ought-to L2 Self* betrifft jene Attribute, die eine Person meint, erreichen zu müssen, um bestimmten Erwartungen gerecht zu werden und um negative Ergebnisse zu verhindern. Extrinsische instrumentelle Motive gelten als typisch hierfür. Die L2-Lernumgebung umfasst die situative Einbettung des Lernprozesses sowie die individuelle Erfahrung des Lernprozesses durch die Lerner:innen. Einflussfaktoren auf die L2-Lernumgebung sind bspw. die Lehrperson, die Peer-Gruppe, das Curriculum und Erfolgserlebnisse (vgl. Dörnyei 2009, S. 29).

Das SE-Model lässt sich insofern mit dem *L2 Motivational Self System* vereinen, als die integrative Orientierung einer Person sich in ihrem *Ideal L2 Self* widerspiegelt. Je positiver die Einstellungen gegenüber der L2-Community ist, umso attraktiver und stärker ist das *Ideal L2*

Self. Eine negative Einstellung gegenüber der L2 Community kann hingegen nur in seltenen Fällen ein starkes *Ideal L2 Self* hervorbringen (vgl. Dörnyei 2009, S. 27–28). Die Korrelation zwischen Integriertheit und *Ideal L2 Self* wurde empirisch untersucht und bestätigt (vgl. Dörnyei 2009, S. 31).

Instrumentelle Orientierung kann dem *Ideal L2 Self* zugeschrieben werden, wenn das Sprachenlernen mit beruflichem Erfolg assoziiert wird. Wenn das Sprachenlernen dem Zweck dient, eine Prüfung zu bestehen, um nicht zu versagen oder eine andere Person nicht zu enttäuschen, kann es dem *Ought-to L2 Self* zugeordnet werden (vgl. Dörnyei 2009, S. 28; Dörnyei und Ushioda 2011, S. 87). Empirische Untersuchungen unterstützen die Annahme, dass es ebendiese zwei Typen instrumenteller Orientierung gibt (vgl. Dörnyei 2009, S. 31).

Damit ein *Possible Self* zum *self-guide* (bzw. synonym *future-self-guide*) wird und motivationale Wirkung entfaltet, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.

(1) the learner has a desired future self-image, (2) which is elaborate and vivid, (3) which is perceived and plausible and is in harmony – or at least does not clash – with the expectations of the learner’s family, peers and other elements of the social environment, (4) which is regularly activated in the learner’s working self-concept, (5) which is accompanied by relevant and effective procedural strategies that act as a roadmap towards the goal, and finally (6) which also contains elaborate information about the negative consequences of not achieving the desired end-state. (Dörnyei 2009, S. 32)

Dörnyei und Ushioda (2011, S. 83–84) ergänzen zwei weitere Bedingungen. Das zukünftige Selbst muss sich signifikant vom derzeitigen Selbst unterscheiden. Wenn es keine Diskrepanz gibt, gibt es auch keine Motivation etwas zu verändern. Zudem darf das zukünftige L2-Selbst nicht als gewiss gelten, denn in diesem Fall wären keine Anstrengungen notwendig, um es zu erreichen. Mit diesen Annahmen eröffnet das *L2 Motivational Self System* neue Wege, die Motivation der Lerner:innen im Rahmen des Unterrichts zu steigern, indem das *Ideal L2 Self* gefördert wird. Das *Ought-to L2 Self* ist weitestgehend von externen Faktoren gesteuert, auf die weder die Lerner:innen noch die Lehrpersonen Einfluss haben (vgl. Dörnyei 2009, S. 32).

Für die anschließende Analyse der empirischen Daten sollen *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self* und L2-Lernumgebung als Kategorien herangezogen werden. Unter dem *Ideal L2 Self* sind wünschenswerte Selbstkonzepte als kompetente L2-Sprecher:innen in der Zukunft zu verstehen. Als *Ought-to L2 Self* werden zukünftige Selbstkonzepte verstanden, die von außen an die Lerner:innen herangetragen werden, wie z.B. Erwartungen der Eltern. Die L2-Lernumgebung fällt teilweise in die Kategorie Kontext, wie von Ushioda (2009) beschrieben. Dazu zählt die situative Einbettung des Lernprozesses und dessen individuelle Wahrnehmung durch die Lerner:innen.

2.2.6 Zusammenfassung

Vorgestellt wurden fünf verschiedene theoretische Ansätze der internationalen L2-Motivationsforschung. Gardner (2010) entwickelte ein Modell, dass die Wechselwirkung zwischen den Motiven und Einstellungen von L2-Lerner:innen, der daraus entstehenden Motivation und dem anschließenden Lernerfolg darstellt. Es wird angenommen, dass drei Variablen maßgeblichen Einfluss auf die Motivation haben: die Einstellungen der Lerner:innen gegenüber der Lernumgebung, die instrumentelle (zweckgebundene) Orientierung der Lerner:innen und die integrative Orientierung (der Wunsch sich der L2-Community zu nähern) der Lerner:innen.

In der Selbstbestimmungstheorie unterscheidet man zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch motiviert sind jene Lerner:innen, die eine Aktivität ausführen, weil sie es als genussvoll empfinden, während extrinsisch motivierte Lerner:innen einem externen Reiz folgen, wie z.B. einer Belohnung oder dem Vermeiden einer Bestrafung. Noels et al. (2000) stellten fest, dass extrinsische Motivation weitestgehend mit instrumenteller Orientierung korreliert.

Williams und Burden (1997) trugen eine Liste aus Faktoren zusammen, die die Motivation von L2-Lerner:innen beeinflussen. Unterschieden wird dabei zwischen externalen und internalen Faktoren. Internale Faktoren sind jene, die die Lerner:innen bereits mitbringen, wie z.B. intrinsische Motive und Einstellungen gegenüber der Lernumgebung. Externale Faktoren werden von außen an die Lerner:innen herangetragen, z.B. durch andere Personen, Ereignisse oder gesellschaftliche Bedingungen.

Diese drei Ansätze zählen im weiteren Sinne zur ID-Forschung, die davon ausgeht, dass individuelle Lerner:innenmerkmale zu unterschiedlichem Lernerfolg führt und dass die Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen und dem Lernerfolg linear sind. Die Ansätze von Dörnyei (2009) und Ushioda (2009) hingegen gehen davon aus, dass Motivation ein komplexes und dynamisches Zusammenspiel verschiedener interkorrelierender Faktoren ist. Ushioda (2009) betont dabei die Wechselwirkungen von Person und Kontext, die sich kontinuierlich gegenseitig beeinflussen und daher nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Dörnyei (2009) geht davon aus, dass die Selbstkonzepte der Lerner:innen Motivation und motiviertes Handeln initiieren. Zu unterscheiden ist zwischen einem wünschenswertem *Ideal L2-Self* und einem, von äußeren Erwartungshaltungen geprägtem, *Ought-to L2 Self*.

2.3 Empirische DaF-Motivationsforschung

2.3.1 Der Stellenwert von L2-Motivationsforschung im Bereich DaF/Z

Die vorgestellten Konzepte und Theorien zur L2-Motivation haben ihren Ursprung im englischsprachigen Raum und entstanden mit Bezug auf die L2 Englisch. Das trifft auf den Großteil der L2-Motivationsforschung zu (Riemer 2016b, S. 6). Grundsätzlich wird angenommen, dass L2-Motivation unabhängig von Einzelsprachen ist. Die Forschungsergebnisse gelten daher auch für andere Fremdsprachen als Englisch. Es muss allerdings festgehalten werden, dass jede Sprache abhängig von der Region, in der sie gelernt wird, für die Lerner:innen individuelle Rahmenbedingungen birgt, die mit „bildungs- und sprachenpolitischen Entwicklungen“ und dem „Image von Zielsprachen und Zielkulturen“ (Riemer 2016b, S. 10) zusammenhängen.

Der Stellenwert von Deutsch und Englisch als Fremdsprache in der Welt unterscheidet sich bspw. erheblich. Englisch ist weltweit als Sprache der Wissenschaft und der internationalen Kommunikation angesehen. Die Frage, warum Menschen Englisch als Fremdsprache lernen, stellt sich nicht erst. Deutsch wird im Gegensatz zu Englisch von vielen Lerner:innen nicht als erste, sondern als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt und konkurriert länderspezifisch mit anderen Sprachen, wie Spanisch, Russisch, Französisch u. a. Es stellt sich daher die Frage, welche Motive und Motivationen Lerner:innen dazu bewegen, im Speziellen Deutsch als zweite Fremdsprache zu wählen bzw. sich gegen eine andere Sprache zu entscheiden (vgl. Riemer 2016a, S. 33).

Der Stellenwert von Englisch als Weltsprache führte u.a. dazu, dass sich die Anzahl der Deutschlerner:innen weltweit verringerte. Im Jahr 2000 lernten noch 20,1 Mio. Menschen weltweit Deutsch. Zehn Jahre später wurde ein Tiefpunkt von 14,9 Mio. Menschen gemessen. Mittlerweile pendelte sich die Anzahl der Deutschlerner:innen bei etwa 15,45 Mio. ein (vgl. Auswärtiges Amt 2020, S. 9). Die Anzahl der weltweiten Deutschlerner:innen ist begünstigt durch die Verankerung von DaF-Unterricht im Bildungssystem vieler Länder (vgl. Riemer 2016a, S. 42). Einige Lerner:innen haben Deutsch als Pflichtfach an der Schule oder der Universität bzw. ist das alternative Angebot von Fremdsprachen begrenzt. In diesen Fällen bestimmen externe Faktoren die Wahl der Fremdsprache. Man muss bedenken, dass sich diese Rahmenbedingungen jederzeit ändern können. Das Ziel muss es daher sein, die intrinsische Motivation der Lerner:innen zu fördern. Um festzustellen, was Deutschlerner:innen in einer bestimmten Region bewegt, ist es notwendig, die Motivation der Deutschlerner:innen im allgemeinen und länderspezifisch zu untersuchen. Mit diesen Hintergrundinformationen ist es möglich, die Motivation der Lerner:innen speziell zu fördern.

Obwohl die L2-Motivationsforschung einen großen Beitrag leisten kann, Deutsch als Fremdsprache in der Welt nicht nur zu erhalten, sondern zu fördern, gibt es bisher vergleichsweise wenige Forschungsbeiträge zu diesem Thema. Ein Blick in Fachlexika und Handbücher verrät den Stellenwert der L2-Motivationsforschung innerhalb des Fachbereichs DaF/DaZ. Im internationalen Handbuch Deutsch als Zweit und Fremdsprache erschien in der Ausgabe von 2010 (Krumm et al.) im Vergleich zum Vorgänger aus dem Jahr 2001 (Helbig) zum ersten Mal ein Kapitel zu „Motivierung“, verfasst von Claudia Riemer (2010b), welche ebenfalls den Eintrag „Motivation“ im Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache (Riemer 2010a) verfasste. In der Einführung „Deutsch als Fremdsprache“ von Huneke und Steinig (2013) widmen sich die Autoren immerhin auf knapp zwei Seiten dem Thema Motivation. Inhaltlich beziehen sich die Beiträge hauptsächlich auf die oben beschriebenen theoretischen Ansätze aus dem englischsprachigen Raum. Referenzen mit Bezug zum DaF/DaZ-Kontext sind beschränkt auf die Arbeiten von Claudia Riemer. Dennoch zeigte sich in den letzten Jahren ein vermehrtes Interesse an der DaF-Motivationsforschung, welches nicht unwesentlich von Claudia Riemer beeinflusst wurde. 2013 entstanden einige Beiträge zur L2-Motivationsforschung im Rahmen der Internationalen Deutschlehrer:innentagung (Baumann et al. 2015). Band 45/2 der Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen erschien mit dem Themenschwerpunkt „L2-Motivation: Internationale und sprachspezifische Perspektiven“ (Gnutzmann et al. 2016) und das 57. Heft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch mit dem Titel „Motivation“ (Herder-Institut der Universität Leipzig 2017).

Die wichtigsten Ergebnisse der veröffentlichten Studien werden hier vorgestellt und diskutiert. Dabei handelt es sich um die Arbeiten von Claudia Riemer, welche sich auf die Deutschlernmotivation weltweit richten, eine vergleichende Studie von Maciej Mackiewicz, welche Studierende in den USA und Polen gegenüberstellt, die quantitative Studie von Margit Breckle bezüglich der Deutschlernmotivation in Litauen und die Arbeit von Gabriele Schmidt mit dem Kontext Australien.

2.3.2 Ergebnisse der DaF/Z-Motivationsforschung

Die bereits erwähnten Arbeiten von Claudia Riemer (2011, 2015, 2016a, 2017) beziehen sich auf eine länderübergreifende Studie, die den Fragen nachgeht: „Aus welchen Gründen, wird in den unterschiedlichen Regionen dieser Welt (noch) Deutsch gelernt?“, „Was treibt Deutschlernende in ihren Bemühungen an?“ und „Wie kann man sie angemessen im Unterricht dabei unterstützen?“ (Riemer 2011, S. 327). Diese Fragen stehen im größeren Kontext des Status von

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit. Es handelt sich hierbei um die bisher größte Studie im Bereich DaF-Motivationsforschung.

Da es bisher nur wenige Forschungsergebnisse in diesem Bereich gibt, wurde für die Datenerhebung ein explorativer Ansatz gewählt. Lerner:innen aus 20 verschiedenen Ländern auf der ganzen Welt verfassten sog. Sprachlernbiographien mittels Schreibimpuls in Form eines freien Textes. Ergänzt wurden diese Daten durch Lerner:innen- und Expert:inneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen. Das erhobene Datenmaterial dieser groß angelegten Studie unterscheidet sich länderspezifisch in Bezug auf den Umfang. Insgesamt wurden von 1.180 Lerner:innen Sprachlernbiographien verfasst. Ergänzt wurde die Hauptstudie durch zwei kleinere Nebenstudien mit dem Fokus auf Lerner:innen, die sich gegen die Fremdsprache Deutsch entschieden (vgl. Riemer 2016a, S. 34–37).

Die Analyse der Daten zeigte sowohl, dass die Lerner:innen individuelle Motivationsprofile aufweisen als auch, dass es länderübergreifende Parallelen gibt. Eine solche Parallele ist, dass der Großteil der Proband:innen eine positive Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen sowie dem Deutschlernen im Speziellen aufweist (vgl. Riemer 2011, S. 333). Es zeigte sich, dass Deutschlerner:innen die deutsche Sprache einerseits als „hart“ und „schwer“ empfinden und andererseits als „nicht so schwer“ und „schön“. In beiden Fällen hat die deutsche Sprache einen bestimmten Status in der Gesellschaft. Deutsch zu beherrschen, verleiht den Sprecher:innen Prestige und Anerkennung, da es sich im Vergleich zu Englisch um eine schwere Sprache handelt, die nur wenige beherrschen (vgl. Riemer 2016a, S. 38–39, 2017, S. 11–12). Deutschlerner:innen, die sich für Deutsch als Fremdsprache entschieden haben, empfinden das Deutschlernen als „positive intellektuelle Herausforderung“ und jene, die sich dagegen entschieden haben, empfinden es als „elitär“ (Riemer 2016a, S. 39). Hier verdeutlicht sich eine ähnliche Wahrnehmung der deutschen Sprache aus zwei konträren Sichtweisen.

Im universitären Bereich spielt instrumentelle Orientierung eine große Rolle. Die Lerner:innen wählen Deutsch als Fremdsprache, um ihre beruflichen Chancen durch Deutschkenntnisse zu verbessern. Ihre Ziele sind zu Beginn des Studiums vergleichsweise vage formuliert und konkretisieren sich im Laufe des Studiums. Berufe, die dabei häufig in den Blick genommen werden, sind: Deutschlehrer:in, Dolmetscher:in/ Übersetzer:in, Mitarbeiter:in einer internationalen Organisation und verschiedene Tätigkeiten in den Bereichen Wirtschaft und Tourismus. Riemer (2017, S. 12) stellte fest, dass diese instrumentelle Orientierung oft in Verbindung mit bereits erworbenen Englischkenntnissen steht. Diese sollen durch Deutschkenntnisse ergänzt werden, was zu einem einzigartigen Mehrsprachigkeitsprofil führt, da es sich bei

Deutsch um eine seltener gelernte und verhältnismäßig schwere Sprache handelt. Dieses Zusammenspiel an Motivationsfaktoren, nennt Riemer „instrumentelles Exoten-Motiv“ (Riemer 2017, S. 12; vgl. auch Riemer 2016a, S. 40–41; 2011, S. 334). (Riemer 2011:334)

In Bezug auf die integrative/kulturelle Orientierung der Lerner:innen scheint die geographische Lage der Region, in der Deutsch gelernt wird, eine Rolle zu spielen. Riemer (2016a, S. 39–40) unterscheidet zwischen Ländern in relativer geographischer Nähe und Ferne zum deutschsprachigen Raum. Die Begriffe sind nicht eindeutig definiert. Bei ersterem handelt es sich v.a. um den europäischen Raum. Für Lerner:innen aus dieser Region scheinen die Einstellungen zur deutschsprachigen Kultur und Gesellschaft keinen starken Einfluss auf die Motivation zu haben. Lerner:innen aus Ländern in relativer geographischer Ferne hingegen, nennen „insbesondere ein sehr positives Deutschlandbild, Interesse für die deutschsprachige Literatur, Geschichte und Kultur(en)“ (Riemer 2016a, S. 40) als Motivationsfaktoren.

Im schulischen Kontext scheinen die Lerner:innen hauptsächlich extrinsisch orientiert zu sein. Das hängt mit dem Pflichtcharakter des Faches zusammen. Erst im späteren Verlauf des Lernens erkennen die Lerner:innen den persönlichen Nutzen und Wert der Sprache für sich und werden zusätzlich intrinsisch motiviert. Diese intrinsische Motivation ist allerdings in den meisten Fällen nicht nachhaltig. Kausalattributionen spielen ebenfalls eine Rolle. Lerner:innen, die ihren Erfolg auf sich selbst zurückführen, werden durch dieses Denkmuster motiviert. Jene, die sich für ihren Misserfolg selbst verantworten, werden dadurch eher demotiviert. In diesem Zusammenhang haben die Lehrpersonen, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsgestaltung einen starken Einfluss. Sie wirken motivierend oder demotivierend auf die Lerner:innen (vgl. Riemer 2016a, S. 39; 2017, S. 12–13).

Weitere Motivationsfaktoren, die von den Lerner:innen genannt wurden, sind Reise-, Bildungs- und Kontaktmotive. Diese Motive sind allerdings nur in den Sprachlernbiographien aus Frankreich dominant (vgl. Riemer 2016a, S. 41). In Ländern in relativer geographischer Nähe spielt Migration eine Rolle (vgl. Riemer 2011, S. 336–337). Teilstudien zeigten Muster von intrinsischer und extrinsischer Motivation. Viele Germanistikstudierende hatten bereits in der Schule sehr gute Noten in Deutsch. Dort machten sie positive Lernerfahrung und entwickelten intrinsische Motivation. Viele Schüler:innen lernen Deutsch allerdings als Pflichtfach in der Schule oder haben nur eine geringe Auswahl an alternativen Fremdsprachen. Sie entscheiden sich nicht bewusst für die deutsche Sprache. Das ist auch der Fall, wenn Familienangehörige über den Bildungsweg entscheiden. Bedingt durch diese Umstände entwickeln besonders Schüler:innen eher selten eine nachhaltige Motivation (vgl. Riemer 2016a, S. 42).

Während Claudia Riemer sich auf länderübergreifende Parallelen fokussierte, konzentrierte sich Mackiewicz (2014, 2016) spezifisch auf die zwei Länder USA und Polen. Es handelt sich um eine vergleichende Querschnittsstudie, die die länderspezifischen Motivationsmerkmale der Lerner:innen untersucht und gegenüberstellt. Im Zentrum der Studie steht die von Mackiewicz (2014, S. 77–80) geprägte interkulturelle Motivation. Die Forschungsfrage lautet: „Inwieweit beeinflussen kulturspezifische Faktoren, unterschiedliche bildungs-, kultur- und geopolitische sowie historische Faktoren und unterschiedliche Bezüge zu der Zielsprachenkultur die Motive zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache?“ (Mackiewicz 2016, S. 80).

Im Vergleich zur Studie von Claudia Riemer, wählte Mackiewicz (2016, S. 80–82) ein quantitatives Verfahren. Mittels standardisierten Online-Fragebögen wurden 1009 polnische und 671 US-amerikanische Studierende befragt, die zum Zeitpunkt der Erhebung einen studienbegleitenden Deutschkurs besuchten. Bei den Fragen handelte es sich um Multiple-Choice-Aufgaben und persönliche Einschätzungen durch Likert-Skalen. Inhaltlich waren die Fragebögen für beide Länder weitestgehend ident. Unterschiede ergaben sich bei Fragen mit Bezug auf die unterschiedlichen Bildungssysteme der USA und Polen.

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass es sowohl Überschneidungen zwischen den Ländern als auch signifikante länderspezifische Unterschiede gibt. „Der polnischen und der US-amerikanischen Proband[:inn]engruppe ist gemeinsam, dass jeweils ca. die Hälfte der quantitativ Untersuchten das extrinsische Motiv der im Kurs zu erbringenden Leistung nennt.“ (Mackiewicz 2016, S. 90). In beiden Ländern spielen gute Noten und ein positiver Abschluss eine Rolle.

In Bezug auf den Spaßfaktor und das Kommunikationsmotiv ergaben sich hingegen Unterschiede. Für die Proband:innen in den USA sind diese Motive bedeutender als für jene, in Polen. Mackiewicz (2016, S. 90) führt dies auf die unterschiedlichen Lernsituationen der Proband:innen zurück. In Polen lastet ein großer Druck auf den Studierenden, da es auf den Universitäten verpflichtend ist ein gewisses Niveau in einer Fremdsprache zu erreichen. Da die meisten bereits in der Schule Deutsch lernen, entscheiden sie sich ebenfalls auf der Universität für Deutsch, auch wenn das Interesse marginal ist. Die Proband:innen aus den USA haben vergleichsweise mehr Wahlfreiheit und entscheiden sich daher tendenziell eher aus persönlichem Interesse für Deutsch. In Wechselwirkung damit steht die Einstellung der Proband:innen gegenüber der deutschen Sprache. „Deutsch wird von amerikanischen Lernenden lieber gemocht und mehr geschätzt als von den polnischen Proband[:inn]en.“ (Mackiewicz 2016, S. 90). Obwohl Polen ein Nachbarland Deutschlands ist und somit die Kontakt- und Reisemöglichkeiten

für polnische Studierende wesentlich greifbarer sind als für US-amerikanische Studierende, ist das Kommunikationsmotiv für zweitens durchschnittlich von größerer Bedeutung.

Im Allgemeinen schätzt Mackiewicz (2016, S. 91) die interkulturelle Orientierung der Deutschlerner:innen in Polen als „mittelmäßig“ ein. In den USA ist sie deutlich höher. Der Studie ist zu entnehmen, „[...] dass die deutsche Sprache in den USA geradezu überwältigend öfter als in Polen als Instrument zur Erkundung und zum Erleben der Hochkultur oder Popkultur (Literatur, Film, Kunst) der deutschsprachigen Länder dient.“ (Mackiewicz 2016, S. 91). 88% der Proband:innen in den USA gaben außerdem an, die deutsche Sprache als einen Schlüssel „[...] zum Verstehen von Kultur, Bräuchen und Mentalität der DACH-Bewohner[:innen] [...]“ (Mackiewicz 2016, S. 91) wahrzunehmen. In Polen konnten sich lediglich ca. 45% der Proband:innen mit dieser Einstellung identifizieren. Insgesamt erreichten die polnischen Proband:innen durchschnittlich 65,6 von 100 Punkten (100 Punkte wären eine sehr ausgeprägte interkulturelle Motivation), die US-amerikanischen Proband:innen erreichten 72,5 Punkte.

In Bezug auf die geographische Distanz der beiden Länder zum deutschsprachigen Raum, decken sich die Ergebnisse von Mackiewicz (2014, 2016) mit jenen von Riemer (2011, 2016a). In den USA, welche deutlich weiter entfernt sind vom deutschsprachigen Raum, ist die integrative Orientierung der Deutschlerner:innen höher und auch das Kommunikationsmotiv ausgeprägter als in Polen, welches direkt an Deutschland grenzt (vgl. Mackiewicz 2016, S. 91).

Eine ebenfalls quantitative, länderspezifische Studie zur DaF-Motivation wurde in den Jahren 2011-2013 in Estland, Lettland und Litauen durchgeführt. Breckle (2015) beleuchtet den litauischen Teil der Studie näher. „Ziel, der Studie, die in Litauen auf den Daten von 1019 Befragten basiert, war es herauszufinden, welche Motivationsfaktoren bei den Befragten in Bezug auf die Wahl von Deutsch besonders relevant sind.“ (Breckle 2015, S. 222). Die Fragestellung ähnelt jener von Riemer (2011, 2016a). In beiden Studien geht es darum, relevante Faktoren zu identifizieren. Das Besondere an der Studie in Litauen ist, dass nicht nur Deutschlerner:innen befragt wurden, sondern auch ehemalige Deutschlerner:innen und Lerner:innen, die sich für eine andere Sprache entschieden bzw. noch nie Deutsch gelernt haben. Durch diese erweiterte Perspektive, werden nicht nur die Motivation, sondern auch eventuelle Demotivation und Desinteresse in den Blick genommen.

Ähnlich wie Mackiewicz (2014, 2016) entschied sich Breckle (2015, S. 222–223) für einen quantitativen Zugang. Der standardisierten Fragebogenerhebung mit Likert-Skala gingen qualitative Interviews voraus. Inhaltlich setzte sich der Fragebogen aus sieben Komponenten zusammen: die Deutschlernmotivation im Allgemeinen, die potenzielle Nützlichkeit der

Fremdsprache, Einstellungen zum Deutschen, kognitive und affektive Aspekte der Lerner:innen, die eigene Einschätzung der Lerner:innen, der Unterricht und die Wahlbedingungen.

Die Studie zeigte, dass der Großteil der Lerner:innen, die noch nie Deutsch gelernt haben, damit zufrieden sind, aber knapp 38% gerne Deutsch lernen würden. Von den aktuellen Deutschlerner:innen gaben knapp 58% an, Deutsch so lange wie möglich lernen zu wollen und lediglich 12,5% möchten so bald wie möglich mit dem Deutschlernen aufhören. Von den ehemaligen Deutschlerner:innen sind knapp 45% ebenfalls zufrieden kein Deutsch zu lernen, aber etwa 39% würden gerne wieder damit anfangen (vgl. Breckle 2015, S. 224). Das wirft ein positives Licht auf die DaF-Situation in Litauen. Der Großteil der Deutschlerner:innen scheint zufrieden und unter den beiden anderen Gruppen gibt es einen hohen Anteil an Personen mit Interesse an der deutschen Sprache „Darüber hinaus zeigt sich bei den Befragten ohne Deutschlern-Hintergrund, dass ihre Sprachwahl nicht unbedingt gegen Deutsch, sondern eher eine Wahl für eine andere Sprache ist.“ (Breckle 2015, S. 233). 84,5% von ihnen gaben an, dass ihre jetzige Sprachwahl besser sei. (Breckle 2015, S. 232)

In Bezug auf die Wahrnehmung der deutschen Sprache ist festzustellen, „[...] dass Deutsch zwar eine interessante und wichtige, aber auch für eine schwierige Sprache gehalten wird.“ (Breckle 2015, S. 228). Die Ergebnisse decken sich mit jenen von Riemer (2011, S. 333). Inhaltlich spielt für alle Befragten der Faktor der persönlichen Bildung eine Rolle. Etwa 75% stimmten der Aussage *Deutsch erweitert die Weltsicht* zu. Mehr als 60% der Befragten halten ein Deutschzertifikat für nützlich und möchten Deutsch auf Reisen benutzen. Mehr als 50% gaben an, Deutsch künftig im Internet benutzen zu wollen. Um die 40% der Befragten können sich vorstellen, Deutsch zukünftig in der Freizeit, in der Arbeit oder im Studium zu verwenden.

Vergleicht man die drei Proband:innengruppen, fällt auf, dass die ehemaligen Deutschlerner:innen in diesem Bereich negativer als die beiden anderen Gruppen antworteten (vgl. Breckle 2015, S. 224–226). Das kann darauf zurückzuführen sein, dass 24% von ihnen schlechte Erfahrungen beim Deutschlernen gemacht haben. Fast die Hälfte der ehemaligen Deutschlerner:innen gibt einen zu hohen Arbeitsaufwand als Grund für die Abwahl der Sprache an. Außerdem halten ca. 67% den Deutschunterricht für nicht einfach (vgl. Breckle 2015, S. 229–230).

Gabriele Schmidt (2016, S. 62) widmete sich in einer qualitativen Studie der Motivation australischer Studierender Deutsch (bzw. eine europäische Sprache) als Fremdsprache zu lernen. Der Ausgangspunkt der Studie ist die Tatsache, dass obwohl Englisch die dominante Sprache in Australien ist und den Australier:innen ein monolingualer Habitus zugesprochen wird, das Interesse am Fremdsprachenlernen bei Studierenden gestiegen ist. Für die Studie führte

Schmidt (2016, S. 68) 16 qualitative Leitfadeninterviews mit Studierenden der University of Queensland in Brisbane durch.

Die Ergebnisse der Studie werden wie folgt zusammengefasst:

Die in der Analyse ermittelten Einzelmotive lassen sich in drei Hauptmotivgruppen zusammenfassen: Erstens existiert ein wachsendes Bewusstsein, dass im Zeitalter der Globalisierung Englisch allein nicht mehr reicht; zweitens besteht ein spezifisches Interesse an Deutschland, deutschsprachiger Kultur und Europa; und drittens gibt es identitätsbezogene Motive, die stark mit der Persönlichkeitsentwicklung des Lernalers bzw. der Lernerin verbunden sind. (Schmidt 2016, S. 69)

In Bezug auf die erste Hauptmotivgruppe, hat (Schmidt 2016, S. 69) festgestellt, dass bei den Studierenden ein Bewusstsein für den Wert von Fremdsprachenkenntnissen herrscht. Einige wurden durch Touristen oder Einwanderer inspiriert, die fließend Englisch sprachen, obwohl es nicht ihre Erstsprache war. Diese Fähigkeit hat sie beeindruckt. Die Motivation Deutsch zu lernen, steht oft in Verbindung mit Studien-, Reise- und Karrieremotiven. Durch Fremdsprachenkenntnisse ergeben sich für einige die Möglichkeiten Auslandspraktika wahrzunehmen oder sogar im Ausland zu studieren, andere möchten einfach nur reisen und wieder andere sehen in Deutschkenntnissen eine Zusatzqualifikation, die die beruflichen Chancen erhöhen kann (vgl. Schmidt 2016, S. 70).

Neben Deutsch werden in Australien allerdings noch andere Fremdsprachen angeboten. Aufgrund der geographischen Lage Australiens liege es nahe asiatische Sprachen zu lernen. Dennoch spielen europäische Sprachen weiterhin eine große Rolle. Es stellt sich die Frage, warum sich die Studierenden für Deutsch entschieden. Einige gaben an Deutsch auf der Universität zu lernen, weil sie bereits Vorkenntnisse aus der Schule hatten (vgl. Schmidt 2016, S. 70). Andere wiederum entschieden sich für Deutsch auf der Universität, obwohl sie Chinesisch oder Japanisch in der Schule lernten. Die Gründe dafür liegen einerseits in der Komplexität der asiatischen Sprachen, insbesondere der Schriftsysteme, und andererseits im Interesse der Studierenden an der europäischen Kultur. Ein besonderes Interesse gilt der vergleichsweise langen Geschichte Europas (vgl. Schmidt 2016, S. 71–72).

„Gleichzeitig scheinen Fremdsprachenkenntnisse als ein Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und zur persönlichen Bildung gesehen zu werden, was als ein humanistisches Bildungsmotiv beschrieben werden kann.“ (Schmidt 2016, S. 74). Genauso wie Riemer (2011, S. 333) stellte Schmidt (2016, S. 72) fest, dass die Proband:innen dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen positiv gegenüber eingestellt sind. Für viele sind Deutschkenntnisse Teil ihres zukünftigen *Ideal L2 Self*. Drei der Proband:innen beschreiben, dass sie Deutsch nur für sich selbst lernen und dass es ihr Selbstwertgefühl steigert (vgl. Schmidt 2016, S. 73). Hierbei handelt es sich um klare intrinsische Motivation.

2.3.3 Hypothesen

Aus den Ergebnissen der vorgestellten Studien, lassen sich bereits erste Annahmen über die Motivationsprofile tadschikischer Deutschlerner:innen ableiten. Es muss festgehalten werden, dass Tadschikistan nur bedingt mit Australien, USA, Litauen und Polen vergleichbar ist. Der Entwicklungsstatus dieser Länder ist im Vergleich zu Tadschikistan hoch und die Bildungsmöglichkeiten der Lerner:innen vergleichsweise vielfältig. Dementsprechend unterscheidet sich das Sprachlernangebot Tadschikistans von ebendiesen Ländern. Anstelle von Englisch, hat Russisch in Tadschikistan den Status der internationalen Verkehrssprache und Sprache der Wissenschaft. Deutsch und Englisch stehen neben anderen Sprachen in Konkurrenz als zweite Fremdsprache gelernt zu werden. Einige wenige Schulen bieten Deutsch als Fremdsprache in der Schule an. Es handelt sich aber keinesfalls um ein Pflichtfach, wie etwa in Polen.

In Kombination mit meinen persönlichen Erfahrungen, legen die Forschungsergebnisse von Riemer (2011, 2016a, 2017), Mackiewicz (2014, 2016), Breckle (2015) und Schmidt (2016) folgende Annahmen über die Motivation tadschikischer Deutschlerner:innen nahe:

1. Riemer (2011, S. 333) stellte in ihrer großangelegten Studie fest, dass der Großteil der Proband:innen eine positive Einstellung zum Sprachenlernen hatte. Dies wird auch für die tadschikischen Deutschlerner:innen angenommen.
2. Nach der Unterscheidung zwischen Ländern in relativer geographischer Nähe und Entfernung zum deutschsprachigen Raum, zählt Tadschikistan zu den weiter entfernten Ländern. Entsprechend den Ergebnissen von Riemer (2016a, S. 40) und Mackiewicz (2016, S. 91), wird daher angenommen, dass die integrative Orientierung der Studierenden in Tadschikistan relativ hoch ist und ein großes Interesse an der deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur besteht.
3. Die wirtschaftliche Lage Tadschikistans legt nahe, dass die instrumentelle Orientierung der tadschikischen Deutschlerner:innen stark ausgeprägt ist. Das Land bietet kaum berufliche Perspektiven für junge Menschen. Durch Deutschkenntnisse können die beruflichen Chancen verbessert werden. Besonders interessante Berufe sind, wie von Riemer (2017, S. 12) zusammengefasst, Deutschlehrer:in, Dolmetscher:in/ Übersetzer:in, Mitarbeiter:in einer internationalen Organisation sowie verschiedene Tätigkeiten in den Bereichen Wirtschaft und Tourismus (vgl. Riemer 2011, S. 334). Da der Fokus der Studierenden auf der Verbesserung der Zukunftschancen liegt, wird angenommen, dass Reise-, Freizeit- und Spaßmotive zweitrangig sind.
4. Es ist davon auszugehen, dass „[...] Deutschkenntnissen ein *besonderer Status* eingeräumt wird“ (Riemer 2011, S. 334). Deutsch gilt in der Gesellschaft als schwere Sprache, die nicht

jede:r beherrscht und verleiht den Anwender:innen daher Prestige und Anerkennung. Dieser Status der deutschen Sprache motiviert die Deutschlerner:innen.

5. Ob in Tadschikistan das von Riemer (2011, S. 334) definierte Exoten-Motiv relevant ist, bleibt offen. Es besagt, dass Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird, um das Mehrsprachigkeitsprofil durch eine seltene Sprache zu ergänzen, um damit die beruflichen Chancen zu erhöhen. Abgesehen davon, dass in Tadschikistan Russisch an Stelle von Englisch tritt, ist fragwürdig, ob es sich bei Deutsch um eine „seltene“ Sprache handelt, denn verglichen mit anderen zweiten Fremdsprachen, ist das DaF-Angebot und die Anzahl der DaF-Lerner:innen innerhalb Tadschikistans sehr hoch.
6. Externale Faktoren sind besonders zu Beginn des Deutschlernens relevant. Die Entscheidung Deutsch zu lernen, wird nicht vorrangig von den Deutschlerner:innen selbst entschieden, sondern maßgeblich von Familienmitgliedern (mit)bestimmt. Identitätsbezogene Motive bzw. Persönlichkeitsentwicklung, wie Schmidt (2016, S. 74) sie beschreibt, spielen daher vermutlich kaum eine Rolle.

3 Methodische Herangehensweise

3.1 Qualitative L2-Motivationsforschung

In diesem Kapitel wird zuerst besprochen, welche Implikationen das Phänomen Motivation für eine empirische Datenerhebung birgt. Anschließend wird nachgezeichnet, wie es zur Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes kommt und welche Vor- und Nachteile dieser mit sich bringt. Zum Abschluss wird die Bedeutung von Gütekriterien für das wissenschaftliche Arbeiten hervorgehoben. Dafür werden sowohl theoretische als auch praktische Aspekte für die Einhaltung von Gütekriterien besprochen.

3.1.1 Empirische Forschungsansätze in der L2-Motivationsforschung

Qualitative und quantitative Forschungsansätze genießen innerhalb der L2-Motivationsforschung einen ungleichen Stellenwert. Wie bereits erläutert wurde, war der Beginn der L2-Motivationsforschung maßgeblich durch die Arbeiten von Robert C. Gardner und seinen Kollegen geprägt. Gardner spezialisierte sich auf quantitative Fragebogenerhebungen und entwickelte in diesem Rahmen die *Attitude/Motivation Test Battery*, ein spezielles Fragebogendesign für die Erhebung integrativer Motivation. Dieses quantitative Erhebungsinstrument dominierte die L2-Motivationsforschung mehrere Jahrzehnte und wurde in verschiedene, jedoch ausschließlich quantitative, Richtungen weiterentwickelt. Ushioda (2019) zeichnet die Etablierung qualitativer Forschungsmethoden in der L2-Motivationsforschung nach, welche erst in den 1990ern begann. Metastudien zeigen, dass qualitative Forschungsansätze seitdem einen Aufschwung erlebt haben. Besonders im Rahmen von *mixed method designs* erhielten sie mehr Aufmerksamkeit. Die Anzahl quantitativer Studien überwiegt allerdings nach wie vor (vgl. Ushioda 2019, S. 198–199; mit Bezug auf Boo et al. 2015).

Sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze unterliegen bestimmten Prämissen, die mit dem Forschungsgegenstand Motivation einhergehen und im Forschungsprozess berücksichtigt werden müssen. Wie aus Kap. 2.1. hervorgeht, handelt es sich bei Motivation um ein abstraktes Konzept und einen psychischen Prozess. Dieser Umstand macht es der forschenden Person unmöglich, Motivation direkt zu beobachten. Als forschende Person ist man daher auf sog. *self reports*, auf die subjektiven Aussagen der Proband:innen, angewiesen. (vgl. Riemer 2015, S. 168) Der forschenden Person kommt die Aufgabe zu, geeignete Verfahren zu wählen, um den Einfluss von Subjektivität zu minimieren und zu reflektieren. Ein erster Schritt ist es, Motivation für das Forschungsvorhaben klar zu definieren und geeignete Messinstrumente zu wählen (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 197–198).

Es gibt verschiedene methodische Herangehensweisen, Motivation zu erheben. Es ist möglich, das Verhalten von Lerner:innen im Unterricht zu beobachten, Proband:innen nach ihrer subjektiven Perspektive zu befragen, Pulsveränderungen zu messen uvm. Egal ob man sich für einen qualitativen oder quantitativen Zugang entscheidet, ist davon auszugehen, dass Motivation ein multidimensionales und komplexes Phänomen ist, das nicht unabhängig von anderen Faktoren ist, wie z.B. dem sozio-kulturellem Hintergrund, der Lernumgebung und Unterrichtsvariablen. Motivation kann weder ganzheitlich noch isoliert von anderen Faktoren erhoben werden. Sämtliche Erhebungsverfahren sind jeweils nur in der Lage einen bestimmten Aspekt von Motivation zu beleuchten. Außerdem ist zu beachten, dass Motivation zeitlichen und kontextuellen Schwankungen unterliegt. Bei punktuellen Datenerhebungen handelt es sich daher um Momentaufnahmen, deren Aussagekraft begrenzt ist (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 197–198).

3.1.2 Auswahlkriterien für einen qualitativen Forschungszugang

Dörnyei und Ushioda (2011, S. 198–201) nennen drei Entscheidungen, die die forschende Person treffen muss, um ein geeignetes Forschungsdesign zu entwickeln. Die erste Entscheidung betrifft die Auswahl eines speziellen Aspekts von Motivation, den es zu untersuchen gilt und diesen zu definieren. Gemäß meiner Forschungsfrage liegt der Fokus meiner Untersuchung auf dem Entscheidungsprozess von Tadschik:innen Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Dieser Aspekt ist der *preactional stage* des motivierten Handlungsprozesses zuordnen (vgl. Dörnyei und Ushioda 2011, S. 198). Dabei wird nicht die aktuelle Motivation der Lernenden erhoben, sondern Spracheinstellungen, Überzeugungen und Werte, die zu motiviertem Handeln führen.

Die zweite Entscheidung betrifft das Kriterium, anhand dessen Motivation gemessen werden soll. Dabei kann es sich um Aktivitäten während eines Kurses, außerschulisches Engagement, etc. handeln. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine explorative Studie. Die relevanten Kriterien für den Entscheidungsprozess sollen dabei erst erarbeitet werden. Meine Vorannahmen werden in Form von Hypothesen festgehalten.

Die letzte Entscheidung betrifft die Auswahl der Methode. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 201–202) unterscheiden zwischen Langzeitstudien und Querschnittsanalysen, qualitativen und quantitativen Zugängen und einem Fokus auf Individuen bzw. Gruppen von Lerner:innen. Vorweggenommen handelt es sich bei meiner Studie um eine qualitative Querschnittsanalyse, die sich sowohl auf Individuen als auch auf eine Gruppe von Lerner:innen fokussiert. Im Folgenden möchte ich die Wahl meiner Forschungsmethode erläutern, begründen und anschließend die Implikationen nachzeichnen, die eine solche Studie mit sich bringt.

Die Frage, warum ich mich für eine Querschnittsanalyse entschieden habe, ist schnell beantwortet. Eine Langzeitstudie in diesem Bereich wäre mit einem erheblichen zeitlichen (und u.U. finanziellen) Aufwand verbunden, der meine persönlichen Ressourcen und die Anforderungen einer Masterarbeit übersteigt. Die Wahl einer qualitativen Methode ergibt sich 1.) aus den bereits vorliegenden Daten zum Untersuchungsgegenstand 2.) aus der Forschungsfrage, 3.) aus den theoretischen Hintergründen, auf die ich mich beziehe und 4.) meiner persönlichen Präferenz.

Zur Motivation junger Tadschik:innen Deutsch als Fremdsprache zu lernen liegen bisher keinerlei empirische Daten vor. Über die Motivation von anderen DaF-Lerner:innen außerhalb des deutschsprachigen Raums sind, wie in Kap. 2.3.2 dargelegt wurde, nur vereinzelt Informationen vorhanden. Daher liegt es nahe, für diesen Untersuchungsgegenstand ein explorativ-interpretatives Verfahren zu wählen. Explorativ-interpretatives Vorgehen ist ein wesentliches Merkmal qualitativer Forschung. „Im Forschungsprozess sollen Hypothesen und Theorien erst erschlossen, entwickelt werden – qualitative Forschung ist in aller Regel hypothesengenerierende Forschung.“ (Riemer 2014, S. 21). Im Gegensatz dazu liegt die Stärke quantitativer Verfahren darin, auf Basis bereits vorhandener Theorien und Daten Hypothesen zu Einzelaspekten aufzustellen und zu überprüfen (vgl. Riemer 2014, S. 21).

Der zweite Teil meiner Forschungsfrage, fragt nach den Zusammenhängen relevanter Faktoren, die die Entscheidung junger Tadschik:innen beeinflusst Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Aufgrund der komplexen dynamischen Struktur von Motivation ist anzunehmen, dass diese Zusammenhänge ebenfalls von komplexer Natur sind. Ziel der Studie ist es nicht, diese Zusammenhänge auf einzelne Generalisierungen herunterzubrechen, sondern sie in ihrer Komplexität darzustellen. Eine derartige „[...] Erfassung des gesamten Feldes bzw. [...] Gewinnung eines holistischen Blicks.“ (Riemer 2014, S. 21) ist einem qualitativen Forschungsansatz zuzuordnen.

Die Annahme, dass es sich bei Motivation um komplexe dynamische Prozesse handelt, speist sich bereits aus dem theoretischen Hintergrund, wie z.B. der *complex dynamic systems perspective*. Ebenso basiert die Studie entsprechend der *Person-in-Context* Perspektive auf der Annahme, dass Lerner:innen und Kontext nicht als abstrahierte, stabile Variablen gehandhabt werden sollen. Ushioda (2019, S. 203) betont, dass qualitative Erhebungsmethoden gegenüber quantitativen Erhebungsmethoden eine dynamischere und differenziertere Analyse des Kontextes ermöglichen. Qualitative Zugänge eröffnen der Wissenschaft die individuelle Perspektive von Lerner:innen, die Motivation erfahren und motiviert handeln. Untersucht werden kann dadurch einerseits, wie Motivation individuell erfahren wird und andererseits wie Motivation

in einem größeren Zusammenhang mit der persönlichen Geschichte und Erfahrung eines Menschen bzw. mit der sozialen und kulturellen Verortung eines Menschen verwoben ist. Quantitative Methoden können dies nur begrenzt leisten, weil Lerner:innen als operationalisierte Variablen gehandhabt werden (vgl. Ushioda 2019, S. 202–203).

Qualitative inquiry can help us to understand better the perspectives, experiences and aspirations of the people whose motivations as language learners we seek to theorize, and understand better how these motivations are shaped by their personal histories and social-contextual interactions. (Ushioda 2019, S. 206)

Dörnyei und Ushioda (2011, S. 201–202) gehen davon aus, dass die Wahl der Forschungsmethode nicht nur von technischen Fragen und dem Untersuchungsgegenstand abhängt, sondern auch von der Erfahrung und der Orientierung der forschenden Person, sowie von den zur Verfügung stehenden Proband:innen und Ressourcen. Die Wahl des Themas und des qualitativen Zugangs sind dementsprechend auch meiner persönlichen Präferenz geschuldet. Eine quantitative Fragebogenerhebung in Tadschikistan durchzuführen, würde außerdem, meiner Einschätzung nach, auf erhebliche Komplikationen stoßen. In einer staatlichen Einrichtung eine derartige Studie durchzuführen wäre mit unüberschaubaren bürokratischen Wegen verbunden. An einer quantitativen Studie müssten außerdem weitaus mehr Proband:innen teilnehmen als an einer qualitativen Studie. Eine große Anzahl an Proband:innen zu erreichen ist aufgrund der begrenzten technischen Mittel und den mangelnden computertechnischen Kenntnissen der Proband:innen schwierig.

Aus den genannten Gründen habe ich mich daher für einen qualitativen Zugang entschieden. Die Analyse der erhobenen Daten bezieht sich auf einzelne Individuen. Auch wenn die Datenmenge zu diesem Zeitpunkt nicht aussagekräftig genug ist, weitreichende Schlüsse zu ziehen, ist es das übergeordnete Ziel der Studie die spezielle DaF-Lernsituation von Tadschik:innen zu analysieren. Im Zentrum der Analyse stehen daher in einem engeren Sinne Individuen und in einem weiteren Sinne die Zielgruppe DaF-Lerner:innen in Tadschikistan.

Zusammengefasst handelt es sich bei meiner Studie um eine qualitative Querschnittsanalyse, die sich sowohl auf Individuen als auch auf eine Lerner:innengruppe fokussiert. Die Studie widmet sich in einem explorativen Verfahren dem Entscheidungsprozess von Tadschik:innen Deutsch als Fremdsprache zu lernen und versucht ausschlaggebende Faktoren und deren Zusammenhänge zu identifizieren. Bevor die Erhebungs- und Analyseinstrumente in Detail vorgestellt werden, werden die allgemeinen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens, insbesondere des qualitativen wissenschaftlichen Arbeitens, diskutiert.

3.1.3 Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze

Wissenschaftliches Arbeiten unterscheidet sich von Alltagserkenntnissen durch kontrolliertes und systematisches Vorgehen. Gütekriterien stellen sicher, dass Untersuchungen den Ansprüchen des wissenschaftlichen Arbeitens genügen und in ihrem Fachbereich Geltungsanspruch haben. Sie gewährleisten außerdem eine einheitliche Kommunikation zwischen den Wissenschaftler:innen eines Fachbereichs, sodass die angesprochene Leser:innenschaft, unabhängig von den persönlichen anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen, von den Ergebnissen des Forschungsprozesses profitieren kann (vgl. Schmelter 2014, S. 33–35).

Übergreifende Gütekriterien, die sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze in der DaF/DaZ-Forschung betreffen, sind:

[...] die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezugs [...], sowie die Einhaltung ethischer Standards [...]. (Schmelter 2014, S. 35)

Andere Wissenschaftler:innen sollen den Forschungsprozess anhand der Lektüre nachvollziehen können. Sie bestimmen kollektiv den Wert einer Forschungsarbeit für den Fachbereich, indem sie die Aussagekraft der Ergebnisse einschätzen und abhängig davon weitere Untersuchungen daran anschließen. Wenn der Forschungsprozess nicht nachvollziehbar ist, kann die Aussagekraft der Ergebnisse nicht eingeschätzt werden. Folglich ist die Untersuchung für die Forschung von geringem Nutzen. Es ist daher notwendig, nicht nur die Forschungsergebnisse, sondern alle Entscheidungen, Umstände und Problematiken, die den Forschungsprozess betreffen, transparent zu machen. Auf diese Weise können andere Wissenschaftler:innen von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren. Offengelegt werden muss auch das spezielle Gegenstandsverständnis des Untersuchungsgegenstandes. Je nachdem, wie der Untersuchungsgegenstand konzeptualisiert ist, beleuchtet er einen bestimmten Aspekt der Wirklichkeit und muss in diesem Rahmen gedeutet werden. Damit einhergehen müssen auch die angewandten Methoden. Um von außen bewerten zu können, ob eine geeignete Wahl der Methoden für die erzielten Erkenntnisse getroffen wurde und in welchem Rahmen die Erkenntnisse zu deuten sind, muss das Gegenstandsverständnis offengelegt und begründet werden. Die Bewertung durch andere Wissenschaftler:innen dient dazu, abzuwägen, ob und inwiefern weitere Arbeiten daran angeschlossen werden können. Gleichzeitig muss sich die forschende Person innerhalb der Forschungsarbeit als Wissenschaftler:in bewähren. Dies wiederum geschieht, indem sie sich selbst mit vorangegangenen Forschungsarbeiten auseinandersetzt, diese bewertet und entsprechende Anknüpfungspunkte für die eigene Forschung setzt (vgl. Schmelter 2014, S. 35–37).

Forschende sollten folglich u.a. offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und welche Lehr-Lern-

Kontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Kontext hinaus übertragen werden können.“ (Schmelter 2014, S. 37)

Darüber hinaus gibt es Gütekriterien, die speziell in qualitativen oder quantitativen Verfahren eingehalten werden müssen, um die Schwachstellen, des jeweiligen Forschungsansatzes auszugleichen. Eine Schwachstelle qualitativer Forschung ist die Datenmenge. Um generalisierende Aussagen machen zu können, müssen statistisch signifikante Datensätze vorhanden sein. Eine qualitative Analyse arbeitet im Vergleich zu quantitativen Verfahren mit komplexeren Datensätzen, weshalb die Analyse einzelner Materialien bereits mit einem großen zeitlichen und personalen Aufwand verbunden ist. Aufgrund dieses Aufwands finden nur in seltenen Fällen, qualitative Analysen statt, die statistisch signifikant sind. Die Generalisierbarkeit und Aussagekraft der gewonnen Ergebnisse ist daher kritisch zu betrachten (vgl. Schmelter 2014, S. 41; Ushioda 2019, S. 205). Zugleich Stärke und Schwachstelle ist die, mit interpretativen Verfahren verbundene, subjektive Perspektive der forschenden Personen. In qualitativen Verfahren hat die forschende Person u.a. die Funktion des Forschungswerkzeugs. Die Analyse beruht in unterschiedlichem Ausmaß auf den Fähigkeiten und dem Blick der forschenden Personen. Die Gefahr ist, dass die Ergebnisse durch die Voreingenommenheit und den subjektiven Zugang der Forschenden verzerrt werden (vgl. Ushioda 2019, S. 205).

Um diesen Fehlerquellen entgegenzuwirken, müssen bestimmte Gütekriterien eingehalten werden. Als grundlegende Gütekriterien qualitativer Forschung nennt Schmelter (2014, S. 42) Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität. Als forschende Person muss man offen gegenüber unerwarteten und neuen Ergebnissen bei der Analyse sein. Der theoretische Rahmen darf die Analyse nicht vorstrukturieren. Unerwartete Daten verlangen u. U. eine Anpassung des Verfahrens, der man flexibel gegenüberstehen sollte. Um die eigene subjektive Perspektive zu erweitern und die Komplexität der Daten differenzierter zu erfassen, gilt es, mit unterschiedlichen Akteuren aus dem Umfeld der Untersuchung zu kommunizieren und sie in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Die für die Forschung notwendige Subjektivität hingegen, muss regelmäßig und eingehend reflektiert werden. Thema der Reflexion sollte das eigene Handeln im Forschungsprozess und der Einfluss dieses Handelns auf den Forschungsprozess sein (vgl. Schmelter 2014, S. 41–42).

Neben diesen allgemein formulierten und wenig praxisbezogenen Gütekriterien, präsentiert Steinke (2017) sog. Kernkriterien der qualitativen Forschung und wie diese im Rahmen einer Untersuchung überprüft werden können. Die Kernkriterien sind die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprozesses, die empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität. Auf Grund des gegenstands-

situations- und milieuabhängigen Charakters qualitativer Forschung und den unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen ist es nicht möglich einen Kriterienkatalog an Gütekriterien zu erstellen, der für alle Untersuchungen gleichermaßen gilt. Die Kernkriterien müssen daher individuell für jede Untersuchung angepasst und konkretisiert werden (vgl. Steinke 2017, S. 323–324). In den folgenden Absätzen werden die Kernkriterien nach Steinke (2017, S. 322–331) näher vorgestellt. Sämtliche Informationen beziehen sich, falls nicht anders angegeben, auf ebendiesen Aufsatz.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll die Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit gewährleisten. Eine Möglichkeit dies zu tun, ist die Dokumentation des Forschungsprozesses. Grob gesagt, ist darunter das gute wissenschaftliche Arbeiten zu verstehen: die Dokumentation des Vorverständnisses der forschenden Person, der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes, der Transkriptionsregeln, der erhobenen Daten, der Auswertungsmethoden und der Informationsquellen; die kritische Reflexion von Entscheidungen und Problemen; und die Dokumentation von Gütekriterien. Darüber hinaus bietet es sich an, im Sinne der Kommunikativität (nach Schmelter 2014) die Interpretation von Daten mit weiteren Forscher:innen und beteiligten Personen zu diskutieren, um die subjektive Perspektive zu erweitern. Nachvollziehbarkeit kann gewährleistet werden, indem auf kodifizierte Verfahren zurückzugriffen wird. Da diese mehrfach erprobt sind, liegen bereits klare Hinweise zu Anwendung und Fehlerquellen vor. Greift man auf andere Methoden zurück, sollten diese umso detailreicher dokumentiert werden.

Die Indikation des Forschungsprozesses überprüft die Gegenstandsangemessenheit des gesamten Forschungsprozesses. Mit Bezug auf mein Forschungsdesign muss ich mir folgende Fragen stellen: Entspricht die Forschungsfrage einem qualitativen Zugang? Entspricht die gewählte Erhebungsmethode dem Untersuchungsgegenstand? Räumt meine Herangehensweise den Proband:innen genügend Spielraum ein, sich zum Untersuchungsgegenstand zu äußern ohne sie dabei zu stark einzuschränken oder zu lenken? Ist mein Forschungsdesign derart gestaltet, dass es Irritationen und Überraschungen meinerseits zulässt? Inwiefern beeinflusst meine Erfahrung im Untersuchungsfeld meine Perspektive? Entspricht die Auswahl der Proband:innen meinem Erkenntnisinteresse? Sind meine Erhebungs- und meine Auswertungsmethode kombinierbar? Und abschließend: „Sind die Qualitätskriterien, die an die Studie angelegt werden, dem jeweiligen Gegenstand, der Methode und der Fragestellung angemessen?“ (Steinke 2017, S. 328).

Die empirische Verankerung stellt sicher, dass Theoriebildung und Theorieüberprüfung datengeleitet stattfinden. Die Herangehensweise muss so gestaltet sein, dass theoretische

Vorannahmen in Frage gestellt und modifiziert werden können. Die Datenanalyse muss systematisch stattfinden und darauf abzielen, Vorannahmen nicht nur zu verifizieren, sondern gegebenenfalls auch zu falsifizieren. Dazu bietet es sich an, die Genese theoretischer Vorannahmen zu dokumentieren und Verfahren einzusetzen, welche die aufgestellten Theorien gezielt zu irritieren versuchen. Kodifizierte Verfahren und ausreichende Textbelege unterstützen darüber hinaus die empirische Verankerung.

Das Kernkriterium Limitation überprüft die Grenzen der Aussagekraft der Forschungsergebnisse. Dazu wird analysiert auf welche anderen Gegebenheiten die Forschungsergebnisse übertragbar sind und welche konkreten Bedingungen die Aussagekraft eingrenzen. Kohärenz spricht die Frage an, ob die gebildete Theorie in sich konsistent ist. Sowohl Limitation als auch Kohärenz können durch die Suche und Offenlegung von Widersprüchen überprüft werden. Die Relevanz einer Forschungsarbeit wird durch die Frage, welchen praktischen Nutzen die entwickelte Theorie für den Fachbereich hat, diskutiert.

Reflektierte Subjektivität „[...] prüft, inwiefern die konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird.“ (Steinke 2017, S. 330–331). Da meine Untersuchung u.a. auf meinen Erfahrungen, die ich in Tadschikistan gemacht habe, aufbaut, ist insbesondere zu diskutieren, welchen Einfluss meine Eingebundenheit in das Forschungsfeld auf die Untersuchung hat. In Kap. 3.4.1 wird daher eingehend meine Rolle als forschende Person und mein Bezug zu den Proband:innen und dem Forschungsfeld diskutiert.

Zusammenfassend wurden sowohl allgemeine Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens (Nachvollziehbarkeit, Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, Diskussion des Praxisbezugs, Einhaltung ethischer Standards), als auch Gütekriterien der qualitativen Forschung im Speziellen (Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität, Reflexivität) vorgestellt. Konkrete Hinweise zum Umgang mit Gütekriterien und Möglichkeiten diese zu überprüfen liefern die Kernkriterien von Steinke (2017) (Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität). Auf welche Weise den Gütekriterien in dieser Arbeit konkret Rechnung getragen wird, wird in Kap. 3.4.4 erläutert.

3.2 Datenerhebung durch Sprachlernbiografien

Im Zentrum dieses Kapitels steht das Datenerhebungsinstrument Sprachbiografien. Zunächst wird die Bedeutung des Begriffs Sprachbiografie geklärt und die Anwendungsmöglichkeiten des Datenerhebungsinstruments näher beleuchtet. Anschließend wird diskutiert, welche Art von Daten mit diesem Instrument erhoben werden (können) und wie damit umzugehen ist. Nach der Besprechung der allgemeinen Implikationen sprachbiografischen Forschens, widmet sich das Kapitel im Genaueren dem Datenerhebungsformat Sprachlernbiografien, wie es von Claudia Riemer in der Motivationsforschung angewendet wird.

3.2.1 Sprachbiografien in der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung

Als wissenschaftlicher Forschungsschwerpunkt und als Erhebungsmethode entwickelten sich Sprachbiografien in den 1990ern (vgl. Franceschini 2002, S. 19). Es handelt sich um einen jungen wissenschaftlichen Ansatz, dessen Ergebnisse bisher überschaubar sind. Sprachbiografisches Forschen leitet sich von der biografischen Methode ab und spezialisiert sich dabei auf sprachrelevante Aspekte. Unter der biografischen Methode verstehen Lamnek und Krell (2016, S. 631) im Allgemeinen „[d]ie Auswertung von persönlichen Dokumenten (Tagebücher, Briefe, Memoiren, Autobiografien, Zeugenaussagen etc.) oder die Rekonstruktion von Lebensläufen (durch Befragung) [...]“. Die Definitionen von *persönlichen Dokumenten* gehen im Detail auseinander. „Gemeinsamkeit besteht [...] darüber, dass die persönlichen Dokumente für das Erkennen der psychischen Haltungen und der Motivationen der zu erforschenden Person bedeutsam sind, dass sie Einblick in fremde seelische Zustände geben, die das Verhalten des[/der] Einzelnen im Gruppenleben bestimmen [...].“ (Lamnek und Krell 2016, S. 632). Biografische Erzählungen eignen sich somit die Motivation von Lerner:innen aus deren persönlicher Perspektive zu beleuchten.

Während die biografische Methode auf eine lange Forschungstradition zurückgreift, hat sich für den Terminus Sprachbiografie noch keine Tradition entwickelt. Eine Folge davon ist, dass der Begriff *Sprachbiografie* uneinheitlich verwendet wird. „[...] Sprachbiografie ist kein (sprach-)wissenschaftlicher Terminus.“ hält Tophinke (2002, S. 1) fest und erläutert weiter: „Sprachbiografie dient in einem vorwissenschaftlichen Sinne dazu, den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist.“. Sprachbiografie bezeichnet demnach einen Teilaspekt der Gesamtbiografie eines Menschen, welcher sich auf sämtliche sprachliche Erfahrungen bezieht. Rita Franceschini (2002, S. 20) definiert: „Bei Sprachbiographien steht thematisch das Erleben

von Sprachlichem im Vordergrund [...]: Personen erhalten extensiv Platz, um ihre eigene Geschichte zu ihren Sprachen darzustellen, schriftlich oder mündlich in Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten.“ Sie beschreibt Sprachenbiografien hier vorrangig als Forschungsmethode. Katharina Meng (2004, S. 97–98) hingegen versteht unter Sprachbiografie „[...] die Darstellung eines Lebens oder einer Lebensspanne unter dem Gesichtspunkt der Sprachentwicklung [...]“. Weiters versteht sie „[...] unter einer Sprachbiographie eine systematische, in der Regel wissenschaftliche Darstellung der sprachlichen Entwicklung einer bestimmten Person unter den für sie charakteristischen Sprachentwicklungs- und Sprachverwendungsbedingungen.“ (Meng 2004, S. 98). Dieser Definition nach handelt es sich bei Sprachbiografien um das Produkt einer wissenschaftlichen Analyse in Form einer Nachzeichnung. Katharina Meng stellt den Begriff *Sprachbiografie* dabei *sprachbiografischen Äußerungen* gegenüber. Während Ersteres eine umfangreiche Darstellung ist, handelt es sich bei Letzterem um „Äußerungen, mit denen jemand spontan oder reaktiv über Aspekte der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs eines Menschen spricht [...]“ (Meng 2004, S. 98). Eine sprachbiografische Äußerung unterscheidet sich von einer Sprachbiografie demnach einerseits im Umfang und andererseits dadurch, es sich um unverfälschte authentische Aussagen handelt, während Sprachbiografien durch die forschende Person bereits bearbeitet wurden.

Ein Vergleich der Definitionen von Doris Tophinke, Rita Franceschini und Katharina Meng zeigt, dass es in diesem Forschungsfeld Unschärfen in der Begriffswahl gibt. Der Terminus *Sprachbiografie* kann sich sowohl auf die tatsächlich erlebte Biografie eines Menschen, auf die wissenschaftliche Datenerhebung, auf die Äußerungen der Proband:innen als auch auf die Darstellung durch die forschende Person beziehen. Umso wichtiger erscheint es daher, die Begriffe klar zu definieren. Im Folgenden ist der Begriff *Sprachbiografie* im vorwissenschaftlichen Sinne als sprachbezogener Teil einer persönlich erlebten Biografie zu verstehen, auf die man als außenstehende Person keinen direkten Zugang hat. In Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten, wird hier von sprachbiografischem Forschen, sprachbiografischen Datenerhebungsmethoden oder sprachbiografischen Äußerungen gesprochen.

Grundsätzlich eignen sich sprachbiografische Datenerhebungen sowohl dazu, im Sinne einer Triangulation bereits vorhandene Forschungsdaten zu komplementieren, als auch dazu, neue Forschungsfelder zu erkunden, die auf andere Weise nur schwer einzusehen sind (vgl. Nekvapil 2004, S. 149). Je nachdem welches Ziel man verfolgt, stehen unterschiedliche Möglichkeiten der sprachbiografischen Datenerhebung zu Verfügung. Für die Unterscheidung von sprachbiografischen Datenerhebungsmethoden stellte Franceschini (2002, S. 30), als sich der

Forschungsbereich in den Anfängen befand, für die Zukunft folgende Charakteristika in Aussicht:

Schriftlich verfasste Sprachbiographien vs. mündlich hervorgebrachte Sprachbiographien

Kurzformen von Sprachbiographien und lange, detaillierte Formen

unterschiedliche Arten des Elizitierens (fokussierte Interviews, Sprachbiographie als 'Nebenprodukt' innerhalb eines anderen thematischen Interviews, Aufsätze etc.)

Autobiographie vs. Erzählung Dritter über eine sprachliche Biographie

literarische vs. nicht-literarisch intendierte Niederschriften von Sprachbiographien

Sprachbiographien junger Lerner[:innen] vs. Sprachbiographien von Erwachsenen

Die Auflistung der Charakteristika spiegelt unterschiedlichste Möglichkeiten wider, sprachbiografische Daten zu erheben. Die derzeitige wissenschaftliche Realität sieht einheitlicher aus. Die meisten sprachbiografischen Untersuchungen basieren auf narrativen bzw. biografischen Tiefeninterviews. Das zeigen die Beiträge der Sammelbände „Leben mit mehreren Sprachen“ (Franceschini und Miecznikowski 2004) und „Sprache und Biographie“ (Franceschini 2010). Die empirischen Untersuchungen, die in den Beiträgen beschrieben werden, basieren fast ausschließlich auf narrativen bzw. biografischen Interviews, wobei die Daten vereinzelt durch weitere Methoden, wie z.B. Dokumentenanalyse (vgl. Meng 2004), ergänzt werden. Bei den erhobenen Daten handelt es sich stets um autobiografische, mündliche, detaillierte Erzählungen. In der von Nadja Thoma (2018, S. 21–36) zusammengefassten Metaanalyse sprachbiografischer Forschung im deutschsprachigen Raum nehmen ebenfalls „[...] mündliche Texte und Beobachtungen mündlicher Interaktionssituationen [...]“ (Thoma 2018, S. 22) den größten Platz ein.

Neben dieser Methode gibt es allerdings noch weitere Möglichkeiten der sprachbiografischen Datenerhebung. Franceschini (2004, S. XI) erwähnt bspw. die europäischen Sprachenportfolios, die ursprünglich zu selbstreflexiven und didaktischen Zwecken entwickelt wurden. Die Lerner:innen halten dabei mit Hilfe eines vorgegebenen Formats ihre Lernbiografie in Bezug auf Sprachen fest. Eine weitere Möglichkeit der Datenerhebung sind sog. *Diary Studies*, bei denen Lerner:innen ihre Erfahrungen in Form von Lerntagebüchern festhalten, welche schließlich zur Analyse herangezogen werden. Ebenso können literarische autobiografische Erzählungen auf sprachbiografische Daten hin analysiert werden (vgl. Franceschini 2004, S. XI). In einer früheren Publikation nennt Franceschini (2002, S. 20) die von Hans Jürgen Krumm entwickelte Unterrichtsmethode der Sprachenportraits als möglichen Impuls für sprachbiografische Erzählungen. Diese Möglichkeit wurde mittlerweile von verschiedenen Wissenschaftler:innen aufgegriffen (vgl. hierzu Thoma 2018, S. 33–35). Nicht zuletzt müssen an dieser Stelle die schriftlich verfassten Sprachlernbiografien von Claudia Riemer erwähnt werden, welche im

Zentrum des übernächsten Kapitels stehen. Es handelt sich dabei um Lerner:innentexte, die mittels Schreibimpuls verfasst werden.

Innerhalb der sprachbiografischen Forschung gibt es verschiedene Forschungsschwerpunkte. Neben der *Oral History*, ist die Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung laut Fix (2010, S. 10) eine der Hauptströmungen.

Zentrale Fragen sind hier u.a. wie jemand Sprachen gelernt hat, wie man sich in der Zwei- und Mehrsprachigkeit bewegt, wie man Sprachenwechsel verkraftet, welche kulturellen und interkulturellen Erfahrungen eine Rolle spielen, welche sprachlich-kommunikativen Faktoren eine Sprach- und eine >Gesamt<biographie geprägt haben, wie man das ermitteln und gegebenenfalls auch, was das über die soziale und politische Situation einer Person, einer Gruppe, einer Sprachgemeinschaft aussagt. (Fix 2010:11)

Die Auflistung zeigt, dass durch die Erhebung und Analyse von sprachbiografischen Daten ein breites Feld an Forschungsfragen untersucht werden kann. Nicht explizit erwähnt, werden allerdings motivationale Aspekte, wie sie im Zentrum meiner Arbeit stehen. Franceschini (2004, S. IX) hingegen hebt den Beitrag sprachbiografischer Ansätze zur Motivationsforschung hervor: „Im Bereich der Lernmotivation bestätigen sie die Notwendigkeit einer differenzierten Sicht, die über die einfache Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation hinausgeht.“ Dass sich sprachbiografische Daten aufgrund ihrer differenzierten und subjektiven Struktur zur Untersuchung von L2-Motivation eignen, zeigen bereits die Ergebnisse von Claudia Riemer, wie sie in Kap. 2.3.2 beschrieben wurden. Von welcher Qualität sprachbiografische Daten im Konkreten sind und wie damit in einem wissenschaftlichen Sinne umzugehen ist, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

3.2.2 Zur Qualität sprachbiografischer Daten

Nekvapil (2004, S. 156) unterscheidet drei Arten von Daten, die aus der Analyse einer sprachbiografischen Erzählung gewonnen werden können:

- 1) wie die „Dinge“ waren, wie die Ereignisse *verliefen* (Erkenntnisse aus dem Bereich der „Lebensrealität“)
- 2) wie die Respondent[:inn]en die „Dinge“ und Ereignisse *erlebten* (Erkenntnisse aus dem Bereich der „Subjektrealität“)
- 3) wie die Respondent[:inn]en über die „Dinge“ und Ereignisse *erzählen* (Erkenntnisse aus dem Bereich der „Textrealität“)

Das Forschungsinteresse dieser Studie bezieht sich sowohl auf die Lebensrealität als auch auf die Subjektrealität. Es gilt herauszufinden, welche subjektunabhängigen Bedingungen die Proband:innen dazu motivierten DaF zu lernen. Dazu zählen die Arbeitsmarktsituation und das Fremdsprachenangebot an den Universitäten und privaten Instituten u.a. Gleichzeitig soll die Rolle von internen Faktoren analysiert werden. Aus dem Bereich der Subjektrealität gilt es zu klären, welche Hoffnungen, Wünsche und Ziele mit dem Deutschlernen verbunden werden.

Sich für einen bestimmten Realitätsbereich zu entscheiden ist damit verbunden eine bestimmte epistemologische Haltung einzunehmen, welche die Herangehensweise beeinflusst (vgl. Nekvapil 2004, S. 157–158). Ich gehe bei der Analyse davon aus, dass die Narrationen der Proband:innen hauptsächlich wiedergeben, wie die Realität von den Proband:innen subjektiv empfunden wird. Die gewonnenen Daten verorte ich dementsprechend im Bereich der Subjektrealität. Ich gehe allerdings nicht davon aus, dass es klare Grenzen zwischen Lebensrealität, Subjektrealität und Textrealität gibt, sondern davon, dass bestimmte Teile innerhalb der subjektiven Erzählung ebenfalls der Lebensrealität bzw. der Textrealität zugeordnet werden können. Die Elemente aus dem Bereich der Lebensrealität werden nicht naiv als Fakten hingenommen. Ihr Realitätsanspruch wird durch die Dokumentenanalyse zusätzlich bewertet.

Doris Tophinke (2002) hat sich dem Bereich der Textrealität genauer gewidmet. Auch wenn die Textrealität nicht im Fokus dieser Masterarbeit steht, ist es relevant sich damit auseinanderzusetzen, da der Zugang zu den Innenwelten der Proband:innen über Texte erschlossen wird. Tophinke (2002, S. 2) unterscheidet zwischen drei Ebenen von Sprachbiografien: 1. „der Sprachbiografie als *gelebte* Geschichte“, 2. „der Sprachbiografie als *erinnerte* Geschichte“ und 3. „der Sprachbiografie als *sprachliche Rekonstruktion* der Geschichte“. Sprachbiografische Daten sind der forschenden Person nur über die dritte Ebene, also der sprachlichen Rekonstruktion der Proband:innen zugänglich. Um zu verstehen, auf welche Weise die erhobenen Daten auf der dritten Ebene zustande kommen, muss man sich bewusst machen, dass die Ebenen aufeinander aufbauen. Für ein vollständiges Verständnis werden deshalb zuerst die ersten beiden Ebenen beleuchten.

Die Ebene der gelebten Geschichte bezeichnet das aktuelle persönliche Erleben eines sprachbiografisch relevanten Ereignisses. Solche Ereignisse können sich auf den Schrifterwerb, das Zurechtfinden in einer fremdsprachigen Umgebung, Sprachverlust, Migration u.v.a. beziehen. Tophinke (2002, S. 3) definiert sprachbiografisch relevante Ereignisse folgendermaßen: „Eine sprachbiografische Entwicklung zeigt sich in Form von Veränderungen des Individuums hinsichtlich seiner Sprachkompetenzen, seines Verhältnisses und seiner Einstellung zur Sprache bzw. zu spezifischen Sprachen und Sprachvarietäten“. Es ist davon auszugehen, dass sprachbiografische Entwicklungen während des Durchlebens unbewusst stattfinden. Dem Individuum selbst sind diese Ereignisse nur in Form von Erinnerungen zugänglich.

Die Erinnerung an ein sprachbiografisch relevantes Ereignis ist die zweite Ebene. Bei Erinnerungen handelt es sich um nicht vollständige, nicht objektive Abbildungen. Erinnerungen sind fragmentarisch und der Mensch neigt dazu, diese fragmentarischen Elemente situationsabhängig in kohärente Sinnzusammenhänge zu bringen. Gleichzeitig sind die Erinnerungen

eines Menschen immer durch die Äußerungen anderer Personen über einen selbst geprägt und von sozialen Diskursen beeinflusst. Erinnerungen können daher nicht als wertfreie Abbildung der Realität verstanden werden (vgl. Tophinke 2002, S. 6–7).

Die ersten beiden Ebenen, sind nur dem Individuum selbst zugänglich. Als forschende Person, erhält man über die Verbalisierung der Erinnerungen durch die betroffene Person Zugang zu sprachbiografischen Erlebnissen. Während Erinnerungen an keine Form gebunden sind, unterliegt die sprachliche Rekonstruktion den Gesetzmäßigkeiten und Grenzen der jeweiligen Sprache.

Neben dem sprachlichen Verbalisierungsrahmen nimmt die situative Einbettung des Verbalisierungskontextes Einfluss auf die Inhalte. „Sprachbiografische Schilderungen fokussieren vergangene Ereignisse oder Erlebnisse in der Lebensgeschichte von Personen und tun dies aus einer aktuellen, sprachlich-kommunikativen Situation heraus, in die sie funktional eingebunden sind.“ (Tophinke 2002, S. 8). Die sprachlich-kommunikative Situation ist geprägt durch die Zuweisung sozialer Rollen und den sozialen Sinnschemata und Wirklichkeitsmodellen der erzählenden Person. Eine Erzählung wird entsprechend dem sozialen Kontext adäquat und relevant erzählt. Es macht einen Unterschied, an wen die sprachbiografischen Schilderungen gerichtet sind und wie man sich selbst dieser Person bzw. diesen Personen gegenüber definiert. Besonders mündliche Rekonstruktionen sind maßgeblich von den zuhörenden Personen mitbestimmt. Diese äußern bewusst oder unbewusst Erwartungshaltungen, Bewertungen und Kommentare und gestalten auf diese Weise die Erzählung mit. Die erzählende Person versucht gleichzeitig tendenziell die Erwartungen der Zuhörer:innen bzw. Leser:innen zu bedienen. Um Erzählungen glaubwürdig und nachvollziehbar zu gestalten, werden daher bestimmte sprachliche Mittel eingesetzt (vgl. Tophinke 2002, S. 8–10). Da eine Erzählung immer von Erzähler:in und Zuhörer:in geprägt wird, spricht man in diesem Zusammenhang von „Koproduktivität“ (Tophinke 2002, S. 11; vgl. auch Nekvapil 2003, S. 80).

Genauso wie Erinnerungen, haben sprachliche Rekonstruktionen einen konstruktiven Charakter. Obwohl Erinnerungen nur in Form von Fragmenten bestehen, unterliegen sie bei der sprachlichen Rekonstruktion kohärenzstiftenden Sinnbildungsprozessen. „Es werden chronologische, kausale, finale usw. Sachverhaltsrelationen konstruiert, die einen plausiblen Gesamtzusammenhang erzeugen und so sprachbiografisch relevante Entscheidungen im Nachhinein motivieren.“ (Tophinke 2002, S. 10). Nekvapil (2003, S. 80) hält außerdem fest, dass eine sprachbiografische Erzählung an die narrativen Regeln dieser Textsorte gebunden ist. Diese können sich kulturell unterscheiden.

Wie Tophinke (2002) dargelegt hat, handelt es sich bei sprachbiografischen Erzählungen um Daten von subjektivem und konstruktivem Charakter, die durch externe Faktoren, wie z.B. die situative Einbettung der Gesprächssituation, und interne Faktoren, wie z.B. das Erinnerungsvermögen und die Selbstkonzepte der Proband:innen, maßgeblich geprägt sind. Dabei stellt sich die Frage, wie mit hochgradig subjektiven Daten, wie diesen, umzugehen ist bzw. wie verlässlich die Daten sind. Franceschini (2004, S. XIII) schlägt dafür ein Zwei-Schritte-Verfahren vor. Sprachbiografische Äußerungen sollen im ersten Schritt als Einzelfallstudien gehandhabt und im zweiten Schritt überindividuell verglichen werden.

Nur über ein ausgedehntes Korpus an Daten kann man ersehen, welche Anteile von Erzählungen, welche Muster und Strategien von überindividueller Natur sind und sich wiederholen. Durch den breiten Vergleich werden Muster deutlich, bis hin zu ähnlichen Formulierungen; diese erlauben es, generalisierbare Aussagen zu machen und sozusagen eine, innere Morphologie und Syntax' der Sprachbiographien zu formulieren. (Franceschini 2004, S. XIII)

Für die Erarbeitung der inneren Morphologie und Syntax schlägt die Autorin ein interpretatives Verfahren vor, bei dem entsprechend dem Forschungsinteresse thematische oder linguistische Aspekte bzw. um Elemente der Lebens-, Subjekt- oder Textrealität fokussiert werden.

Jiří Nekvapil (2004) untersuchte die Validität sprachbiografischer Äußerungen, indem er den Einfluss von Zeitpunkt, Interviewer:in und der Formulierung der Fragestellung untersuchte. Befragt wurden Angehörige einer deutschen Minorität in der Tschechischen Republik im Rahmen von narrativen Interviews. Um den Einfluss des Zeitpunktes zu untersuchen, wurden die Proband:innen zu verschiedenen Zeitpunkten gebeten dieselbe Geschichte zu erzählen. Die Ergebnisse unterschieden sich nicht wesentlich. Daraus könnte man schließen, dass der Zeitpunkt der Datenerhebung keinen wesentlichen Einfluss auf die Inhalte hat. Nekvapil (2004, S. 150–151) hält allerdings fest, dass alle Erhebungen innerhalb derselben politischen Periode stattfanden und spekuliert, dass die aktuelle politische Lage die Perspektive der Erzählungen beeinflusst. Die Proband:innen wurden außerdem abwechselnd von deutschsprachigen und tschechischsprachigen Interviewer:innen befragt. Dadurch sollte überprüft werden, welchen Einfluss es hat, ob die befragende Person der Mehrheitsgesellschaft zuzuordnen ist oder nicht. Auch hier konnten keine signifikanten Unterschiede in den Erzählungen festgestellt werden (vgl. Nekvapil 2004, S. 151). Ebenso scheint die Formulierung des Forschungsziels kaum Einfluss auf die Erzählung nehmen (vgl. Nekvapil 2004, S. 154). Das Fazit des Autors lautet:

Es scheint also, dass die Erzählungen relativ stabil und die Sprachbiographien in vernünftigem Maße zuverlässig sind – der Zeitfaktor, die Ethnizität des Forschers und die Formulierung des Forschungsziels haben keinen wesentlichen Einfluss auf die aufgezeichneten Erzählungen. (Nekvapil 2004, S. 155)

Eine Übertragung dieses Ergebnisses auf andere Studien ist aufgrund der Datengröße allerdings nicht sinnvoll. Übergreifende Studien zur Validität sprachbiografischer Äußerungen stehen bisher aus.

Mit Bezug auf meine Studie lässt sich festhalten, dass die erhobenen Daten grundsätzlich der subjektiven Realität der Proband:innen zugeordnet werden. Die erhobenen Daten werden gleichzeitig auf Aspekte der Lebensrealität analysiert, die mit der Motivation der Proband:innen in Zusammenhang stehen und mit der Dokumentenanalyse abgeglichen. Bei der Analyse wird berücksichtigt, dass es sich bei sprachbiografischen Erzählungen um hochgradig subjektive und situationsabhängige Daten handelt.

3.2.3 Sprachlernbiografien nach Claudia Riemer

Seit 2004 forscht Claudia Riemer im Rahmen eines international angelegten Projekts an der Motivation von DaF-Lerner:innen. Für dieses Projekt wurde eine neuartige Datenerhebungsmethode eingesetzt, die bisher nur von Claudia Riemer (2004, 2011, 2014, 2016a, 2019) und Willis Edmondson (2004, u.a.) eingesetzt wurde. Es handelt sich dabei um sog. Sprachlern(motivations)biografien. Das sind von DaF-Lerner:innen schriftlich verfasste Essays zum Thema Motivation, welche durch einen Schreibimpuls angeleitet werden. Für meine Studie wird eben dieses Datenerhebungsformat verwendet. Es bietet differenzierte Einblicke in die Perspektive der Lerner:innen und ist aus räumlicher Distanz anwendbar. Im Folgenden wird die Forschungspraxis von Claudia Riemer im Detail erörtert und die Qualität, der daraus zu gewinnenden Daten diskutiert. Eine vollständige Präsentation und Evaluation dieser Erhebungsmethode steht noch aus. Die Diskussion beruht daher u.a. auf meiner persönlichen Interpretation.

In Bezug auf die oben vorgestellten Charakteristika sprachbiografischer Datenerhebungsmethoden nach Franceschini (2002, S. 30) handelt es sich bei Sprachlernbiografien um schriftlich verfasste, autobiografische, nicht-literarisch intendierte Kurzformen sprachbiografischer Äußerungen von DaF-Lerner:innen, die in Form von Essays festgehalten wurden. Ziel der Datenerhebung ist es nicht, das Leben der Proband:innen anhand sprachrelevanter Aspekte nachzuzeichnen, sondern einen Zusammenhang zwischen sprachbiografischen Ereignissen und der Motivation der Lerner:innen herzustellen. Zu diesem Zweck entsendete Claudia Riemer folgenden Schreibimpuls an DaF-Lerner:innen in verschiedenen Ländern und unterschiedlichen Lernkontexten, wie z.B. Seminare, Sprachkurse und Sommerkurse:

Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch von Fremdsprachen und dabei insbesondere über die damit verbundenen Motive (Warum lernen Sie Deutsch? Warum haben Sie Deutsch gelernt?) und Motivationen, Ängste und (Miss-)Erfolgs-erlebnisse. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Fremdsprachen Englisch und Deutsch – ohne andere Fremdsprachen dabei zu vergessen. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden. Vorgeschlagener Umfang: 1–3 Seiten (Riemer 2004, S. 53)

Der Schreibimpuls wurde bewusst offengehalten, um den Proband:innen die Möglichkeit zu geben, einen individuellen Schwerpunkt zu setzen (Riemer 2019, S. 2). Er bezieht sich nicht nur auf die Fremdsprache Deutsch, sondern auf alle Fremdsprachen. Das gibt den Proband:innen die Möglichkeit einen Vergleich zwischen dem Erlernen von Deutsch und anderen Fremdsprachen herzustellen. Ich denke, aus solchen Vergleichen lassen sich Schlüsse ziehen, inwiefern sich das DaF-Lernen von anderen Sprachen unterscheidet und was es speziell ausmacht. Obwohl das Augenmerk der Untersuchung auf den Motiven und Motivationen von DaF-Lerner:innen liegt, werden im Schreibimpuls zunächst die „Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch von Fremdsprachen“ angesprochen. Erst im nächsten Schritt wird nach Motiven und Motivationen, aber auch nach Ängsten und (Miss-)erfolgen gefragt. Die Proband:innen werden dadurch nicht gezwungen auf Motive und Motivation einzugehen. Heine (130-131) weist darauf hin, dass bei mehrsprachigen Sprecher:innen davon ausgegangen werden muss, dass sie auf unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen zurückgreifen, abhängig davon welche Sprache wann und in welchem Ausmaß gelernt/erworben wurde. Ich nehme daher an, dass der Begriff *Motivation* kulturell geprägt ist und individuell mit unterschiedlichen Konzepten verbunden wird. Diese unterschiedlichen Auffassungen des Begriffs beeinflussen die Inhalte der Texte, was bei der Analyse berücksichtigt werden muss. Edmondson (2004, S. 6), welcher ein ähnliches Datenerhebungsformat einsetzt, um die Motivation von ausländischen Studierenden in Hamburg zu untersuchen, verzichtet beim Schreibimpuls bewusst auf das Wort *Motivation*. Gefragt wird nach Sprachbegegnungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, die einen besonders positiven oder negativen Effekt auf den Spracherwerb hatten. Edmondson umgeht dadurch die Problematik, die mit dem Begriff *Motivation* verbunden ist. Im Gegensatz zu Riemers Schreibimpuls, ist die Fragestellung allerdings weniger zielgerichtet.

Der Schreibimpuls legt den Proband:innen nahe eine bis drei Seiten zu schreiben. Ich nehme an, dass zu kurze Texte Gefahr laufen für die Analyse unbrauchbar zu sein, da die Inhalte nicht umfangreich oder differenziert genug dargestellt werden. Durch die Festlegung einer Mindestseitenanzahl kann vermieden werden, dass Lerner:innen an der Studie teilnehmen, deren Sprachniveau für diese Art von Text nicht ausreicht. Warum ein Maximum besteht, bleibt offen. Bei den erhobenen Sprachlernbiografien handelt es sich um wenig elizitierte Daten. Die Texte werden über den Schreibimpuls gesteuert, die forschende Person hat darüber hinaus kaum Einfluss auf die Texte. Im Gegensatz zu einem semi-strukturierten Interview gibt es nicht die Möglichkeit nachzufragen oder Verständnisprobleme zu beheben. Man muss daher damit rechnen, dass Teile der gesammelten Texte nicht verwertbar sind, weil sie nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen (vgl. Riemer 2004, S. 55).

Ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist die Sprache. In Claudia Riemers Studie haben die Proband:innen die Sprachlernbiografien grundsätzlich in der L2 Deutsch verfasst. „In Fällen, in denen die Befragten nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, wurde der Schreibimpuls in die jeweilige L1 übertragen und die Sprachlernbiographien wurden in der L1 verfasst.“ (Riemer 2016a, S. 36 in der Fußnote). In beiden Fällen muss davon ausgegangen werden, dass es auf Grund der Übersetzungen und begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten in der L2 zu Unschärfen kommt. Heine (130-131) weist darauf hin, dass bei introspektiven Verfahren, in denen sich die Proband:innen in einer L2 ausdrücken, der Sprachstand Auswirkungen auf die Validität der Daten hat. Besonders bei simultanen Erhebungsverfahren, könne es zu Ausdrucksschwierigkeiten und Verzerrungen kommen, weil die Proband:innen während dem Sprechen durch fehlende sprachliche Mittel abgelenkt werden oder sich in Suchprozessen verlieren. Diese führen bspw. zu Gedankenabbrüchen (vgl. Heine 130-131). Riemer (2019, S. 2) erwähnt in diesem Zusammenhang auch das Auftreten von Vermeidungsstrategien. Gegenüber simultanen Interviews haben schriftlich verfasste Sprachlernbiografien daher den Vorteil, dass die Proband:innen sich individuell Zeit nehmen können, um geeignete Ausdrucksmittel zu finden. Sie sind nicht gezwungen sich spontan zu einem Thema zu äußern. Mit Vermeidungsstrategien muss dennoch gerechnet werden (vgl. Riemer 2016a, S. 36).

Claudia Riemer (2016a, S. 34) berichtet, dass sie nicht alle Daten selbstständig, sondern mit Hilfe von anderen Kolleg:innen vor Ort, erhoben hat. Es ist nicht klar in welchem Kontext die Datenerhebung genau stattgefunden hat. Mir stellen sich die Fragen, ob der Schreibimpuls im Rahmen eines Kurses besprochen wurde und inwiefern das Thema Motivation im Kurs diskutiert wurde, bevor die Texte individuell geschrieben wurden. Es bietet sich an, den Schreibimpuls im Unterricht zu besprechen, um das Verständnis der Aufgabenstellung zu sichern. Eine umfangreiche Diskussion des Themas im Kurs halte ich für unangebracht, da die Inhalte der Texte dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt würden. Mir stellt sich daher die Frage, ob und wenn ja, welche Prämissen für den Datenerhebungskontext gelten.

Darunter fällt ebenfalls die Art der Übermittlung. Sowohl bei Riemer (2019) als auch bei Edmondson (2004) wurden die Sprachlernbiografien anonym abgegeben. Die Proband:innen der Studie von Edmondson (2004, S. 6) schrieben die Sprachlernbiografien allerdings im Rahmen eines Universitätskurses. Die anonym verfassten Texte wurden in erster Linie zu Unterrichtszwecken herangezogen. Mit der Erlaubnis der Proband:innen wurden sie in eine wissenschaftliche Datenbank aufgenommen. Bei den Proband:innen handelte es sich um Studienanfänger:innen. Edmondson (2004, S. 6) geht davon aus, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt ihre Professor:innen noch nicht gut genug kannten, um die Sprachlernbiografien nach

deren Wohlwollen zu formulieren. Dennoch muss reflektiert werden inwiefern Einflussfaktoren, wie z.B. Lehrkraft, Kursdynamik, Leistungsdruck etc. sich auf Sprachlernbiografien auswirken, wenn die Texte im Rahmen eines Kurses verfasst werden.

Bei der Herangehensweise, wie sie oben beschrieben wurde, handelt es sich um ein „biografisch-retrospektives“ Vorgehen (vgl. Riemer 2016a, S. 36). Daraus ergeben sich einige Implikationen für die Qualität der Daten. Riemer (2011, S. 331) betont, dass

[...] biographischen Daten von besonderer Qualität für die Theoriegenese zur Rolle von Affekten und Emotionen beim L2-Lernen [sind]. Sie ermöglichen Zugang zum Wissen der Lernenden und erlauben eine lerner[:innen]orientierte Perspektive auf Spracherwerbsprozesse und Lernsituationen. Es sind Daten, die Erlebtes berichten, das innerhalb von Kontexten und Zusammenhängen eingebunden ist.

Bei der Datenerhebung durch schriftlich verfasste Sprachlernbiografien können die Proband:innen selbstbestimmt auftreten, indem sie entscheiden, welche Inhalte relevant und erwähnenswert sind und welche nicht. Dadurch erhält man differenzierte subjektive Erfahrungsberichte. Dieser Einblick in die Perspektive der Proband:innen gibt nicht nur Auskunft über das individuelle Innenleben und Empfinden der Proband:innen, sondern auch über die sozio-kulturellen Strukturen, in die sie eingebunden sind. Die Denkstrukturen der Proband:innen legen unreflektierte Zusammenhänge zwischen Kontext und motiviertem Handeln offen, die den Proband:innen aufgrund ihrer Eingebundenheit in sozio-kulturelle Strukturen nicht bewusst sind. Es liegt an der forschenden Person diese Strukturen und deren Einfluss auf die Motivation offenzulegen. Da es sich allerdings nicht um eine spontane Sprachproduktion handelt, sind die verfassten Texte als das Produkt eines bewussten Filterungsprozesses zu verstehen. Die Proband:innen haben die Möglichkeit Informationen bewusst zurückzuhalten.

Im Gegensatz zu standardisierten Datenerhebungsmethoden, die darauf abzielen den Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen zu überprüfen, eignet sich dieses Datenerhebungsformat dazu explorativ zu arbeiten. Riemer (2016a, S. 36) postuliert:

Die Wahl dieses retrospektiv-biographischen Datenerhebungsinstruments folgt der Überzeugung, dass ein solches offenes Format besser als ein geschlossenes imstande ist, die Besonderheiten einer auf eine spezifische L2 bezogenen Motivation explorativ zu erfassen.

Die relevanten Items und Motive werden bei diesem explorativen Vorgehen erst aus dem Datenmaterial gewonnen und nicht im Vorhinein definiert. Das erhobene Datenmaterial legt offen, was die Proband:innen individuell als relevant betrachten. Durch die Analyse und den Vergleich der Texte werden die relevanten Faktoren implizit herausgefiltert. Durch ein geschlossenes Vorgehen können zwar Einzelaspekte besser erschlossen werden, mögliche andere relevante Faktoren werden aber zwangsläufig vernachlässigt.

Schriftlich verfasste Sprachlernbiografien generieren Daten, die als „qualitative, subjektive und wenig elizitierte Daten zu charakterisieren“ Riemer (2004, S. 53) sind. Daraus ergibt

sich, dass die Daten nicht repräsentativ sind und nicht generalisiert werden können. Die individuelle Schwerpunktsetzung der Proband:innen macht die Texte außerdem nur begrenzt vergleichbar. Um Generalisierungen zu ermöglichen, bietet es sich an weitere Erhebungsmethoden in Sinne einer Triangulation heranzuziehen. Claudia Riemer (2016a, S. 36) ergänzte das Datenmaterial nach Möglichkeit durch semi-strukturierte Lerner:innen- und Expert:inneninterviews, Dokumentenanalysen und Unterrichtsbeobachtungen. Diese anschließenden Erhebungen geben die Möglichkeit, nachzufragen und spezielle Phänomene näher zu untersuchen.

Für die Analyse spricht sich Riemer (2019, S. 2) gezielt gegen die Quantifizierung der erhobenen Daten aus: „Das Auszählen der induktiv kategorisierten Motive oder der wiedererkannten theoretischen Konzepte ist selten zielführend [...]“. Man sollte als forschende Person bei der Analyse offen für neue Erkenntnisse und abweichende Strukturen sein. Bereits vorhandene Theorien und Konzepte bei der Analyse zu berücksichtigen ist daher nicht grundsätzlich falsch. Sie sollten die Analyse allerdings nicht vorstrukturieren. Claudia Riemer geht bei ihrer Analyse datengeleitet und theoriegenerierend im Sinne der Grounded Theory vor (vgl. Riemer 2016a, S. 36, 2019, S. 2)

Neben den theoretischen Vorteilen dieser Vorgehensweise, sind schriftlich verfasste Sprachlernbiografien eine praktische Form der Datenerhebung. Auf diese Weise ist es möglich, aus großer räumlicher Entfernung qualitative Daten zu erheben. Insbesondere durch die, aus pandemietechnischen Gründen eingeschränkten Möglichkeiten des Reiseverkehrs, bietet sich diese Form der Datenerhebung an.

3.3 Forschungsstil Grounded Theory Methodologie

Die Erhebung der Sprachlernbiografien findet eingebettet in der Grounded Theory Methodologie statt. Diese gibt die Rahmenbedingungen für die Datenerhebung, -auswertung und Theoriegenese vor. Dementsprechend widmet sich dieses Kapitel eingehend dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie. Es findet eine definitorische Einordnung des Begriffs statt, der historische Hintergrund wird umrissen und die Prinzipien und Prozeduren im Detail diskutiert.

3.3.1 Definition und historischer Hintergrund

Bei der *Grounded Theory* bzw. *Grounded Theory Methodologie* handelt es sich um einen Forschungsstil mit Ursprung in der qualitativen Sozialforschung in den USA. Es gab diverse Versuche, den Begriff *Grounded Theory* ins Deutsche zu übersetzen. Die Alternativen für den englischen Ausdruck sind allerdings entweder zu sperrig oder werden dem englischen Äquivalent

nicht gerecht (vgl. Strübing 2014, S. 9). Nittel (2012, S. 183) definiert *Grounded Theory Methodologie* prägnant als

[...] ein zielgerichtetes und zugleich prozesssensibles Verfahren der flexiblen Bearbeitung von Daten aller Art und des Arrangierens von Kontrastfällen [...], um eine gegenstandsbezogene bzw. -angemessene sowie gegenstandsverankerte Theorie mittlerer Reichweite zu generieren.

Ein wesentliches Merkmal des Forschungsstils ist, dass im Zuge des Forschungsprozesses eine Theorie generiert wird. Verwirrenderweise wird diese Theorie, genauso wie der Forschungsprozess, der sie herbeiführt, als *Grounded Theory* bezeichnet. Aus Gründen der Verständlichkeit wird deshalb zwischen *Grounded Theory Methodologie* (GTM), dem Prozess und *Grounded Theory* (GT), dem Endprodukt bzw. dem Ziel unterschieden (vgl. Aguado 2016, S. 244; Nittel 2012, S. 184; Strübing 2014, S. 9–10).

Die Bezeichnung *Methodologie* bzw. *Forschungsstil* wurde bewusst gewählt, da es sich um kein einheitliches Verfahren handelt und steht im Gegensatz zum Begriff *Methode* (vgl. Nittel 2012, S. 184). Die GTM sieht bestimmte Prinzipien und Prozeduren vor, die für den Forschungsprozess essenziell sind. Die konkrete Anwendung muss allerdings an den Forschungsgegenstand angepasst werden. Dass die GTM in unterschiedlichen Forschungskontexten unterschiedlich angewandt wird, ist demnach keine Option, sondern ein inhärentes Prinzip des Forschungsstils.

Leider hat diese Tatsache dazu geführt, dass der Begriff *Grounded Theory* von einigen Wissenschaftler:innen willkürlich angewendet bzw. als Legitimation für ein willkürliches Forschungsverfahren eingesetzt wird. Nicht allen Wissenschaftler:innen ist dies bewusst. Besonders für Studierende kann die Vielzahl der Anwendungsmöglichkeiten der GTM überfordernd sein (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 43–44). Aus der dargestellten Problematik ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich jede:r Wissenschaftler:in mit den Prinzipien der GTM auseinandersetzt und offenlegt, inwiefern die eigene Vorgehensweise mit den Prinzipien der GTM übereinstimmt bzw. welche Anpassungen vorgenommen wurden (vgl. Strübing 2014, S. 14). Dabei handelt es sich nicht nur um ein weiteres Prinzip der GTM, sondern auch um ein Gütekriterium des wissenschaftlichen Arbeitens. Um dieses Prinzip einzuhalten, werden im Folgenden der historische Hintergrund des Forschungsstils und die einzelnen Elemente näher erörtert.

Als Begründer der GTM gelten die amerikanischen Sozialwissenschaftler Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser. Sie veröffentlichten 1967 das namensgebende Werk „*Grounded Theory. Strategies for qualitative Research.*“ Die Monografie enthält bereits die Grundelemente dessen, was heute unter GTM verstanden wird; eine klare Definition und konkrete Handlungsanweisungen bleiben zu diesem Zeitpunkt noch aus. Der Grund dafür ist, dass das Werk nicht

als Handbuch, sondern als „programmatische“ Schrift verfasst wurde (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 13).

Glaser und Strauss verfolgten drei Ziele mit ihrer Monografie. Sie wollten erstens zeigen, dass es sich bei qualitativer Forschung um eine ebenso legitime Forschungspraxis handelt, wie bei quantitativer Forschung. Aus heutiger Sicht scheint dies selbstverständlich, doch zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung hatte qualitative Forschungen keinen relevanten Stellenwert in den Sozialwissenschaften. Dementsprechend wollten die Autoren zweitens eine alternative Forschungspraxis zu den bis dato vorherrschenden deduktiv-quantitativen Verfahren bieten. Sie richteten sich damit gegen die sog. *Grand Theories*. Das waren einige wenige Theorien, die die Sozialwissenschaft bestimmten. Junge Studierende sollten dazu ermutigt werden die *Grand Theories* zu hinterfragen und auch abweichende Studien durchzuführen. Drittens sollte die Monografie zeigen, dass qualitative Forschung nicht nur deskriptiv arbeiten kann, sondern auch theoriebildend. Strauss und Glaser kritisierten an den damals gängigen qualitativen Forschungspraktiken, dass diese nur ungenügend methodologisch und theoretisch begründet waren. Die GTM bildet einen Gegenentwurf dazu, mit dem Ziel, dass junge Wissenschaftler:innen dieses Werk heranziehen können, um ihre qualitative Vorgehensweise ausreichend zu begründen (vgl. Aguado 2016, S. 244; Mey und Mruck 2011b, S. 13–14).

Unabhängig von diesen Zielen, entwarfen Glaser und Strauss mit ihrem Werk einen neuen Forschungsstil mit innovativen Ideen, bei dem es sich heute um eine anerkannte wissenschaftliche Praxis handelt. Mey und Mruck (2011b, S. 15–16) fassen die im Ursprungswerk enthaltenen Grundideen, auf denen die heutige GTM basiert, zusammen (sofern nicht anders angegeben, beziehen sich alle Angaben in diesem Absatz auf ebendiese Quelle). Ziel der GTM ist es, eine Theorie aus gezielt erhobenen Daten zu generieren, anstatt bereits existierende Theorien anhand von empirischem Material zu überprüfen. Für die Generierung dieser Theorie benötigt es „[...] wiederkehrende Zyklen, in denen Erhebung, Auswertung und Theoriebildung eng verschränkt sind.“ (Mey und Mruck 2011b, S. 15). Glaser und Strauss richten sich damit gegen die strikte Trennung und die sequenzielle Abfolge dieser Arbeitsschritte. Für die Abstraktion der empirischen Daten hin zu einer datenbasierten Theorie ist das Prinzip des ständigen Vergleichens anzuwenden. Die empirischen Vorfälle werden miteinander auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen. Dabei werden erste Muster entdeckt, welche in Kodes zusammengefasst werden. Diese Kodes werden wiederum miteinander und mit dem Datenmaterial verglichen, solange bis sich aus dem Abstrahieren eine Theorie bildet. Der Kodierprozess stellt dabei ein ebenso wichtiges Grundelement dar, wie das Prinzip des *Theoretical Samplings*. Es besagt, dass der Datenpool kontinuierlich und zielgerichtet erweitert werden soll und steht im

Gegensatz zu einer einmaligen Datenerhebung. Ausschlaggebende Kriterien für die wiederholte Datenerhebung ist es, passende Vergleichs- und Kontrastfälle zu finden. Vonseiten der Wissenschaftler:innen setzen Glaser und Strauss sog. theoretische Sensibilität voraus. Darunter verstehen sie die Fähigkeit, sich offen und gleichzeitig distanziert gegenüber dem Datenmaterial zu verhalten. Begleitet wird der Forschungsprozess durch das Verfassen von Memos. Das Ende der Datenerhebung ist gekennzeichnet durch sog. theoretische Sättigung. Sie setzt ein, wenn das Datenmaterial keine neuen Erkenntnisse mehr liefert, sondern die aufgestellte Theorie nur noch bestätigt. Zu unterscheiden sind formale und gegenstandsbezogene Theorien. Gegenstandsbezogene Theorien haben im Gegensatz zu formalen Theorien einen wesentlich kleineren Gültigkeitsradius. Sie beziehen sich auf bestimmte Phänomene, während formale Theorien für ganze wissenschaftliche (Teil)Bereiche Gültigkeit beanspruchen (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 29). Als Gütekriterien führen Glaser und Strauss *credibility*, *plausibility* und *trustworthiness* an. Die GTM verfolgt den Grundsatz „the theory should fit the data“ und nicht umgekehrt.

Nach der gemeinsamen Veröffentlichung von „Grounded Theory. Strategies for qualitative Research“ verfolgten Glaser und Strauss unterschiedliche Richtungen. Während Strauss und dessen Vertreter:innen das Konzept weiter ausbauten und auch veränderten, hielten Glaser und dessen Anhänger:innen an der ursprünglichen Version weitestgehend fest.

Zusammenfassend und auf den Punkt gebracht, könnte man es so formulieren: Während Glaser eine eher streng-puristische Position vertritt, an der ursprünglichen Version der seinerzeit entwickelten Strategie festhält und sich gegen jegliche Veränderung sperrt, vertreten Strauss und seine Schüler:innen eine eher pragmatische, nützlichkeitsbezogene Position mit Blick auf mögliche Weiterentwicklungen und Aktualisierungen des ursprünglichen Ansatzes. (Aguado 2016, S. 248)

Spätestens nach der Veröffentlichung von „Basics of qualitative Research“ (Strauss und Corbin 1990), entbrannte ein Wissenschaftsstreit zwischen Glaser und Strauss. Heute unterscheidet man daher, neben all den unterschiedlichen Interpretationen des Forschungsstils in den verschiedenen Disziplinen, zwischen zwei grundlegenden Linien innerhalb der GTM: Jener, die sich an Glaser orientiert und jener, die sich an Strauss orientiert. Die Strauss'sche Variante genießt breite Anerkennung in der Wissenschaft, während die Ansichten von Glaser nur vereinzelt vertreten werden (vgl. Aguado 2016, S. 248).

Im Folgenden werden die Grundelemente der GTM im Detail vorgestellt, wobei besonders auf die Weiterentwicklungen von Strauss und Corbin (1990) Bezug genommen wird. Kritik und abweichende Ansichten Glasers werden anhand der einzelnen Prinzipien und Prozeduren diskutiert.

3.3.2 Ständiges Vergleichen

Übergeordnetes Prinzip der Datenanalyse und -auswertung ist das ständige Vergleichen (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 27). Vergleichen werden zu Beginn konkrete Phänomene aus dem empirischen Datenmaterial, sog. *incidents* oder *empirische Vorfälle*. Durch das Vergleichen von empirischen Vorfällen kristallisieren sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Es werden Codes vergeben, um die speziellen Eigenschaften dieser empirischen Vorfälle zu beschreiben und zu abstrahieren. Die Codes fungieren als Indikatoren für ein übergeordnetes Konzept. Nittel (2012, S. 190) definiert: „Unter Konzepten versteht man höhersymbolische theoretische Beziehungen und Etiketten, die singuläre Ereignisse, Vorkommnisse in ein bestimmtes Muster verdichten.“. Um sich diesem Konzept weiter anzunähern, werden die Codes untereinander und gleichzeitig mit weiteren empirischen Vorfällen verglichen, solange bis sich weitere übergeordnete Muster erkennen lassen. Mehrere Codes werden dann zu Kategorien zusammengefasst, aus denen wiederum eine Kern- bzw. Schlüsselkategorie ausgewählt wird, welche die Basis für die zu generierende Theorie bildet.

Vergleichen wird dabei sowohl innerhalb der einzelnen Ebenen als auch Ebenen übergreifend. Das Vergleichen dient einerseits dazu Codes (und in weiterer Folge Kategorien und eine Theorie) zu generieren und andererseits dazu die aufgestellten Theorien zu überprüfen. Eine Theorie muss abschließend immer mit den empirischen Ausgangsdaten abgeglichen werden. Damit wird sichergestellt, dass sich die Theorie nicht zu sehr von den tatsächlichen Daten entfernt hat (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 34–35; Strübing 2014, S. 15). Um das Vergleichen zu systematisieren, wurden verschiedene Werkzeuge entwickelt. Zu nennen sind die Kodierprozeduren, Kodierfamilien, Kodierparadigmen und das Dimensionalisieren. Was die Anwendung dieser Konzepte betrifft, unterscheiden sich die Ansichten von Glaser und Strauss bzw. deren Anhänger:innen sehr.

3.3.3 Kodieren bei Strauss und Glaser

Mey und Mruck (2011b, S. 41) fassen die von Anselm L. Strauss und später unter der Mitarbeit von Juliet Corbin entwickelte Variante des Kodierens zusammen und unterscheiden grundsätzlich zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren. Bei diesen drei Kodierprozeduren handelt es sich um theoretische Konzepte, die in der Praxis nicht klar voneinander getrennt werden können. Auch wenn während der Analyse zwischen dem offenen, axialen und selektiven Kodieren gewechselt wird, ist die anfängliche Analyse eher durch das offene Kodieren geprägt und die Endphase durch das selektive Kodieren (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 41). Was die drei Arten des Kodierens auszeichnet sind einerseits ihre Funktion im Analyseprozess

und andererseits die damit verbundenen Handlungsweisen. Zuerst werden die Funktionen beschrieben.

Offenes Kodieren hat die Funktion das Datenmaterial „aufzubrechen“. Es wird in Sinneinheiten unterteilt, welche mit Kodes versehen werden. Kodes gehen über eine bloße Beschreibung hinaus und konzeptualisieren ein bestimmtes Phänomen (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 24). Die beim offenen Kodieren identifizierten Kategorien werden beim axialen Kodieren untereinander in Beziehung gesetzt. Nittel (2012, S. 190) führt näher aus:

Beim axialen Kodieren werden die sachlogischen Relationen zwischen den Kategorien einschließlich ihren Gelenkstellen und „Achsen“ untersucht, wobei das Ziel darin besteht, eine hierarchische Anordnung der Kategorien vorzunehmen.

Bei diesen Quervergleichen werden auch bereits erste vage Hypothesen formuliert, die schließlich zur Generierung von Kern- bzw. Schlüsselkategorien führen (vgl. Strübing 2014, S. 16–17). Sobald jene Kernkategorie, die das zu untersuchende Phänomen am besten beschreibt, ausgewählt wurde, beginnt das selektive Kodieren. Es werden systematisch alle Beziehungen der Kernkategorie mit sämtlichen anderen Kategorien herausgearbeitet. Die bereits erarbeiteten Kategorien werden dafür neu justiert und in Beziehung zur Kernkategorie vereinheitlicht.

Barney G. Glaser (zitiert nach Mey und Mruck 2011b, S. 36) unterscheidet zwischen gegenstandsbezogenem und theoretischem Kodieren. Die beiden Kodierprozeduren stehen in einer zeitlichen Abfolge. Das gegenstandsbezogene Kodieren wird unterteilt in offenes und selektives Kodieren. Die Funktionsweisen des offenen und selektiven Kodierens unterscheiden sich nicht wesentlich von den Strauss'schen Kategorien. „Im Zuge des offenen Kodierens erfolgt, basierend auf permanenten Vergleichsprozessen, die Verdichtung vieler konzeptueller Kodes zu einer überschaubaren Anzahl an Kategorien.“ (Mey und Mruck 2011b, S. 36). Das selektive Kodieren tritt ein, sobald eine Kernkategorie ausgewählt wurde. Sämtliches Kodieren und Datenerheben wird auf diese Kategorie zugeschnitten, bis theoretische Sättigung eintritt. Das anschließende theoretische Kodieren bezeichnet die „Ausdifferenzierung der Leitidee durch die Integration der Kernkategorie und der anderen auf sie bezogenen Kategorien in ein theoretisches Modell, das die Handlungsprobleme im Feld und die auf sie bezogenen Handlungen am besten erklärt [...]“ (Mey und Mruck 2011b, S. 36). Die Kernkategorie wird in Beziehung zu den anderen Kategorien gesetzt und die Theorie finalisiert. Glaser betont die Wichtigkeit, dass die Forschenden während des gegenstandsbezogenen Kodierens möglichst kein theoretisches Hintergrundwissen heranziehen. Dies soll erst beim theoretischen Kodieren eingesetzt werden, um eine Grounded Theory zu generieren. Abgesehen davon differenzieren Strauss und Glaser bei den Kodierprozeduren zwar unterschiedlich, aber der Ablauf ist sehr ähnlich.

Für die Umsetzung dieser abstrakten Vorgänge gibt es verschiedene Herangehensweisen. Für das offene Kodieren schlägt Strauss kaum Regeln für die forschenden Personen vor. Wichtig ist, dass sie versuchen, die empirischen Vorfälle aus möglichst vielseitigen Perspektiven zu betrachten. Für das Aufbrechen der Daten eignen sich besonders generative Fragen (z.B. Was? Wer? Wie? Wann? Wie lange? Wo? Warum? Womit? Wozu?, vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 39). Hinter dieser Vorgehensweise steht das von Glaser entwickelte Konzept-Indikator-Modell, welches von Strauss später übernommen wurde. Es geht, vereinfacht gesagt, davon aus, dass empirische Daten als Indikatoren für dahinterliegende Konzepte stehen. Durch die eingehende Beschäftigung der Daten, also dem ständigen Vergleichen, tasten sich die Forschenden immer weiter an dieses Konzept heran (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 34).

Das offene Kodieren ist entscheidend für die Theoriegenese, denn alle weiteren Abstraktionen finden auf Basis dieser Codes statt. Deshalb ist es hier besonders wichtig genau zu kodieren. Klassischerweise beziehen sich die Codes am Anfang auf kleine Sinneinheiten, wie Wörter, Phrasen und Sätze. Später beziehen sie sich auf ganze Absätze und Texte (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 25). Für einen empirischen Vorfall können grundsätzlich mehrere Codes vergeben werden. Das erscheint zu Beginn sinnvoll, da verschiedene Perspektiven eingenommen werden sollen. Was die Qualität der Codes betrifft, unterscheidet man zwischen in-vivo-Kodes und wissenschaftlichen Termini (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 25). In-vivo-Kodes übernehmen die Ausdrucksweise des empirischen Datenmaterials und sind somit besonders nah an den Ausgangsdaten. Wissenschaftliche Termini stellen bereits eine Form der Abstraktion dar.

Als Forschende:r läuft man grundsätzlich Gefahr die eigenen Vorannahmen auf das Datenmaterial zu übertragen und abweichende Perspektiven auszublenden. Dies ist besonders kritisch beim offenen Kodieren, da das weitere Kodieren darauf aufbaut. Eine Möglichkeit diesem Bias entgegenzuwirken, ist das Dimensionalisieren. Es wurde ursprünglich von Schatzman und Strauss (1973) entwickelt und dann von Strauss und Corbin für die GTM weiterentwickelt. Beim Dimensionalisieren wird eine Kategorie in ihre Dimensionen aufgesplittet. Ziel ist es, den Blick auf die Kategorie zu erweitern und nicht (wie beim axialen Kodieren) zu spezifizieren. Strübing (2014, S. 23) illustriert dies anhand des Beispiels „Schmerz“. Diese Kategorie kann in die Dimensionen „Dauer“, „Intensität“, „Frequenz“ und „Erwartbarkeit“ aufgespalten werden.

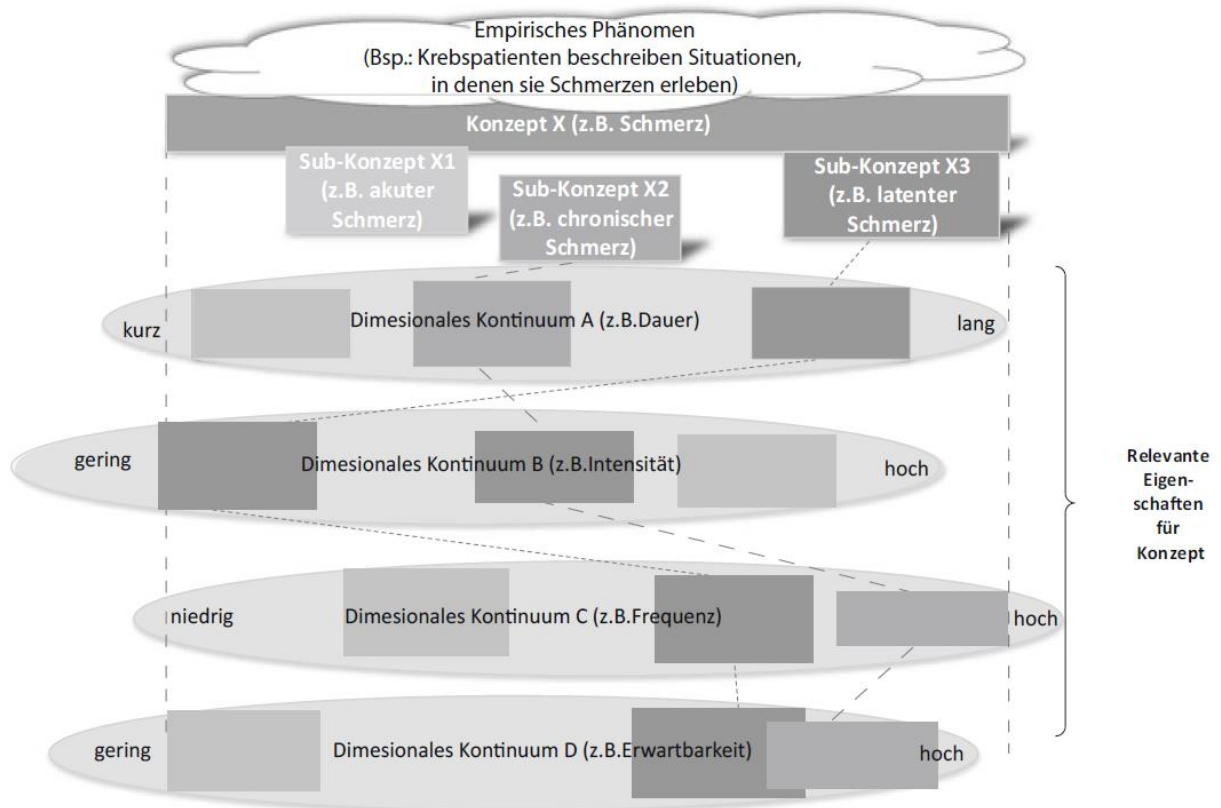


Abbildung 2: Dimensionalisieren der Kategorie „Schmerz“ (Strübing 2014: 23)

Die Ausprägung der Dimensionen gibt ein differenzierteres Bild der Kategorie wieder. Durch das Dimensionalisieren kann einerseits festgestellt werden, was das Besondere eines empirischen Vorfalles ist und andererseits, welche Gemeinsamkeiten es mit anderen empirischen Vorfällen derselben Kategorie gibt. Auf diese Weise können weitreichende Vergleiche aufgestellt werden. Die Aufschlüsselung aller empirischen Vorfälle einer Kategorie wird als dimensionales Profil bezeichnet. Die Funktion des Dimensionalisierens wird zwar dem offenen Kodieren zugeschrieben, aber die systematische Vorgehensweise entspricht eher dem axialen Kodieren, da die Vorgehensweise bereits auf einem sehr abstrakten Level stattfindet.

Ein weiteres Mittel zur Systematisierung des Forschungsprozesses sind die von Glaser entwickelten sog. Kodierfamilien (siehe Abb 3). Dabei handelt es sich um eine Zusammenstellung von unterschiedlichen Rastern, mit Hilfe dessen, eine Kategorie ausdifferenziert werden kann. Die Kodierfamilien sollen ebenfalls dazu dienen, eine Kategorie aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten um den Vorannahmen der Forschenden entgegenzuwirken (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 36).

Formale Kodierfamilien		
Bezeichnung	Gegenstand	Elemente
C-Familie	Kausale Modelle	Ursache, Wirkung, Folgen, etc.
Prozess-Familie	Prozessmodelle	Phasen, Sequenzen, Stufen, etc.
Grad-/Merkmals-Familie	Merkmalsausprägungen	Intensität, Grad, Kontinuum, etc.
Dimensions-Familie	Zusammenhangsmuster	Element, Teil, Sektor, Segment, etc.
Typen-Familie	Typen	Formen, Arten, Klassen, Stile, etc.
Interaktions-Familie	Wechselwirkungen	Abhängigkeit, Reziprozität, Kovariation, etc.
Marker-Familie	Schnittpunkte	Trennung, Wendepunkte, Zäsuren, etc.
Relevanz-Familie	Theoriemerkmale	Reichweite, Dichte, Relevanz, etc.
Inhaltliche Kodierfamilien		
Bezeichnung	Gegenstand	Elemente
Kultur-Familie	Kulturelle Phänomene	Normen, Werte, sozial geteilte Einstellungen, etc.
Identitäts-Selbst-Familie	Selbstkonzept	Selbstbild, Selbstwert, Identität, Fremdbild, etc.
Strategie-Familie	Handlungsstrategien	Strategien, Taktiken, Mechanismen, Manipulation, Manöver, etc.
Konsens-Familie	Sozialer Konsensus	Kontrakt, Uniformität, Konformität, Homogenität, etc.
Mainline-Familie	Soziale Integration	Sozialisation, Statuspassage, soziale Organisation, etc.
Struktur-Familie	Einheiten sozialen Lebens	Organisation, Gruppe, Team, Kollektiv, Gruppe, Nation etc.

Abbildung 3: Kodierfamilien nach Glaser (entnommen aus Mey und Mruck 2011b: 37)

Strauss entwickelte auf der Basis von einer dieser Kodierfamilien, der C-Familie, das sog. Kodierparadigma. Dabei handelt es sich um ein Arbeitsmittel, das den Analyseprozess strukturieren soll und dem axialen Kodieren zugeordnet wird. Einzelne empirische Vorfälle werden dafür einer genaueren Betrachtung unterzogen unter den Gesichtspunkten:

Was trägt zum Zustandekommen des Phänomens [bzw. des empirischen Vorfalls] bei? Welches sind die Ausprägungen für die aktuelle Fragestellung? Bedingungen für weiteres Handeln? Worin resultieren die auf das Phänomen bezogenen Handlungen/Strategien? Wie gehen die Akteure mit dem Phänomen um? Welches sind die generellen (kulturellen, technischen, geographischen, etc.) Vorbedingungen für Strategien[?] (Strübing 2014, S. 25Abb. 2.3.)

Das Ziel ist es, einzelne empirische Vorfälle aufzuschlüsseln und miteinander in Beziehung zu setzen, sie dabei aber nicht zu abstrahieren, sondern nahe an den konkreten Daten zu arbeiten. Durch das Erstellen von Kodierparadigmen oder das Anwenden der Kodierfamilien können relationale Eigenschaften und Querverweise verschiedener empirischer Vorfälle herausgearbeitet werden. Was die Ursache für einen bestimmten empirischen Vorfall ist, ist möglicherweise die Konsequenz eines Anderen (vgl. Strübing 2014, S. 26).

Da sich Strauss hier auf die C-Familie festlegte und die anderen von Glaser vorgeschlagenen Kodierfamilien vernachlässigte, warf Glaser ihm Reduktionismus vor. Strauss versteht

das Kodierparadigma allerdings nicht als fixe Vorgehensweise, sondern als einen Rahmen, innerhalb dessen die Phänomene konkret ausbuchstabiert werden sollen und für die jeweilige Fragestellung angepasst werden müssen (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 42).

Der weitreichendere Streitpunkt zwischen Glaser und Strauss betrifft die Rolle der Forschenden im Forschungsprozess. Glaser vertrat die Ansicht, dass das Vorwissen der Forschenden die Interpretation der Daten nicht beeinflussen sollte. Um die Analyse nicht zu verzerren, sollten Forschende daher so wenig Vorwissen wie möglich anreichern. Dieser Standpunkt gilt heutzutage weitestgehend als unwissenschaftlich und daher unpraktikabel. Es ist notwendig sich als Forschende mit den theoretischen Konzepten und den Ergebnissen anderer Studien, die das zu untersuchende Phänomen betreffen, auseinanderzusetzen. Diese Informationen können für die Analyse fruchtbar gemacht werden, denn sie geben Einblicke in verschiedene Perspektiven und Zugänge.

3.3.4 Theoretical Sampling und Theoretische Sättigung

Klassischerweise sind Datenerhebung, -auswertung und Theoriegenese drei voneinander getrennte Abschnitte im Forschungsprozess, die nacheinander stattfinden. Sobald die Datenerhebung abgeschlossen ist, kann mit der Auswertung der Daten begonnen werden usw. Die GTM sieht im Gegensatz dazu vor, dass Datenerhebung, -auswertung und Theoriegenese in einem zyklischen, iterativen Prozess stattfinden. Die Arbeitsschritte wechseln sich kontinuierlich ab und können sich überschneiden. Das bedeutet folglich, dass die Datenerhebung mehrmals stattfindet. *Theoretical Sampling* beschreibt die systematische Planung und Umsetzung von neuen Datenerhebungen auf der Basis des aktuellen Wissenstands (vgl. Strübing 2014, S. 29–30).

Die Generierung neuer Daten erfolgt nicht willkürlich, sondern folgt bestimmten Gesichtspunkten. In der anfänglichen Theoriebildung bietet es sich an, möglichst homogene Fälle zu untersuchen, um die Theorie zu überprüfen und zu verdichten. Anschließend werden Kontrastfälle untersucht, um die Reichweite der Theorie auszuloten, unterschiedliche Ausprägungen des Phänomens zu differenzieren und Gegenthesen zu überprüfen. Man spricht hier auch von der Theorie des minimalen und maximalen Vergleichs (vgl. Strübing 2014, S. 31). Ziel dieser konstanten Erweiterung des Datenmaterials ist es, sämtliche Lücken zu schließen und die Theorie auf diese Weise so konsistent wie möglich zu gestalten.

Da es sich bei der GTM um qualitative Forschung handelt, werden auch beim *theoretical Sampling* qualitative Standards verfolgt. Es wird keine statistische Repräsentativität der Daten angestrebt, sondern sog. konzeptuelle Repräsentativität.

[D].h. es soll Material zu allen Fälle[n] und Ereignissen erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen

gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind. (Strübing 2014, S. 31; mit Verweis auf Glaser und Strauss 1998, S. 89)

Die Datensätze sollen ein Phänomen gleichzeitig variantenreich und dicht abdecken (vgl. Nittel 2012, S. 189). Vorteile des *theoretical Samplings* sind, dass durch das mehrmalige Datenerheben sowohl die Qualität der Daten als auch des Erhebungsverfahrens kontinuierlich verbessert werden. Das schlägt sich in der Qualität der Theorie nieder (vgl. Strübing 2014, S. 32).

Es liegt in der Verantwortung der Forschenden die Datensätze nach diesen Gesichtspunkten systematisch zu erweitern, bis sie das zu beschreibende Phänomen ausreichend belegen und keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Diesen Zeitpunkt nennt man *theoretische Sättigung*.

Mit Sättigung ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem zusätzliches Material und weitere Auswertungen keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringen und auch zu keiner relevanten Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beiträgt. (Strübing 2014, S. 32)

Theoretische Sättigung ist demnach erreicht, sobald die konzeptuelle Repräsentativität der Daten gewährleistet werden kann. Der Moment, in dem die Forschenden beschließen, die Datenerhebung zu beenden, ist ein kritischer, denn man riskiert relevante Daten zu übersehen. Zudem kann der Zeitpunkt der theoretischen Sättigung nicht objektiv festgestellt werden. Es obliegt der subjektiven Einschätzung der Forschenden, wann theoretische Sättigung erreicht ist und muss daher ausreichend begründet werden (vgl. Strübing 2014, S. 32–33).

Wie der Name schon sagt, handelt es sich bei theoretischer Sättigung und *theoretical Sampling* um *theoretische* Konzepte, die in der Praxis nicht immer ideal umgesetzt werden können. Ein Problem stellt die kontinuierliche Datenerhebung dar. Sie ist sehr zeit- und kostenintensiv und daher mit einigen Projekten nicht vereinbar. Strübing (2014, S. 29–30) schlägt als Zwischenlösung vor, bei einer einmaligen Datenerhebung bereits reichhaltiges Datenmaterial zu sammeln. Dieses kann nach verschiedenen Gesichtspunkten und Kontrastfällen untersucht werden. Gegeben dem Fall, dass *theoretical Sampling* nicht hinreichend durchgeführt und theoretische Sättigung nicht erreicht werden kann, schlägt Breuer (1999, S. 5; zitiert nach Mey und Mruck 2011b, S. 29) vor, von *Theorie-Skizzen* anstatt von *Theorien* zu sprechen. Damit wird verdeutlicht, dass der Forschungsprozess nicht vollständig abgeschlossen wurde, um von einer Theorie zu sprechen.

3.3.5 Memos und die Rolle der Forscher:innen

Besondere Bedeutung kommt in der GTM dem Verfassen von Memos zu. Sowohl Glaser als auch Strauss waren davon überzeugt, dass das Schreiben von Memos essenziell für die GTM ist (vgl. Mey und Mruck 2011b, S. 27). Die Memos sollen den gesamten Forschungsprozess begleiten und erfüllen dabei verschiedene Funktionen.

Sie sind ein ausgezeichnetes Mittel, um den Forschungsprozess zu dokumentieren. Die Forschenden können ihre Memos heranziehen, wenn es darum geht Entscheidungen zu treffen, wie z.B. die Bestimmung einer Kernkategorie oder die Erhebung von neuem Datenmaterial. Rückwirkend können Memos herangezogen werden, um diese Entscheidungen zu begründen und den Forschungsverlauf für die Leser:innenschaft transparent zu machen. Memos sollen aber nicht nur (scheinbar) Relevantes festhalten, sondern sämtliche Gedanken, auch wenn sie noch so unwichtig erscheinen. Das beinhaltet ebenfalls Zweifel, Kritik und Zwischenergebnisse. Während des Analyseprozesses können nicht alle Ideen und Verknüpfungen bearbeitet werden, sie sollten aber dennoch in den Memos festgehalten werden. Die Forschenden können zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückgreifen und Ideen wieder aufgreifen, die dann sinnvoll erscheinen. Auf diese Weise wird die Theorie fortlaufend ergänzt und verdichtet. Durch die schriftliche Fixierung von Ergebnissen und Ideen können außerdem Widersprüche besser identifiziert werden. Ähnlich wie einem Tagebuch, wird dem Schreiben von Memos eine entlastende Funktion zugeschrieben. Um sich auf die Analyse konzentrieren zu können, bietet es sich an sämtliche ablenkende Gedanken niederzuschreiben (vgl. Strübing 2014, S. 33–35).

Die Grundfähigkeit über die ein:e Forschende:r verfügen muss, um den Ansprüchen der GTM gerecht zu werden, ist theoretische Sensibilität. Glaser (zitiert nach Mey und Mruck 2011b, S. 31) beschreibt theoretische Sensibilität als die Fähigkeit einerseits offen gegenüber dem Datenmaterial zu sein und andererseits analytische Distanz zu wahren. Forschende sollen nicht voreingenommen bzw. mit vorstrukturierten Ideen an die Analyse herangehen. Gegensätzliche Ergebnisse und Widersprüche sollen nicht ignoriert, sondern in den Forschungsprozess eingearbeitet werden. Forschende müssen außerdem die grundlegende Fähigkeit mitbringen, abstrakte Konzepte zu identifizieren, zu visualisieren und Verknüpfungen herzustellen (vgl. Mey und Mruck 2011a, S. 31).

Wie oben bereits erwähnt, betrifft der größte Streitpunkt zwischen Glaser und Strauss die Rolle der Forschenden. Während Glaser der Ansicht ist, dass Forschende erst zu einem späten Zeitpunkt im Forschungsprozess theoretisches Hintergrundwissen heranziehen sollten, vertritt Strauss die Meinung, dass theoretisches Vorwissen zur Analyse positiv beiträgt. Unabhängig davon kommt der forschenden Person in der GTM eine wichtige Rolle zu. Forschende sind nicht nur objektive Beobachter:innen, sondern handelnde Akteure. Die subjektiven Interpretationen und Entscheidungen der Forschenden bestimmen den Forschungsprozess und die Ergebnisse (vgl. Strübing 2014, S. 12).

Dieser subjektiv-interpretative Zugang der GTM wird oft als Kritikpunkt herangezogen. Kritiker:innen stellen die Intersubjektivität der Ergebnisse in Frage. Befürworter:innen der

GTM entgegen dieser Kritik mit dem Argument, dass es auch in der GTM klare wissenschaftliche Regeln gebe, die befolgt werden müssen und dass sämtliche Ergebnisse durch die Scientific Community evaluiert werden (vgl. Strübing 2014, S. 12–13).

Grounded Theory stützt sich allerdings nicht allein auf dieses durchaus plausible Argument, sondern schließt sich darüber hinaus der pragmatistischen Position an, die aus der Untersuchung der Prozesse praktischen Problemlösens in und außerhalb der Wissenschaften zu dem Schluss kommt, problemlösende Erkenntnis sei anders als auf dem Weg über die innere Beteiligung der problemlösenden Subjekte grundsätzlich nicht zu gewinnen. (Strübing 2014, S. 13)

Auch wenn die Subjektivität der Forschenden in der GTM als Forschungswerkzeug verstanden wird, darf diese nicht willkürlich ausfallen. All die oben genannten Prozeduren und Prinzipien dienen dazu, die Subjektivität der Forschenden zu strukturieren. Eine weitere Maßnahme, um die Subjektivität des Einzelnen einzugrenzen, ist die Arbeit im Team. Forschungswerkstätten haben den Vorteil, dass die Forschenden verschiedene Perspektiven in die Analyse einbringen und sich gegenseitig Feedback geben können. Durch die Arbeit im Team können außerdem Widersprüche früher erkannt und die Güte der Ergebnisse besser kontrolliert werden (vgl. Mey und Muck 2011b, S. 34).

3.4 Konkretes Vorgehen

Der Inhalt dieses Kapitels ist die Beschreibung und Reflexion meines konkreten Vorgehens während des Forschungsprozesses. Es umfasst die Reflexion meiner Rolle als Forscherin im Forschungsprozess, die Datenerhebung durch Sprachlernmotivationsbiografien, die Analyse der Daten mittels GTM und die Entwicklung einer Grounded Theory Skizze, sowie die Umsetzung der Gütekriterien.

3.4.1 Die Rolle der Forscherin

Die Idee für dieses Forschungsthema ist auf der Basis meiner persönlichen Erfahrungen, die ich als DaF-Praktikantin in Duschambe gemacht habe, entstanden. Aufgrund dieser persönlichen Beziehung zum Thema erscheint es mir relevant meine Rolle als Forschende dahingehend zu reflektieren. Während meines Aufenthaltes in Tadschikistan hat sich mein Blick auf die tadschikische Gesellschaft grundlegend verändert. Zu Beginn habe ich mich als Außenstehende betrachtet. Die Sprache und sämtliche kulturellen Praktiken waren mir fremd. Durch meine aktive Teilhabe an der Gesellschaft wurde ich allerdings von einer Außenstehenden immer mehr zu einem Mitglied, wenn auch nie vollständig. Was mich anfangs irritierte, wurde schließlich zur Gewohnheit. Sichtweisen und Handlungen, die ich zu Beginn nicht nachvollziehen konnte, galten schließlich als selbstverständlich. Auch wenn diese 10 Monate definitiv nicht ausreichten, um sämtliche gesellschaftliche und kulturelle Praktiken in Tadschikistan

nachvollziehen zu können, unterscheidet sich mein Blick auf dieses Land und seine Bewohner:innen grundlegend von dem Blick eines Menschen, der noch nie dort war. Da es sich bei der Datenanalyse um ein subjektives Verfahren handelt, wird sich mein Zugang zu den Daten in der Analyse niederschlagen.

Auf der Basis meiner Erfahrungen bin ich mit einigen Vorannahmen an die Forschungsarbeit herangetreten. Wie von Steinke (2017, S. 330–331) vorgeschlagen, beschloss ich diese Hypothesen nicht zu verschweigen, sondern transparent und für die Analyse fruchtbar zu machen. Bereits in meinem Exposé zur Masterarbeit hielt ich meine Vorannahmen fest. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur zur Motivationsforschung und zu Tadschikistan konkretisierten und veränderten sich diese allerdings. In Kap. 2.3.3 und 4.1.5 finden sich daher die ausformulierten Hypothesen. Ich hatte die Befürchtung, dass diese Hypothesen die Analyse zu stark beeinflussen könnten. Wie in Kap. 4.2.3 nachzulesen ist, mussten einige Hypothesen im Zuge der Analyse verworfen werden, da sie sich nicht im Datenmaterial widerspiegeln. Dies bedeutet im Umkehrschluss für mich, dass das Datenerhebungsformat passend gewählt wurde und meine Vorannahmen die Analyse nicht zu sehr vorstrukturierten.

Eine weitere Frage ist, welche Beziehung ich zu den in die Datenerhebung involvierten Personen habe und inwiefern diese Beziehung die Daten beeinflusst. Für die Datenerhebung kooperierte ich mit zwei privaten Sprachlerninstituten in Duschanbe, deren Vorsitzende ich persönlich kenne, da ich mit beiden Instituten auch während meines Aufenthalts in Tadschikistan zusammenarbeitete. Die beiden Personen fungierten für meine Datenerhebung als Mittelsmänner/-frauen. Sie leiteten sämtliche Materialien an die Proband:innen weiter. Die Proband:innen selbst kannte ich nicht im Vorhinein. Es ist möglich, dass ich ihnen in Duschanbe begegnet bin oder sie mich vom Sehen kannten, da man in Duschanbe als Ausländerin sehr leicht auffällt. Ich kannte allerdings mit keiner dieser Personen näheren Kontakt vor der Datenerhebung. Für die Übermittlung der Daten kommunizierte ich mit einigen Proband:innen über WhatsApp oder per E-Mail. Dabei entstanden kleine Smalltalks, auch weil ich den Proband:innen angeboten hatte ihre Texte zu korrigieren, was die meisten in Anspruch nahmen. Darüber hinaus hatte ich auch nach der Datenübermittlung keinen Kontakt zu den Proband:innen. Da mich die Proband:innen also nicht persönlich kannten, denke ich nicht, dass ich als Individuum einen besonderen Einfluss auf die Proband:innentexte hatte. Anzunehmen ist allerdings, dass mich die Proband:innen als Ausländerin wahrnahmen und in ihren Texten dahingehend potentielle Erwartungen bedienten.

3.4.2 Datenerhebung mittels Sprachlernbiografien

Für die Datenerhebung kooperierte ich mit dem Sprachlernzentrum Duschanbe (SLZ) und Deutsch Lernen Extra (DEX). Mit beiden Instituten stand ich während meines Aufenthaltes in Duschanbe in engem Kontakt. Am SLZ hospitierte und unterrichtete ich außerdem. Im Dezember 2020 nahm ich per E-Mail mit den Leiter:innen der Institute Kontakt bezüglich meines Projekts auf. Beide sagten mir ihre Kooperation zu. Im April übermittelte ich dann eine Instruktionsmail mit folgenden Materialien: ein Dokument, das den Schreibimpuls mit Anleitung für die Texte enthielt; ein Dokument, das die Einverständniserklärung für die Proband:innen enthielt und ein Video, in dem ich mich und mein Vorhaben vorstellte.

Beginnend mit dem Schreibimpuls werden zuerst die Datenerhebungsinstrumente und anschließend die Rahmenbedingungen der Datenerhebung vorgestellt. Der Schreibimpuls lautete folgendermaßen (siehe auch Anhang):

Berichten Sie davon, wie es dazu gekommen ist, dass Sie heute Deutsch lernen! (Welche Gründe haben Sie dazu motiviert? Welche Personen, Ereignisse oder äußeren Umstände haben diese Entscheidung beeinflusst? Wieso haben Sie sich für Deutsch entschieden? Welche Träume, Hoffnungen und Wünsche verbinden Sie mit dem Deutschlernen? Welche Rolle haben andere Sprachlernerfahrungen gespielt?)

- Schreiben Sie mindestens eine Seite!
- Ihr Bericht bleibt anonym. Nennen Sie keine Namen. Nennen Sie aber zu Beginn Alter, Geschlecht und gelernte Fremdsprachen (Welche Fremdsprachen sprechen Sie noch? Wie lange haben Sie diese gelernt? Welches Sprachniveau beherrschen Sie?)
- Schicken Sie die unterschriebene Einverständniserklärung und den Bericht innerhalb von 14 Tagen an [meine Emailadresse] oder per WhatsApp/Telegram an [meine Telefonnummer](Foto).

Der Schreibimpuls orientiert sich an jenen von Claudia Riemer (2004, S. 53) und Willis Edmondson (2004), unterscheidet sich allerdings durch eine konkretere und zielgerichtete Fragestellung. Mein Ziel war es, die Fragestellung so offen wie möglich zu gestalten und gleichzeitig auf die Fragestellung zu fokussieren. Im Zentrum meiner Fragestellung steht der Entscheidungsprozess der DaF-Lerner:innen, die Phase vor dem Beginn des Deutschlernens. Meiner Erfahrung nach wird die Frage „Warum lernst du Deutsch?“ im Unterricht sehr oft besprochen und die Lerner:innen haben meist eine Standardantwort parat, um der Frage zu entgegnen. Um dieser eintrainierten Frage auszuweichen und die Lerner:innen zur Reflexion anzuregen, habe ich mich dazu entschieden zu fragen, *wie* es dazu gekommen ist, dass sie heute Deutsch lernen. Diese Fragestellung verlangt von den Lerner:innen keine Begründung oder Erklärung, sondern einen Bericht. Ich habe mich auch bewusst dagegen entschieden zu fragen „Was hat Sie *motiviert* Deutsch zu lernen?“. Wie oben bereits erwähnt, besteht die Gefahr, dass der Begriff Motivation sozio-kulturell geprägt ist und auf diese Weise die Erzählung verzerren könnte. Ich denke außerdem, dass der Begriff *Motivation* zukunfts- und subjektorientiert ist. Die

Tatsache, dass die Eltern diese Entscheidung getroffen haben bspw., würde mit dieser Fragestellung aus dem Fokus geraten.

Um die Fragestellung zu spezifizieren und den Lerner:innen ein breites Spektrum an Anhaltspunkten zu liefern, welche Aspekte sie in der Erzählung erwähnen können, wurden in Klammer konkretere Fragen formuliert. Bei der Formulierung der Fragen war mir besonders wichtig, dass sowohl internale als auch externale Faktoren angesprochen werden. Ich verwendete bewusst möglichst viele Begriffe (*Gründe, Wünsche, Hoffnungen und Träume*), um die Lerner:innen nicht in eine Richtung zu lenken und ihnen die Wahl zu lassen, worauf sie sich konzentrieren.

Die Proband:innen werden im Schreibimpuls dazu angehalten mindestens eine Seite zu schreiben. Eine Obergrenze wurde nicht festgelegt, da ich keinen Grund dafür sehe. Zu Vergleichszwecken wurde nach Alter, Geschlecht und gelernten Fremdsprachen gefragt. Nach den Fremdsprachen wird gefragt, um nachvollziehen zu können, ob es sich bei Deutsch um die erste oder zweite Fremdsprache (neben Russisch) handelt und welchen Stellenwert Deutsch im Rahmen der individuellen Sprachbiografien einnimmt. Diese Information kann darüber hinaus für die Interpretation der schriftlich verfassten Sprachlernbiografien von Belangen sein. Es bestand die Möglichkeit nach dem Herkunftsort zu fragen, doch es schien mir nicht relevant für die Untersuchung aus welchen Teilen Tadschikistans die Proband:innen stammen.

Für die Übermittlung der Texte, war es mir wichtig, dass die Proband:innen die Texte direkt an mich schicken und nicht über eine zweite Instanz, wie z.B. eine Lehrkraft. Auf diese Weise wollte ich verhindern, dass eine Zensur oder Verzerrung durch Lehrkräfte bzw. Erwartungshaltungen seitens der Lehrkräfte und der Proband:innen stattfinden. Es gab die Möglichkeiten ein E-Mail oder eine Nachricht per WhatsApp oder Telegram direkt an mich zu schicken. Meiner Erfahrung nach, haben die wenigsten jungen Menschen in Tadschikistan einen privaten Computer oder Laptop zur Verfügung. An den Universitäten und Instituten besteht in seltenen Fällen, die Möglichkeit einen Computer frei zu benutzen und die technischen Fähigkeiten der Tadschik:innen, was z.B. Textverarbeitungsprogramme betrifft, sind begrenzt. Um es den Proband:innen möglichst unkompliziert zu machen, gab es die Möglichkeit die Texte per Hand zu schreiben und Fotos davon per Smartphone zu schicken.

Auf diese Weise konnten die Proband:innen ebenfalls die Einverständniserklärung unterschrieben übermitteln. Um das sprachliche Verständnis zu sichern, wurde die Einverständniserklärung auf Russisch übersetzt. Ich hielt es für wichtig, dass dabei keine Zweifel entstehen und niemand ein Dokument unterschreibt, dass er/sie nicht vollständig versteht.

Parallel zur Einverständniserklärung und zum Schreibimpuls schickte ich ein Video mit. Die Idee hinter dem Video war, dass ich mich den Proband:innen vorstelle und mein Vorhaben erläutere, sodass diese ein konkretes Bild davon bekommen, wer ihre Texte liest und zu welchem Zweck. Das Video dauert etwa 5 Minuten. Darauf bin lediglich ich beim Sprechen zu sehen. Im Video erkläre ich zu Beginn, dass ich bereits mehrere Monate in Tadschikistan war, dass ich dort als DaF-Lehrerin arbeitete und mein Interesse an diesem Land bis jetzt besteht. Auf diese Weise wollte ich den Proband:innen offenlegen, dass mich eine persönliche Geschichte mit dem Land und den Einwohner:innen verbindet und darüber hinaus über ein gewisses Vorwissen verfüge. Anschließend erläutere ich die Anforderungen an die Texte näher, kläre die Möglichkeiten der Übermittlung und bespreche die Bedeutung der Einverständniserklärung. Im Gegenzug für die Teilnahme an meiner Studie bot ich den potentiellen Proband:innen an, die verfassten Texte zu korrigieren und ein kurzes Feedback zu schreiben. Damit wollte ich die Lerner:innen einerseits motivieren an der Studie teilzunehmen und andererseits meine Dankbarkeit für den erbrachten Aufwand ausdrücken.

Alle Materialien wurden begleitet von Instruktionen per E-Mail an die beiden Leiter:innen der Institute verschickt. Die Instruktionen beinhalteten, dass mein Video in den B1 und B2 Kursen gezeigt wird und die Dokumente ausgedruckt an die potentiellen Proband:innen ausgeteilt wird. Die Teilnahme sollte freiwillig erfolgen und das Verfassen der Texte sollte nicht im Unterricht, sondern am besten zuhause stattfinden. Dieser Aspekt war mir besonders wichtig, da ich verhindern wollte, dass die Inhalte der Texte im Unterricht zu sehr diskutiert werden bzw. sogar als Aufgabe während des Unterrichts verfasst werden. Meiner Erfahrung nach verläuft der Unterricht an den Sprachlerninstituten sehr liberal, die Lerner:innen sind aus dem staatlichen Unterricht an den Schulen und Universitäten allerdings einen sehr autoritären Unterrichtsstil gewöhnt. Ich hatte daher die Befürchtung, dass das Verfassen der Texte als Aufgabe im Unterricht zu einer Uniformierung der Inhalte führen könnte. In der E-Mail sowie im Video betonte ich daher, dass die Teilnahme freiwillig ist. In beiden Medien erklärte ich außerdem, dass etwaige Fragen an mich persönlich gestellt werden können, sodass keine falschen Erwartungshaltungen durch Lehrkräfte vermittelt werden.

Im Anschluss an die Datenerhebung fragte ich bei den Institutsleiter:innen nach, wie die Übermittlung der Dokumente und des Videos funktioniert hatten. Der Leiter von DEX meldete mir zurück, dass die Materialien in allen B-Kursen gezeigt wurden und dass ungefähr 50 Student:innen das Video sahen. Im SLZ sahen 20 Student:innen das Video und 12 davon erhielten die schriftlichen Materialien. Die übrigen Student:innen hatten kein Interesse an der Studie teilzunehmen.

3.4.3 Datenanalyse mittels Grounded Theory Methodologie

Da es die GTM vorsieht, dass jedes Verfahren individuell angepasst wird, soll hier genau beschrieben und reflektiert werden, wie die GTM umgesetzt wurde. Im Genaueren werden die Datenerhebung, die Kodierprozeduren und die Rolle von Memos besprochen. Grundsätzlich habe ich mich an dem, von Strauss und Corbin geprägten, Verständnis der GTM orientiert. Der Datenerhebung ging daher eine eingehende Beschäftigung mit dem Forschungskontext voraus. Die damit verbundenen Vorannahmen wurden in Form von Hypothesen festgehalten.

Wie bereits erwähnt, übermittelten die Proband:innen ihre Text per WhatsApp, Telegram oder E-Mail an mich. Für die anschließende Analyse mittels MAXQDA 2020 transkribierte ich die Texte. Bei der Transkription wurden die Inhalte nicht verändert. Sämtliche Rechtschreib- und Grammatikfehler wurden beibehalten. Bereits während der Transkription hatte ich zahlreiche Assoziationen, die ich umgehend notierte. Bei der Übertragung der Texte in die Software, wurden diese Assoziationen als Kommentare hinzugefügt.

Die anfängliche Analyse fand sehr ungesteuert und ungefiltert statt, wie es für das offene Kodieren vorgesehen ist. Ich las die Texte sehr genau und hielt sämtliche Assoziationen in Form von Codes und Kommentaren fest. Die Codes bezogen sich auf einzelne Wörter oder ganze Textpassagen. Manche Textstellen bekamen viele unterschiedliche Codes. Kaum ein Code wurde allerdings zweimal vergeben, da sich die Codes sehr nahe an den Texten orientierten und sich meine Konzepte sehr schnell weiterentwickelten. Die Codes wurden zu diesem Zeitpunkt noch nicht untereinander verglichen.

An dieser Stelle fand ein zeitlicher Einschnitt statt. Bis ich die Sprachlernbiografien erneut sichtete, vergingen mehrere Monate. Deshalb musste ich mich dem Datenmaterial von Neuem annähern. Ich führte das offene Kodieren ein weiteres Mal durch und ignorierte die bereits verliehenen Codes dabei weitestgehend. Ich stellte fest, dass ich im Vergleich zum ersten offenen Kodieren einen analytischeren Blick hatte. Ich verwendete eher abstrakte Codes und weniger in-vivo Codes. Die Anzahl der vergebenen Codes war insgesamt wesentlich geringer. Durch den zeitlichen Einschnitt nahm ich Abstand zu den Texten, was mir einen anderen Blick auf das Datenmaterial gewährte. In der ersten Phase des offenen Kodierens, ergab sich mir eine Fülle an Codes und Phänomenen, die scheinbar unüberschaubar waren. In der zweiten Phase kristallisierten sich hingegen schnell übergeordnete Kategorien heraus, die mehrere Codes unter sich zusammenfassten und auf mehrere Texte bezogen. An dieser Stelle markiere ich den Übergang zum axialen Kodieren. Ich begann die Sprachlernbiografien systematisch nach den fünf entstandenen Kategorien zu untersuchen und Verbindungen festzustellen. Die

Kategorien wurden farblich unterschieden. In den Texten markierte ich nicht nur die Kategorien, sondern notierte auch die unterschiedlichen Ausprägungen in Form von Subkategorien.

Durch diese Quervergleiche erwies sich eine der fünf Kategorien als unfruchtbar. Die Kategorie „Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH“ hingegen stellte sich als mannigfaltig und umfangreich heraus. Sie schien außerdem in einem Zusammenhang mit allen anderen Kategorien zu stehen. Ich untersuchte sie daher näher und erstellte auf ihrer Basis ein Kodierparadigma. Das Kodierparadigma enthielt die Parameter „Phänomen“, „Kontext“, „intervenierende Bedingungen“, „ursächliche Bedingungen“ und „Handlungsstrategien und Konsequenzen“. Ich skizzierte das Kodierparadigma zunächst in mehreren Versionen handschriftlich. Durch die begleitende Lektüre der Sprachlernbiografien wurde es weiterentwickelt und mit Belegen aus den Texten vervollständigt. Das Kodierparadigma erwies sich als hilfreich, um Zusammenhänge zwischen den Codes herzustellen. Es gelang mir, alle Kategorien, die ich im Rahmen des axialen Kodierens als bedeutsam identifizierte, zu integrieren. Trotz der vielen Zusammenhänge ergaben sich Ungereimtheiten und offene Fragen, die bis zuletzt nicht aufgelöst werden konnten. Um diesen offenen Fragen nachzugehen, suchte ich nach Erklärungen in den Sprachlernbiografien und zog Informationen aus der Dokumentenanalyse Tadschikistans hinzu.

Aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und um den theoretischen Hintergrund mit den empirischen Daten zu verknüpfen, untersuchte ich die Sprachlernbiografien im Anschluss nach den in Kap. 2 besprochenen theoretischen Konzepten und empirischen Ergebnissen der L2-Motivationsforschung. Auf dieser Basis entwickelte ich eine Theorie-Skizze und erstellte eine Grafik, die die Zusammenhänge verdeutlicht.

Das Kodieren fand jeweils an mehreren Tagen statt und wurde durch das Verfassen von Memos begleitet. Ich schrieb die Memos entweder vor der Analyse oder im Anschluss an die jeweiligen Arbeitsschritte. Die Einträge wurden unterschiedlich festgehalten: teilweise handschriftlich in mein Notizbuch, teilweise in digitaler Form in Textdokumenten und teilweise als Logbucheinträge in MAXQDA. Die Einträge nach den Arbeitsschritten nutze ich oft dazu, Erarbeitetes zusammenzufassen, Übergänge zu schaffen, nächste Schritte zu notieren und offene Fragen festzuhalten. Vor den einzelnen Arbeitsschritten dienten die Memos hauptsächlich dem Zweck Alltägliches niederzuschreiben, um den Kopf freizumachen. Wenn ich zu arbeiten begann, war mir nicht immer klar, woran ich zuletzt gearbeitet hatte. Die Lektüre der Memos half mir oft dabei, den Faden wiederaufzunehmen. Ich muss allerdings gestehen, dass das Verfassen der Memos nicht so systematisch stattfand, wie ich das geplant hatte. Die Nutzung verschiedener Medien, um die Memos festzuhalten, war für mich wichtig, da ich je nach Stimmung eher

mit der Hand oder mit dem Computer schreiben wollte. Da es sich hier um einen kreativen Prozess handelt, halte ich es für wichtig, diese Freiheit zu gewähren. Allerdings brachte diese Vorgehensweise eine gewisse Unübersichtlichkeit mit sich. Insgesamt betrachtet, hat sich das Schreiben von Memos sehr positiv auf den Fortlauf der Analyse ausgewirkt. Die Disziplin, die damit verbunden ist, unterschätzte ich allerdings.

Abschließend stellt sich die Frage, inwiefern die Prinzipien der GTM in dieser Arbeit umgesetzt wurden. Das Prinzip des ständigen Vergleichens, des Kodierens und des Verfassens von Memos wurde definitiv umgesetzt. Das Ergebnis stellt eine Grounded Theory Skizze dar, bei der es sich um eine gegenstandsbezogene Theorie Skizze handelt. Die Prinzipien des Theoretical Samplings und der theoretischen Sättigung konnten allerdings nicht umgesetzt werden. Die Datenerhebung fand nur einmalig statt. Es war daher nicht möglich, das Datenmaterial nach dem aktuellen Analysestand zu erweitern. Theoretische Sättigung wurde aus diesem Grund und weil es den Umfang der Masterarbeit überstiegen hätte, nicht erreicht. Bei der aufgestellten Theorie handelt es sich daher um eine Skizze. Ein weiterer Faktor, der die Analyse beeinflusste, ist die Tatsache, dass ich allein und nicht mit einem Forschungsteam arbeitete. Welchen Einfluss diese Umstände auf die Ergebnisse haben, wird im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse in Kap. 4.3.2 reflektiert.

3.4.4 Umsetzung der Gütekriterien

Im Kap. 3.1.3 wurden bereits allgemeine und speziell auf die qualitative Forschung zugeschnittene Gütekriterien vorgestellt. Es gilt nun zu erörtern inwiefern welche Gütekriterien in dieser Arbeit umgesetzt werden. Als allgemeine Gütekriterien gelten die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende und nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezugs und die Einhaltung ethischer Standards (vgl. Schmelter 2014, S. 35).

Das Gütekriterium Nachvollziehbarkeit wird insofern umgesetzt als sämtliche Entscheidungen, die den Forschungsprozess betreffen, transparent gemacht werden. In Kap. 3.1. wird erläutert, weshalb ich mich für einen qualitativen Zugang entschieden habe und in Kap. 3.2. bzw. Kap. 3.3. wird dargelegt, weshalb sich Sprachbiografien als Datenerhebungsmittel und die Grounded Theory Methodologie als Forschungsstil und Analysemethode am besten dazu eignen, die Forschungsfrage zu beantworten und welche Implikationen damit einhergehen. In Kap. 3.4. liste ich detailliert auf, welche Schritte ich bei der Datenerhebung und -analyse

durchgeführt habe und begründe dabei meine Entscheidungen. Sämtliche Schlussfolgerungen aus der Datenanalyse in Kap 4.2. werden durch Zitate aus dem empirischen Datenmaterial belegt.

Gegenstand dieser Arbeit ist die Motivation eine Fremdsprache zu lernen, genauer gesagt die DaF-Motivation von Tadschik:innen. In Kap. 2.1 ist nachzulesen, was unter L2-Motivation im Rahmen dieser Untersuchung zu verstehen ist und welche Relevanz dieses Thema für den DaF/DaZ-Fachbereich hat. Kap. 2 befasst sich mit der Faktorenkomplexion, in die der Untersuchungsgegenstand eingebettet ist. Da es sich bei Motivation um einen Forschungsbereich handelt, der über die Fremdsprachenforschung hinausgeht und es der Umfang dieser Arbeit nicht zulässt alle Faktoren zu berücksichtigen, werden die gängigsten Konzepte und Theorien zur L2-Motivation vorgestellt, die jeweils einen unterschiedlichen Blickwinkel einnehmen. Das Ziel war es, dennoch einen umfangreichen Einblick in die Faktorenkomplexion zu schaffen, da es sich um eine explorative Studie handelt und die Ermittlung von Einflussfaktoren auf die DaF-Lernmotivation von Tadschik:innen im Fokus steht. Die Einbettung des Untersuchungsgegenstandes in die Faktorenkomplexion kann nicht ohne die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur zu diesem Thema stattfinden. Besonders Kap. 2.3. stellt die Basis und gleichzeitig den Ausgangspunkt für meine Untersuchung dar. Bisher wurden nur wenige empirische Studien zur DaF-Motivation durchgeführt. Claudia Riemer (2011, 2015, 2016a, 2017) forschte mit Abstand am umfangreichsten an diesem Thema. Meine Studie schließt unmittelbar an ihre Ergebnisse an. Ich verwende eine sehr ähnliche Methodik und erschließe damit ein geografisches Umfeld, das von Riemer bisher nicht erfasst wurde. Inwiefern nachfolgende Forschungen an meine Ergebnisse anschließen können, wird in Kap 4.3.2. behandelt und die Relevanz der Ergebnisse für künftige Lehr-Lernkontexte wird einerseits auf allgemeine Weise in Kap 2.1. und andererseits in konkreter Weise in Kap. 4.3.2. dargestellt.

Während der empirischen Forschung sowie während der theoretischen Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur wurde auf die Einhaltung ethischer Standards geachtet. Die Teilnahme an dieser Studie war freiwillig. Die Teilnehmer:innen wurden vorab über den Verlauf der Studie und die Publikation informiert. Ihre Daten wurden vertraulich behandelt. Ebenso werden die Regeln des guten wissenschaftlichen Arbeitens in dieser Arbeit umgesetzt. Sämtliches Gedankengut und Material, das nicht mein eigenes ist, wird als solches gekennzeichnet, um Plagiate und Urheberrechtsverletzungen zu vermeiden. Insgesamt habe ich nach bestem Gewissen gehandelt, um die allgemeinen Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens zu erfüllen. Es obliegt der Leserschaft festzustellen, ob dies tatsächlich der Fall ist.

Die Gütekriterien für das qualitative Forschen im DaF/DaZ-Kontext konnten nicht in vollem Umfang umgesetzt werden. Schmelter (2014, S. 42) veranschlagt die Gütekriterien Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität. Offenheit im Forschen soll vorbeugen, dass der theoretische Rahmen die Analyse bestimmt und dass Ergebnisse, die nicht mit den Vorannahmen übereinstimmen, übergangen werden. Hier handelt es sich um eine explorative Studie, die Thesen nicht überprüft, sondern erst eine Basis für die Thesenbildung schafft. Der theoretische Rahmen hat hier weniger Einfluss als bei theorieüberprüfenden Studien. Dennoch bin ich nicht ohne Vorannahmen an die Analyse herangegangen. Die Vorannahmen sind in Form von Hypothesen in Kap. 2.3.3. und Kap. 4.1.5. festgehalten. Im Rahmen der Analyse wird in Kap. 4.2.3. überprüft, inwiefern sie sich bewahrheitet haben.

Flexibilität bedeutet, dass die Verfahren notwendigerweise an die Daten angepasst werden müssen. Aufgrund der einmaligen Datenerhebung gab es wenig Gelegenheit flexibel zu sein und es war auch nicht notwendig. Für weitere Datenerhebungen schlage ich in Kap. 4.3.2. allerdings das Hinzuziehen weiterer Methoden vor. Kommunikativität stellte sich als schwierig heraus, da der größte Teil der Forschungsarbeit 2021, im ersten Jahr der Corona-Pandemie, stattfand. Ich hatte ursprünglich einen Forschungsaufenthalt in Tadschikistan geplant, doch dieser konnte aufgrund der Pandemie nicht stattfinden. Deshalb hatte ich während der Forschungsarbeit nicht die Gelegenheit mich ausreichend mit Lehrer:innen und Institutsleiter:innen auszutauschen. Allerdings basierte die Idee für das Thema dieser Arbeit auf den Erfahrungen, die ich zuvor in Tadschikistan gemacht habe. Als ich dort war, habe ich mich eingehend mit Kolleg:innen und Student:innen über dieses Thema ausgetauscht. Kommunikation mit anderen Wissenschaftler:innen blieb ebenfalls weitestgehend aus. Umso wichtiger ist daher die Rolle von Reflexion. In Kap. 4.3.2. reflektiere ich, die Nachteile des Alleinforschens gegenüber dem Forschen im Team. Reflexion in Bezug auf die Forschungsmethoden und ihren Einfluss auf die Ergebnisse findet in Kap. 3.1. und 3.2. statt. Mein Handeln und dessen Einfluss auf den Forschungsprozess wird in Kap 3.4. reflektiert.

Steinke (2017) nennt weitere Gütekriterien, wobei es vor allem um die praktische Umsetzung dieser Kriterien geht. Diese sind: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität. Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, ist es notwendig, den Forschungsprozess sowie das Vorverständnis, Methoden, Kontext, Informationsquellen, Transkriptionsregeln etc. zu dokumentieren. Dieses Prinzip der Transparenz geht mit den meisten anderen Gütekriterien einher. Eine weitere Möglichkeit intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu schaffen ist es, in einem Forschungsteam zusammenzuarbeiten oder auf kodifizierte

Verfahren zurückzugreifen. Ersteres war, wie bereits erwähnt, nicht möglich und zweiteres wurde teilweise erfüllt. Bei der Grounded Theory Methodologie handelt es sich um ein viel erprobtes Verfahren. Daher konnte ich mich im Vorfeld mit möglichen Problemquellen auseinandersetzen und gegebenenfalls darauf reagieren. Die Datenerhebung mittels Sprachlernbiografien wurde bisher nur von Claudia Riemer (2019) durchgeführt. Aus diesem Grund habe ich den Datenerhebungsprozess und alle damit zusammenhängenden Entscheidungen präzise dokumentiert (nachzulesen in Kap. 3.4.). So können künftige Anwender:innen dieser Datenerhebungsmethode von meiner Studie profitieren.

Um die Indikation des Forschungsprozesses zu überprüfen, habe ich mir vor, während und nach dem Forschungsprozess folgende Fragen regelmäßig gestellt:

Entspricht die Forschungsfrage einem qualitativen Zugang? Entspricht die gewählte Erhebungsmethode dem Untersuchungsgegenstand? Räumt meine Herangehensweise den Proband:innen genügend Spielraum ein, sich zum Untersuchungsgegenstand zu äußern ohne sie dabei zu stark einzuschränken oder zu lenken? Ist mein Forschungsdesign derart gestaltet, dass es Irritationen und Überraschungen meinerseits zulässt? Inwiefern beeinflusst meine Erfahrung im Untersuchungsfeld meine Perspektive? Entspricht die Auswahl der Proband:innen meinem Erkenntnisinteresse? Sind meine Erhebungs- und meine Auswertungsmethode kombinierbar? (siehe S. 41)

Das Forschungsdesign wurde stetig weiterentwickelt, sodass ich schlussendlich all diese Fragen mit einem ja beantworten kann.

Das Gütekriterium der empirischen Verankerung stellt sicher, dass Theoriegenese und Theorieüberprüfung datengeleitet stattfinden. Eine Methode, um dies zu gewährleisten, ist es, Vorannahmen zu dokumentieren. Das habe ich einerseits in Form von Hypothesen und andererseits durch das regelmäßige Verfassen von Memos gemacht. Ich habe allerdings keine Verfahren eingesetzt, welche die Vorannahmen gezielt zu falsifizieren versuchten. Das systematische und offene Vorgehen führte allerdings dazu, dass ohnehin einige Vorannahmen verworfen wurden.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist stark limitiert. Sie beschränkt sich auf DaF-Lerner:innen in privaten Instituten in Duschabe ab dem Level B1.1. In Kap. 4.3.2. werden die konkreten Faktoren, die die Aussagekraft einschränken, aufgezählt. Die Frage nach der Kohärenz der Theorie gestaltet sich komplexer, denn für die Offenlegung von Widersprüchen ist ein Forschungsteam von Vorteil. In einem zweiten Analyseverfahren habe ich deshalb bewusst einen anderen Blick eingenommen und das empirische Datenmaterial systematisch auf bereits vorhandene Theorien und Konzepte untersucht. Dabei haben sich wenige neue Erkenntnisse ergeben und diese standen nicht im Widerspruch zur bereits entworfenen Grounded Theory Skizze. Relevanz und reflektierte Subjektivität korrelieren stark mit dem Prinzip der

Reflexivität und der Diskussion des Praxisbezugs und müssen daher nicht noch einmal aufgegriffen werden.

Aus meiner Sicht sind die Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens erfüllt und die speziellen Gütekriterien des qualitativen Forschens nach Steinke (2017) und Schmelter (2014) teilweise erfüllt. Mangel weist die Forschungsarbeit im Bereich der Kohärenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auf. Diese Fehlerquellen könnten verringert werden durch das Hinzuziehen weiterer Meinungen bzw. im besten Fall durch die Arbeit im Team. Auf diese Weise können Widersprüche besser erkannt, verschiedene Perspektiven eingenommen und Ergebnisse kritischer reflektiert werden. Fruchtbar für die Forschungsarbeit wäre ebenfalls der Austausch mit Akteuren aus dem Forschungsfeld, wie bspw. DaF-Lehrer:innen, Lektor:innen und Direktor:innen.

4 Ergebnisse

4.1 Dokumentenanalyse Tadschikistan

Zielgruppe dieser empirischen Studie sind Tadschik:innen, die sich für das Erlernen der deutschen Sprache entschieden. Im Sinne von Ema Ushiodas *Person-in-Context Relational View* wird in diesem Kapitel der Kontext Tadschikistan näher beleuchtet. Zuerst findet eine politische, wirtschaftliche und geographische Verortung des Landes statt. Nach der allgemeinen Verortung des Landes, findet eine Beschreibung des Bildungssystems statt. Die Strukturen des tertiären Bildungssektors und des nicht-staatlichen Bildungsangebots werden dabei besonders fokussiert. Anschließend wird die Stellung von Deutsch als Fremdsprache im Bildungssystem Tadschikistans beleuchtet.

Deutschunterricht ist nicht erst seit kurzem, sondern schon seit langem im tadschikischen Bildungssystem verankert ist. Einfluss auf diese Entwicklung nahmen deutsche Kriegsgefangene, Ukrainedeutsche und Wolgadeutsche, die in Tadschikistan im 20. Jh. eine neue Heimat fanden. Es ist zu vermuten, dass sich darunter auch wenige Österreicher:innen und Schweizer:innen befanden. Die Begriffe *deutsch* und *Deutsche* beziehen sich in den historischen Quellen auf eine inhomogene Gruppe von Menschen aus verschiedenen Nationen mit teils unterschiedlichen Erstsprachen.

Ausschlaggebend für den heutigen Status der deutschen Sprache in Tadschikistan war der interkulturelle Austausch zwischen den tadschikischen und deutschsprachigen Menschen im 20. Jh. Dieser prägt bis heute das kollektive Gedächtnis der tadschikischen Gesellschaft und das damit verbundene Deutschlandbild. Österreich und die Schweiz spielen dabei eine geringe Rolle. Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist nicht nur durch einen dieser Faktoren, sondern durch das komplexe Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst und variiert individuell. Die folgende Beleuchtung des Kontextes Tadschikistan hat nicht den Anspruch vollständig zu sein. Sie dient lediglich als Ausgangspunkt und Hintergrund für die anschließende Analyse der Sprachlernbiografien.

4.1.1 Die Republik Tadschikistan

In den 1860er Jahren eroberte und annektierte Russland große Teile Zentralasiens und nannte diese Kolonie Turkestan. Auf diesem Gebiet befand sich auch die geografische Fläche des heutigen Tadschikistans. Diese war innerhalb Turkestans auf das Emirat Buchara und die Gebiete Samarkand und Fergana aufgeteilt. In Turkestan lebten Kasachen, Kirgisen, Usbeken, Turkmenen, Karakalpaken, Tadschiken, Pamiris und einige Minderheiten zusammen. Die Bevölkerung

definierte sich weniger über die Sprache als über die Religion, den vorwiegend sunnitischen Islam (vgl. Mark 2013, S. 14).

Als zusammenhängendes Staatsgebiet und Nation existiert Tadschikistan seit 1924. In diesem Jahr wurde Tadschikistan zur autonomen sowjetischen sozialistischen Republik (ASSR) als Teil der Usbekischen SSR erklärt. 1929 erhielt das Land den Status einer vollwertigen Unionsrepublik und wurde um das Gebiet Khujand erweitert. Das damalige Staatsgebiet entspricht weitestgehend dem heutigen. Ab 1924 stand Tadschikistan unter der Führung der kommunistischen Partei. 1980 formierten sich Oppositionsbewegungen gegen die kommunistische Führung. 1990/1991 kam es erstmals zu Umstürzen in der Regierung und 1992 brach daraufhin ein Bürgerkrieg aus, der bis 1997 anhielt. Ausgehend von Konflikten im Süden des Landes zwischen der umgesiedelten und eingesessenen Bevölkerung breiteten sich die Konflikte im ganzen Land aus. Der Bürgerkrieg forderte mehrere 10.000 Todesopfer und ist im kollektiven Gedächtnis stark verankert (vgl. Gumpfenberg und Steinbach 2004, S. 263–265; Kunze 2018, S. 160–161).

Die Verfassung definiert die Republik Tadschikistan heute als souveränen, demokratischen, unitarischen, säkularen Rechtsstaat. Staatsoberhaupt ist der direkt gewählte Präsident. Seit 1994 ist das Emomali Rahmon (vgl. Kataeva et al. 2017, S. 1; Gumpfenberg und Steinbach 2004, 261, 265). Trotz der gemeinsamen Geschichte sticht Tadschikistan in vielen Merkmalen unter den zentralasiatischen Staaten heraus. Im Norden grenzt es an Kirgisistan, im Osten an China, im Süden an Afghanistan und im Westen und Nordwesten an Usbekistan. Auf einer Fläche von 143.100 km² leben ca. 9 Mio. Einwohner (DAAD 2019, S. 2). Somit ist Tadschikistan das kleinste und bevölkerungsärmste Land der Region. Die Hauptstadt Duschanbe liegt im Westen. Den Osten des Landes bildet die Pamir-Hochebene. Hier befindet sich die autonome Region Berg-Badakhshan und einige der höchsten Gipfel der Welt. Der Großteil der Fläche Tadschikistans sind Gebirge. Nur etwa 7% der Fläche sind landwirtschaftlich nutzbar (vgl. Gumpfenberg und Steinbach 2004, S. 261–263; Kunze 2018, S. 157).

In dem von Turksprachen dominierten Zentralasien, hebt sich Tadschikistan sprachlich ab. Die Amtssprache ist Tadschikisch und wird von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen. Tadschikisch ist eine persische Sprache und eng verwandt mit Dari (Afghanistan) und Farsi (Iran). Russisch hat den Status einer „interethnischen und internationalen Sprache“ (Gumpfenberg und Steinbach 2004, S. 261) und in Berg-Badakhshan werden vorwiegend pamirische (südostiranische) Sprachen gesprochen. Die Mehrheit der Bevölkerung sind Tadschiken. Bedeutende Minderheiten sind Usbeken, Russen und Kirgisen. Während sich die meisten Einwohner Berg-Badakhshans als Ismailiten bezeichnen, fühlt sich die Mehrheit der

übrigen Bevölkerung dem sunnitischen Islam zugehörig (vgl. Gumpfenberg und Steinbach 2004, S. 261; Kunze 2018, S. 157).

Wirtschaftlich erlebte das Land nach dem Austritt aus der Sowjetunion und dem Bürgerkrieg eine Krise. Im Zuge des Bürgerkriegs wanderte die ausländische Bevölkerung fast vollständig aus und damit auch essenzielles Humankapital. Seit den 2000ern ging es wirtschaftlich bergauf. Maßgeblichen Einfluss darauf hatten, die Geldtransfers von tadschikischen Arbeitsmigrant:innen im Ausland. Aufgrund der wenigen Arbeitsplätze und der geringen Löhne in Tadschikistan, entscheiden sich nach wie vor viele Menschen dazu, im Ausland zu arbeiten. Die Einnahmen der Arbeitsmigrant:innen machten in den Jahren 2015 bis 2018 rund ein Drittel des Bruttoinlandsproduktes aus (Brownbridge und Canagarajah 2020, S. 16). Insgesamt 579.000 Menschen aus Tadschikistan waren 2017 als Arbeitsmigrant:innen tätig. 80,7% davon arbeiteten in Russland und 5% in Deutschland (Brownbridge und Canagarajah 2020, S. 5). Seit der russischen Ölkrise 2014 sind die Jobs in Russland allerdings nicht mehr so rentabel wie früher.

4.1.2 Das tadschikische Bildungssystem

Gleich wie die Republik, ist auch das tadschikische Bildungssystem jung. Vor 1917 fand Bildung vor allem in religiösen Schulen, sog. *Madrasas*, statt und war nur einem Bruchteil der Gesellschaft vorbehalten. Mit dem Beitritt Turkestans zur Sowjetunion wurde Bildung zum ersten Mal staatlich organisiert. Schulen und Universitäten wurden gegründet; Buben sowie Mädchen sollten Bildung erhalten. Diese Entwicklung war sehr erfolgreich, denn zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit waren fast 100% der Bevölkerung Tadschikistans alphabetisiert (vgl. DeYoung et al. 2018, S. 364).

Die größte strukturelle Veränderung im Bildungssektor seither ist die sukzessive Durchsetzung von Tadschikisch als Unterrichtssprache in allen Schulstufen. Davor war Russisch die dominante Unterrichtssprache. Ziel war und ist es, den nationalen Zusammenhalt im Land auf diese Weise zu stärken (vgl. DAAD 2016, S. 14). Im Studienjahr 2014/2015 studierten bereits 82% der Student:innen auf Tadschikisch und nur noch 17% auf Russisch. Heute ergibt sich daraus allerdings ein neues Problem: eine Arbeitserlaubnis in Russland ist an russische Sprachkenntnisse geknüpft (DeYoung et al. 2018, S. 379–380).

Der Aufbau des Bildungssystems hat sich seit der Unabhängigkeit kaum verändert und ist weiterhin maßgeblich sowjetisch geprägt. Alle tadschikischen Schüler:innen müssen neun Pflichtschuljahre absolvieren. Danach gibt es die Möglichkeiten die Sekundarstufe in weiteren zwei Jahren abzuschließen oder eine praktische Ausbildung zu machen. Mit dem Abschluss der

Sekundarstufe nach elf Jahren, erhalten die Schüler:innen ein Reifezeugnis und somit Hochschulzugang. Es ist ebenfalls möglich, nach der praktischen Ausbildung auf eine Hochschule zu wechseln. Die Wenigsten setzen diese Möglichkeit allerdings um (vgl. DAAD 2016, S. 14; Kataeva et al. 2017, S. 5; DeYoung et al. 2018).

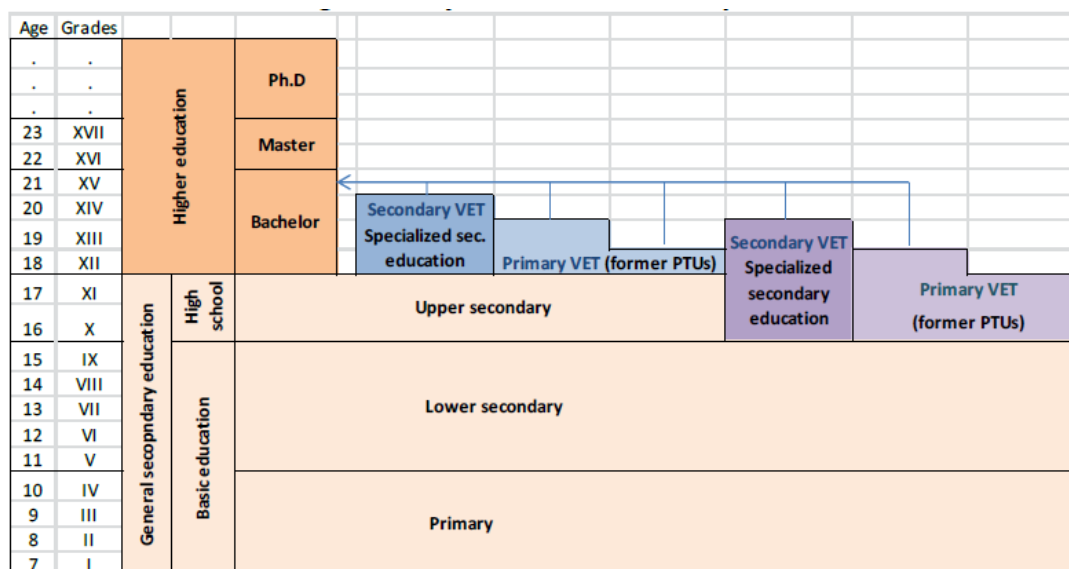


Abbildung 4: Das tadschikische Bildungssystem (The World Bank 2014, S. 7)

In beiden Fällen müssen die angehenden Student:innen einen Zulassungstest, bestehend aus einem fachspezifischen und einem allgemeinen Teil, absolvieren bevor sie für das Studium zugelassen werden. Der Zulassungstest wird vom Bildungsministerium durchgeführt, welches direkt dem Staatsoberhaupt untersteht und entscheidet darüber, auf welcher Universität die Student:innen in Zukunft studieren (vgl. DAAD 2016, S. 31).

Diese zentralistische Führung betrifft das gesamte Bildungswesen. Staatlich unabhängige Bildungsinstitutionen gibt es kaum. Beinahe alle Hochschulen sind staatlich finanziert. Die einzige staatlich unabhängige Hochschule ist das Pädagogische Institut in Panjakent und unterliegt strengen Auflagen des Bildungsministeriums (DeYoung et al. 2018, S. 373). Die Mitbestimmung von Schulen und Hochschulen; Lehrpersonal sowie Schüler:innen und Student:innen ist minimal. Die Universitäten sind daher nicht mit europäischen Universitäten z.B. zu vergleichen. Es findet kaum wissenschaftlicher Forschungsbetrieb statt. Der Fokus im DaF-Bereich liegt auf dem Unterricht und der Lehrer:innenausbildung (vgl. DAAD 2016, S. 14; Kataeva et al. 2017, S. 7; DeYoung et al. 2018, 366, 376-377; DAAD 2019, S. 4).

Die Auswirkungen des zentralistisch geführten Bildungssystems sind weitreichend. Der Ländersachstand des Deutschen akademischen Austauschdienstes (DAAD) von 2019 zeigt, dass heute weniger Menschen einen Hochschulabschluss machen als früher. Ein Grund dafür ist finanzieller Druck.

Insgesamt absolviert die junge Generation in Tadschikistan proportional weniger postsekundäre Ausbildung als frühere Generationen, die Immatrikulationsquote eines Jahrgangs beträgt derzeit 30 Prozent. Viele junge Menschen verfügen lediglich über Sekundarausbildung. Grund für diesen Rückgang ist unter anderem die steigende internationale Arbeitsmigration direkt nach den allgemeinbildenden Schulen. Aktuell ist das Bildungsniveau der 20-30 Jährigen viel niedriger als jenes der über 40 Jährigen und Tadschikistan läuft Gefahr, durch mangelnde Bildung und Arbeitsmigration sein Humankapital zu verlieren. (DAAD 2019, S. 3–4)

Dennoch absolvieren in Tadschikistan im Vergleich zu Ländern mit einem ähnlichen Entwicklungsstatus, verhältnismäßig viele Menschen eine Hochschule (The World Bank 2014, S. 8). Das Studienangebot entspricht aufgrund der starren und unflexiblen Strukturen allerdings nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die Vielzahl an Absolvent:innen kann nicht vom Arbeitsmarkt in Tadschikistan aufgenommen werden. Viele Menschen bauen daher auf eine Zukunft im Ausland oder eine Anstellung in einer internationalen Organisation. In diesem Zusammenhang spielen Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Rolle.

Entgegen der Vorstellung der Student:innen durch ein Fremdsprachenstudium Zugang zum internationalen Arbeitsmarkt zu erhalten, führt das Studium in vielen Fällen nicht zur Erlangung der gewünschten bzw. erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse. Die Hochschulen verzeichnen einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften, was sich auf die Qualität der Studieninhalte auswirkt. Ein Grund dafür liegt in der schlechten Bezahlung der Stellen. Laut DAAD (2016, S. 31) verdienen Hochschullehrkräfte zwischen 400 und 1500 TJS. Das sind zwischen 50 und 175€. Kataeva et al. (2017, S. 13) spricht von einem Gehalt von bis zu 1753 TJS (266€) für Professor:innen mit einem akademischen Titel. Die meisten Lehrkräfte sind dazu gezwungen sich durch Nebenjobs etwas dazuzuverdienen. Eine Folge davon ist, dass Korruption im Bildungssektor sehr hoch ist. Aus den genannten Gründen ist der Lehrberuf für herausragende Student:innen nicht attraktiv und diejenigen, die die Möglichkeit haben, entscheiden sich für eine Anstellung in einer internationalen Organisation oder der Privatwirtschaft. Hier schließt sich der Kreis. Denn die Lehrkräfte der Zukunft sind jene, deren fremdsprachliche Fähigkeiten nicht ausreichen, um in anspruchsvolleren Positionen zu arbeiten. Die Qualität des Unterrichts verschlechtert sich konstant und die Leistung der Lehrkräfte hängt von deren persönlichem Engagement ab. Wer es sich finanziell leisten kann, besucht einen Sprachkurs außerhalb der Universität (vgl. DAAD 2016, S. 31; Kataeva et al. 2017, S. 12–13; DeYoung et al. 2018, S. 373).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Bildungssektor unterfinanziert ist und die herrschenden Infrastrukturen veraltet sind. Eine mögliche Strategie für junge Menschen ist es daher Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen. In diesem Zusammenhang entscheiden sich viele für die Fremdsprache Deutsch.

Welche Hintergründe das hat und wie DaF im tadschikischen Bildungssystem verankert ist, wird daher im nächsten Kapitel beschrieben.

4.1.3 DaF im tadschikischen Bildungssystem

DaF ist sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen stark vertreten. Die Studie Deutsch als Fremdsprache weltweit (Auswärtiges Amt 2020) hat erhoben, dass im Jahr 2020 an 35 Schulen und an 20 der 38 Hochschulen in Tadschikistan Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird. 250 Deutsch-Lehrkräfte waren in diesem Jahr tätig. 35.000 von insgesamt 1.970.000 Schüler:innen, sowie 4.000 Student:innen hatten DaF-Unterricht. 979 Menschen lernten am Goethe Institut.³ Hinzu kommen die Deutschlerner:innen der 12 staatlich unabhängigen Einrichtungen in der Erwachsenenbildung, welche zahlenmäßig nicht erfasst wurden (vgl. Auswärtiges Amt 2020, S. 17).

Die Studie zeigt, dass DaF bereits im Primar- und Sekundarbereich des tadschikischen Bildungswesens verankert ist. Nicht zufällig gibt es in diesem Bereich einige Kooperationen zwischen deutschen Organisationen und tadschikischen Schulen. Es gibt drei DSD-Schulen und zwei Fit-Schulen. Bei DSD-Schulen handelt es sich um nationale Schulen, die Schüler:innen gezielt auf die Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom (DSD), welches in Deutschland anerkannt wird, vorbereiten. Diese Vorbereitung ist im Curriculum verankert. Unterstützt werden die Schulen dabei von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Fit-Schulen sind ebenfalls nationale Schulen. Die Schüler:innen werden auf das sog. Fit-Zertifikat vorbereitet und dabei vom Goethe Institut in Taschkent unterstützt. Sowohl DSD- als auch Fit-Schulen sind Teil der PASCH-Initiative, welche vom Auswärtigen Amt Deutschlands gefördert und koordiniert wird. Die Partnerschulen werden bei der Entwicklung des Deutschunterrichts beraten, erhalten Unterrichtsmaterialien und werden teilweise von entsandten Lehrkräften beim Unterricht vor Ort unterstützt (PASCH Initiative).

Zwei solche Lehrkräfte unterrichteten 2020 an der Schule 89 in Duschanbe und am Goethe Gymnasium in Khujand. An der Schule 89 lernen etwa 1.300 Schüler:innen Deutsch von der 3. bis zur 11. Klasse, allerdings besuchen nur ca. 300 davon den verstärkten Deutschunterricht von der 6. bis zur 11. Klasse. Am Safina Gymnasium in Khujand besuchen ca. 500 Schüler:innen den Deutschunterricht von der 1. bis zur 11. Klasse und am Goethe Gymnasium ca. 660 Schüler:innen von der 1. bis zur 11. Klasse. In der Schule 28 in Duschanbe liegt seit ihrer Gründung 1951 ein Schwerpunkt auf Deutsch. Von der 3. bis zur 11. Klasse lernen die

³ Hier kann nicht klar gesagt werden, ob es sich dabei um tadschikische Deutschlerner:innen am Goethe Institut in Taschkent (Usbekistan) handelt, oder um Deutschlerner:innen am Sprachlernzentrum Duschanbe, welches vom Goethe Institut in Taschkent gefördert wird.

Schüler:innen zwei bis drei Stunden Deutsch pro Woche. Jedes Jahr haben sie die Möglichkeit an Prüfungen des Goethe Instituts für die Niveaustufen A1 bis B1 teilzunehmen (vgl. PASCH Initiative; Goethe Gymnasium Khujand; Allgemeinbildende Schule Nr. 28 Duschanbe; Mittelschule Nr. 15 Djamoat Undschi).

Im Hochschulbereich ist der DAAD eine wichtige Anlaufstelle. 2004 wurde ein Informationszentrum in Duschanbe errichtet. Student:innen konnten sich hier über mögliche Stipendien informieren und dafür notwendige Sprachtests, wie z.B. TestDaF, ablegen. 2019 wurde das Informationszentrum allerdings wieder geschlossen. Seit 1997 gibt es fast durchgehend DAAD-Lektoren in Tadschikistan und seit 2005 werden ebenfalls Sprachassistenzen in Tadschikistan gefördert (DAAD 2019, S. 6). Neben den Stipendien des DAAD besteht die Möglichkeit über Aupair-Programme nach Deutschland zu reisen oder ein Freiwilliges Soziales Jahr dort zu absolvieren. Meiner Erfahrung nach nehmen viele Student:innen diese Möglichkeiten wahr, um ihre Deutschkenntnisse im deutschsprachigen Raum zu verbessern. Die beiden Programme sind besonders beliebt, da man nicht zwangsläufig gute Deutschkenntnisse vorweisen muss. Offizielle Zahlen dazu gibt es allerdings nicht.

Aufgrund der mangelnden Qualität des Unterrichts an den Universitäten streben viele Student:innen einen (Studien-)aufenthalt im Ausland an, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Deutschland gilt als beliebtes Zielland für Studienaufenthalte, weil es ein verhältnismäßig großes Angebot an Stipendien gibt, und genießt ein hohes Ansehen als Studien- und Forschungsstandort (vgl. DAAD 2016, S. 43). Die Abb. 5 zeigt, dass Deutschland eines der

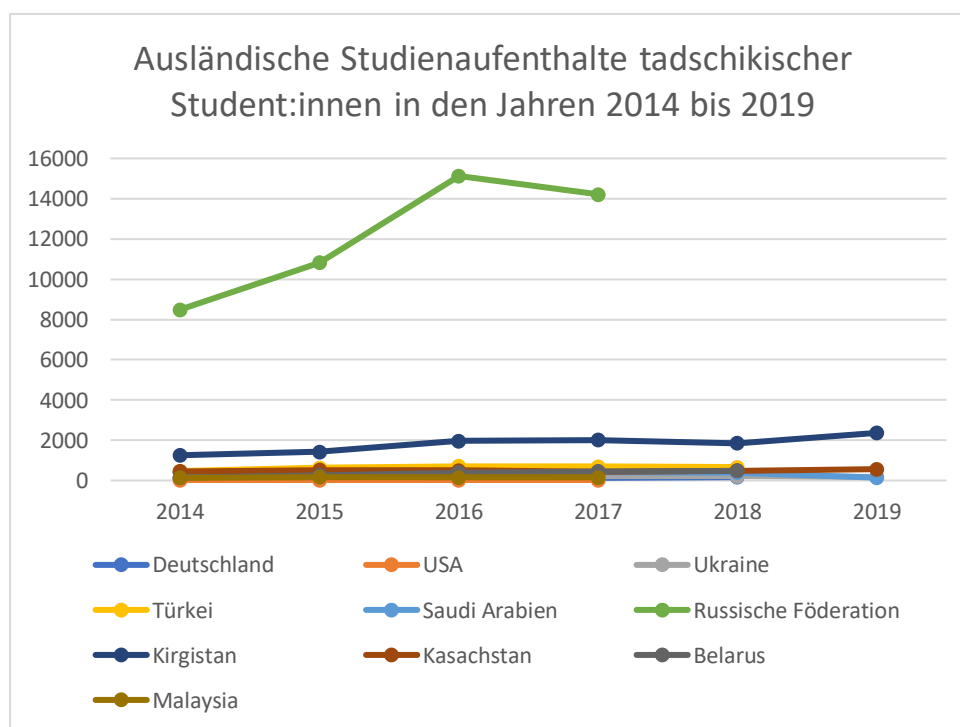


Abbildung 5: Ausländische Studienaufenthalte tadschikischer Student:innen (UNESCO Institute for Statistics).

zehn beliebtesten Zielländer für ausländische Studienaufenthalte tadschikischer Student:innen ist. Diese zehn Länder heben sich weltweit von allen anderen Ländern ab, in denen nur vereinzelt tadschikische Student:innen studieren. Die beliebtesten Zielländer sind mit Abstand die Russische Föderation und Kirgisistan. In Deutschland studierten in den Jahren 2014 bis 2019 jeweils zwischen 120 und 165 Student:innen aus Tadschikistan. In Vergleich dazu studierten in Österreich zwischen sieben und 14 und in der Schweiz zwischen fünf und acht (vgl. UNESCO Institute for Statistics). Der DAAD förderte im Rahmen der Individualstipendien 73 und im Rahmen der Projektförderung 32 Tadschik:innen (DAAD 2019, S. 8). Österreich und die Schweiz sind in diesem Bereich kaum vertreten. Es gibt in Tadschikistan auch nicht die Möglichkeit eine ÖSD-Prüfung abzulegen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Deutsch als Fremdsprache in Tadschikistan im Primar-, Sekundar-, sowie im tertiären Bildungssektor vertreten ist. Unterstützt wird das DaF-Angebot durch verschiedene Kooperationen mit deutschen Organisationen. Neben Russisch, stößt Deutsch auf besonderes Interesse bei den Studierenden, da es ein verhältnismäßig attraktives Angebot an Stipendien und Studienaufenthalten in Deutschland gibt. Der Stellenwert der deutschen Sprache in Tadschikistan ist begründet durch historische und aktuelle Kontakte zwischen tadschikischen und deutschsprachigen Menschen, welche im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.1.4 Deutsch tadschikische Wechselbeziehungen

Die frühesten aufgezeichneten Kontakte von Einwohner:innen des heutigen tadschikischen Territoriums mit der deutschen Sprache stammen aus dem 19. Jh. Im Zuge der Eroberung Turkestans ließ sich bereits eine kleine Anzahl Deutschsprachiger in der Region nieder. (vgl. Mark 2013, 14 und Karte im Buchumschlag) Bei einer Volkszählung 1897 gaben 3.762 Personen in Turkestan Deutsch als Muttersprache an. Andere Berichte sprechen von 8.874 sich in Turkestan aufhaltenden „Deutschen“. Die Bezeichnung *Deutsche* bezeichnet hier keine homogene Personengruppe. Es waren Russlanddeutsche, Deutschbalten, und Zugezogene aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Was diese Menschen verband, war die deutsche Sprache, die nicht alle als Erstsprache verwendeten. Sie sollen hier als *Deutschsprachige* bezeichnet werden. Unter ihnen befanden sich Wissenschaftler:innen, Journalist:innen, Handelsagent:innen, Unternehmer:innen, Kaufleute und Tourist:innen. Bis zum ersten Weltkrieg soll sich die Zahl auf ca. 10.000 erhöht haben. Die Deutschen lebten sehr verstreut auf dem Gebiet. Größere Gruppen gab es in Taschkent, Ashgabat und Samarkand. Samarkand und Taschkent waren damals und

sind bis heute wichtige Handelszentren für die tadschikische Bevölkerung. (vgl. Mark 2013, S. 49–50).

Ehrlich (1988, S. 338–339) beschreibt, dass den Deutschsprachigen im Gebiet der Wolga 1941 vorgeworfen wurde, Spionage und Überfälle auf Befehl des Deutschen Reichs durchzuführen. Obwohl es dafür keine Belege gab, wurden sie in verschiedene Gebiete der Sowjetunion zwangsumgesiedelt, u.a. in die tadschikische SSR. Pohl (2007) hingegen behauptet, dass vor 1945 kaum Deutschsprachige in der Tadschikischen SSR lebten. Erst nach Ende des zweiten Weltkriegs wurden Russlanddeutsche, die während des Krieges nach Deutschland evakuiert wurden, in die UdSSR rückgeführt. Infolgedessen wurden sie in verschiedene Gebiete der UdSSR, u.a. nach Tadschikistan, als Arbeitskräfte entsandt. In den Jahren 1945/1946 entstanden die ersten deutschen Exilgemeinden in Tadschikistan.

Bei einer Volkszählung im Jahr 1959 wurden 32.588 Deutsche in der Tadschikischen SSR gezählt. Bis 1970 hat sich die Anzahl auf 37.712 erhöht und 1979 mit 38.853 ihren Höhepunkt erreicht. 81,4% der Deutschen gaben 1970 an, Deutsch als Muttersprache zu sprechen. Bis 1989 sank die Zahl auf 32.678 und mit dem Beginn des Bürgerkriegs 1991 wanderten beinahe alle deutschstämmigen Menschen aus. (vgl. Stumpp 1975, S. 936; Ehrlich 1988, S. 53; Pohl 2007)

Pohl (2007) beschreibt die Lebensbedingungen der zwangsumgesiedelten Russlanddeutschen als verheerend und menschenunwürdig. Die meisten wurden in Baumwoll-Kolchose im Süden Tadschikistans eingesetzt. Mangelernährung und schlechte hygienische Arbeitsbedingungen führten zu einer hohen Sterblichkeitsrate unter den Russlanddeutschen. Diese Zustände hielten glücklicherweise nur einige Jahre an. 1955 wurden sie offiziell aus dem Siedlungsregime entlassen. Berger (2011) berichtet wiederum von einer deutschen Siedlung in der Kleinstadt Tabaschar (heute Istiqlol) im Norden Tadschikistans, wo man bis heute die Spuren der Deutschsprachigen in der Architektur sehen kann. Hier fand ein reger interkultureller Austausch zwischen Deutschsprachigen und Tadschik:innen statt. An der Universität in Chujand waren bis 1990 mehrere deutschsprachige Hochschullehrer angestellt. Einige tadschikische Student:innen studierten dort Deutsche Philologie und wurden anschließend Deutschlehrer:innen.

Obwohl nur noch wenige deutschstämmige Menschen in Tadschikistan dauerhaft ansässig sind, ist eine hohe Präsenz deutscher Organisationen zu verzeichnen. Neben den bereits erwähnten Organisationen mit DaF-Fokus, gibt es eine deutsche Botschaft in Tadschikistan. Das mag auf den ersten Blick unspektakulär wirken, doch die deutsche Botschaft ist die einzige Botschaft eines EU-Landes in Tadschikistan und regelt alle Visa für den Schengenraum.

Außerdem haben die GIZ, die Welthungerhilfe, die Robert Bosch Stiftung und fünf weitere Stiftungen einen Sitz in Tadschikistan (vgl. DAAD 2016, S. 24). Österreich und die Schweiz sind hingegen kaum vertreten.

4.1.5 Hypothesen

Aus der Analyse des Kontextes DaF in Tadschikistan lassen sich Hypothesen über die Motivation von Tadschik:innen Deutsch zu lernen ableiten:

1. Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist mit der Hoffnung auf finanzielle Sicherheit in der Zukunft verbunden. Die wirtschaftliche Lage Tadschikistans bietet jungen Leuten wenig Perspektive innerhalb des Landes. Daher fokussieren sie sich auf das Ausland. Viele Studierende möchten in DACH studieren und/oder erhoffen sich einen Arbeitsplatz in einer internationalen Firma mit Sitz in Tadschikistan.
2. Der Grund, warum sich viele Studierende für Deutsch und nicht für eine andere Fremdsprache entscheiden, ist beeinflusst durch das Lernangebot. Im Vergleich mit anderen Fremdsprachen (mit Ausnahme von Russisch) ist das DaF-Lernangebot in Tadschikistan sehr umfangreich. Zusätzlich bietet der DAAD eine Vielzahl an Stipendien für tadschikische Studierende an.

4.2 Analyse der Sprachlernbiografien

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der empirischen Daten und zeichnet den Forschungsverlauf nach. Mittels Grounded Theory Methodologie wurden die Sprachlernbiografien der Proband:innen analysiert, ein Kodierparadigma erstellt und darauf aufbauend eine Grounded Theory Skizze entworfen.

4.2.1 Kodierparadigma

Das offene Kodieren rückte folgende Kategorien ins Zentrum: „Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH“, „Lebensrealität in Tadschikistan“, „Eltern“ und „Stellenwert von DaF im Vergleich zu anderen Fremdsprachen“. Im Zuge des axialen Kodierens wurden diese Kategorien näher untersucht und Subkategorien erstellt. Die Kategorie „Eltern“ erwies sich dabei als wenig fruchtbar. Die Kategorie „Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH“ schien hingegen alle Proband:innen zu betreffen und mit allen anderen Kategorien im Zusammenhang zu stehen. Für diese Kategorie wurden die Subkategorien „Langfristig leben“, „Kultur“, „Arbeit“, „Ausbildung“, „Hauptsache ins Ausland“, „Studieren“, „Sprachkenntnisse verbessern“, „Reisen“, „Kontakte in Deutschland“ und „Verbesserung des Lebensstandards“ erstellt.

Auf der Basis dieser Kategorie wurde schließlich ein Kodierparadigma mit den Parametern „Phänomen“, „Kontext“, „Intervenierende Bedingungen“, „Ursächliche Bedingungen“, „Handlungsstrategien“ und „Konsequenzen“ erstellt. Das Kodierparadigma stellt das Beziehungsgeflecht verschiedener Einflussfaktoren in seiner Komplexität dar. Es basiert auf den schriftlichen Aussagen der Proband:innen und wurde durch die Dokumentenanalyse Tadschikistans und meine persönlichen Erfahrungen ergänzt. Die einzelnen Parameter und ihre Zusammenhänge können wie folgt aufgeschlüsselt werden.

Phänomen: Die Analyse der Sprachlernbiografien ergab, dass der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH für alle Proband:innen eine Rolle spielt. Sie formulieren dies auf unterschiedliche Weise:

- Mein Traum arbeitet in Deutschland als Zahnarzt.“ (Transkript Proband:in 2, Pos. 2)
- Ich studiere in Medizinische Uni. Das Kennntnis, das ich bekomme ist nicht genug, deshalb möchte ich mein Studium in Deutschland weiterstudieren.“ (Transkript Proband:in 3, Pos. 2)
- Ich hoffe, dass ich nach Deutschland fahre und etwas für meine berufliche Karriere tun. (Transkript Proband:in 4, Pos. 6)
- Ich möchte fahren nach Deutschland studieren und arbeiten, um Arzt zu werden [...]. (Transkript Proband:in 5, Pos. 2)
- Ich habe viele Träume: Die ersten, nach Deutschland fahren und meine deutsche Sprache verbessern und die Deutschen, ihre Küche und Kultur kennenlernen!!!!“ (Transkript Proband:in 6, Pos. 1)
- Ich mache gerade B-2 intensiv kurs in der Sprachlernzentrum In Tadschikistan, am ende Mai werde ich einen Prüfung ablegen, damit ich in Deutschland in Magdeburg ein fachmedizinische Sprachkurs Teilnehmen kann. (Transkript Proband:in 7, Pos. 4)
- Nach meinem Universitätsabschluss in Tadschikistan möchte ich an eine deutsche Universität studieren und dort meine Studium fortsetzen. (Transkript Proband:in 8, Pos. 2)
- Die Sprache spielt eine große Rolle in meiner Leben, weil ich im Deutschland studieren möchte. (Transkript Proband:in 9, Pos. 2)
- Ich möchte in der Zukunft in Deutschland auf jeden Fall eine Ausbildung machen. (Transkript Proband:in 10, Pos. 2)
- Ich lerne Deutsch weil ich habe Pläne in Deutschland umziehen. (Transkript Proband:in 11, Pos. 5)

All diese Proband:innen nennen Deutschland als Zielland. Proband:in 1 hingegen schreibt: „Ich lerne deutsch, weil ich nach Österreich fahren will. Ich will studieren dort weil es mein Traum ist.“ (Transkript Proband:in 1, Pos. 2). Es ist der/die einzige Proband:in, der/die nicht Deutschland, sondern Österreich als Zielland anführt. Proband:in 1 erläutert nicht näher, wieso genau Österreich. Die Tatsache, dass hier Österreich als Zielland genannt wurde, erscheint aus verschiedenen Gründen ungewöhnlich. Meiner Erfahrung nach ist Österreich den meisten Deutschlerner:innen in Tadschikistan weitestgehend unbekannt. Während meines gesamten Aufenthalts in diesem Land, hat niemand jemals davon gesprochen nach Österreich fahren zu wollen. Darüber hinaus gibt es kaum nennenswerte Kooperationen zwischen Österreich und Tadschikistan, die es den Deutschlerner:innen nahelegen würden in Österreich zu studieren,

ganz im Gegenteil zu Deutschland. Einerseits ist nicht auszuschließen, dass hier Österreich als Ausdruck der Anerkennung oder der Höflichkeit genannt wurde, da ich aus Österreich komme und den Proband:innen das bekannt war, andererseits gibt es tatsächlich eine geringe Anzahl an tadschikischen Studierenden, die jährlich in Österreich (und in der Schweiz) studieren (vgl. UNESCO Institute for Statistics). Es ist nicht ungewöhnlich, dass jene Personen, die in Österreich oder der Schweiz studieren möchten bei dieser geringen Anzahl von Proband:innen unterrepräsentiert sind. Auch wenn der Großteil der Proband:innen Deutschland als Zielland nennt, wird für die Analyse der Begriff DACH benutzt, um zu verdeutlichen, dass auch Österreich und die Schweiz potentielle Zielländer von DaF-Lerner:innen sind. Auffallend ist jedenfalls, dass ausnahmslos alle Proband:innen den Wunsch anführen, einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land zu verbringen. Die übergeordneten Ziele und Aktivitäten, die die Proband:innen in DACH verfolgen möchten, unterscheiden sich.

Kontext: Das Vorhaben einen Auslandsaufenthalt in DACH zu verbringen, kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Man kann zwischen dem Ziel, langfristig in DACH zu leben und arbeiten und dem Ziel, einen begrenzten Zeitraum in DACH zu verbringen, unterscheiden. Proband:in 2 bspw. möchte in Deutschland als Zahnarzt arbeiten (s.o.), Proband:in 11 möchte nach Deutschland zu seinem/ihrer Ehepartner:in ziehen (Transkript Proband:in 11 Pos. 5) und Proband:in 8 kann sich vorstellen in Deutschland zu arbeiten und zu leben. „Meine Pläne für die Zukunft besichen sich haubsächlich auf mein Studium in Deutschland. Denn nach dem Studium möchte ich dort einen Job finden und vielleicht dort leben.“ (Transkript Proband:in 8, Pos. 5). Proband:in 7 hingegen äußert den spezifischen Wunsch in Magdeburg an einem fachmedizinischen Sprachkurs teilzunehmen. Proband:in 4 möchte eine Ausbildung in Deutschland machen: „Wenn ich B2 Niveau beende, möchte ich eine Ausbildung als Hotelfachmann machen. Jetzt suche ich selbst ein freier Platz für Ausbildung.“ (Transkript Proband:in 4, Pos. 6). Als zeitlich begrenzter Aufenthalt wird außerdem der Wunsch zu studieren und zu reisen genannt.

Neben dem zeitlichen Aspekt, unterscheiden sich die Äußerungen der Proband:innen in ihrer Konkretheit. Während die einen eine klar definierte Vorstellung davon haben, was sie in DACH machen wollen, formulieren andere ihre Vorstellungen vage. Konkrete Ziele formulieren die Proband:innen 7 und 4, wenn sie schreiben, dass sie einen fachmedizinischen Sprachkurs bzw. eine Ausbildung als Hotelfachmann anstreben. Proband:in 3 hat ebenfalls eine klare Vorstellung: „Ich studiere in Medizinische Uni. Das Kenntnis, das ich bekomme ist nicht genug, deshalb möchte ich mein Studium in Deutschland weiterstudieren. Deutschland ist so entwickelnd im diese Bereich.“ (Transkript Proband:in 3, Pos. 2). Was diese Proband:innen

verbindet, ist, dass sie benennen, welche berufliche Richtung und welche konkreten Aktivitäten sie in DACH anstreben. Weniger klar formuliert Proband:in 1 ihr/sein Ziel nach Österreich zu fahren, um zu studieren. Welches Studium in Österreich angestrebt werden soll und über welchen Weg er/sie nach Österreich kommt ist nicht näher definiert. Es ist anzunehmen, dass jene Personen, die ihr Ziel nicht konkret ausformuliert haben, sich selbst noch nicht im Klaren darüber sind, was sie in DACH machen wollen. Umso mehr stellt sich die Frage, wieso diese Personen explizit in den deutschsprachigen Raum möchten. Eine Hypothese lautet, dass DACH eine hoffnungsträchtige Idee darstellt, die für einige Proband:innen noch keine klare Form angenommen hat.

Unabhängig davon, ob die Vorstellungen der Proband:innen konkret oder vage formuliert sind, lassen sich daraus instrumentelle und integrative Motive herauslesen. Einige lernen die deutsche Sprache, um zu studieren oder eine Ausbildung machen zu können. Sie nutzen deutsche Sprachkenntnisse, um fachspezifisches Wissen in Deutschland zu erlangen, welches in Tadschikistan nicht zugänglich ist. „Nach meinem Universitätsabschluss in Tadschikistan möchte ich an eine deutsche Universität studieren und dort meine Studium fortsetzen.“ (Transkript Proband:in 8, Pos. 2). Diese:r Proband:in möchte ein abgeschlossenes tadschikisches Studium in Deutschland fortsetzen. Diese Aussage weist, wenn auch nicht explizit, auf den schlechten Zustand des tadschikischen Bildungssystems und den Mangel an guten Ausbildungsmöglichkeiten hin. Nicht verwunderlich ist daher, dass diese Art von instrumentellen Motiven unter den Proband:innen überwiegen. Die deutsche Sprache ist für sie der Zugang zu Bildung bzw. Ausbildung. Integrative Motive der Proband:innen sind der Wunsch zu reisen und die deutsche Kultur kennenzulernen. Diese Motive scheinen allerdings eine Nebenrolle zu spielen, denn sie werden nicht näher definiert und werden nur gemeinsam mit instrumentellen Motiven genannt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit dem Wunsch einen Aufenthalt in DACH zu absolvieren, verschiedene Ziele verbunden sind. Zu nennen sind die Ziele in DACH zu studieren, eine Ausbildung zu machen, zu arbeiten, zu leben, einen Sprachkurs zu machen, zu reisen und die Kultur kennenzulernen. Qualitativ kann man zwischen folgenden Zielen unterscheiden:

- langfristig in DACH leben vs. einen begrenzten Zeitraum dort verbringen
- konkret ausdifferenzierte Vorhaben vs. vage Träume
- instrumentelle vs. integrative Motive

Intervenierende Bedingungen: Ein Faktor, der den Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH bedingt, wurde bereits genannt: Die Mängel des tadschikischen Bildungssystems. Wie

in Kap. 4.1 erläutert, handelt es sich bei Universitäten eher um Ausbildungsstätten als um Forschungsstätten, wodurch die Qualität der Studiengänge kontinuierlich abnimmt. Ein Ausbildungssystem für handwerkliche Berufe ist kaum vorhanden. Generell mangelt es an Fachkräften, die ihr Wissen weitergeben könnten. Ähnlich perspektivenlos ist der Arbeitsmarkt für junge Tadschik:innen. Es herrscht hohe Arbeitslosigkeit und selbst Jobs für Fachkräfte sind schlecht bezahlt. Da es an Handlungsoptionen und Perspektiven in Tadschikistan mangelt, richtet sich der Blick der jungen Menschen aufs Ausland. Eine Fremdsprache zu lernen, liegt daher nahe. Proband:in 11 (Pos. 6 und 7) formuliert das folgendermaßen:

Weil jemand hier in Tadschikistan kennt das Leben hier schwer ist, und natürlich es gibt viele Möglichkeiten eines gutes Leben in Europa bilden. Deswegen lernen viele Junge fremde Sprachen, und versuchen Sie verschiedene Programme oder Studium zu finden. Eine Europäische Traum, das ist ein Motivation für Tadschikische Jungen Sprache zu lernen. Das Traum für eines gutes bezahlendes Job, eine große Wohnung, eine glückliche Familie.

Europa steht dieser Aussage nach im Fokus der jungen Tadschik:innen. Es bleibt die Frage, wieso sich so viele Menschen für Deutsch und nicht für eine andere europäische Fremdsprache entscheiden.

Ursächliche Bedingungen: Die Wahl Deutsch als Fremdsprache zu lernen ist durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Als erstes sei das herausragend positive Bild, das die Proband:innen von DACH (insbesondere Deutschland) und seinen Bewohner:innen haben, genannt. Proband:in 2 beschreibt Deutschland als wichtigen Wissenschaftsstandort und als technologisch fortschrittlich:

Deutschland hat ein von dem ersten Platz in der Welt in den Medizinische Forschungen und Hochtechnologien. Das Deutsche Bildungssystem ist weltweit berühmt. Deutsch war im 2019- die Sprache der Wissenschaft. (Transkript Proband:in 2, Pos. 2).

Auch Proband:in 5 hebt den Stellenwert Deutschlands in der Medizin hervor: „Ich möchte fahren nach Deutschland studieren und arbeiten, um Arzt zu werden, weil Deutschland eines der besten Länder der Welt in der Medizin ist.“ (Transkript Proband:in 5, Pos. 2). Proband:in 7 hatte bereits Kontakt mit deutschen Mediziner:innen und empfindet die Deutschen nicht nur fachlich herausragend, sondern auch menschlich vorbildhaft:

Als ich in der Klinikum als Arzt (Chirurg) gearbeitet habe, im einen Tag hatte ich mit die Deutschen Chirurgen getroffen. Danach hatten wir einen Monaten viel Operationen zusammen erfolgreich gemacht. Was das sehr angenehme Situation. In der OP hatte ich deutsche Technik (wie die Deutschen operiert können) gesehen. Auf diesem Grund, ich hatte gedacht dass ich auf jeden fall Deutsch lernen muss. Seit 2016 bis jetzt, ich lerne Deutsch. Als ich in Deutschland war, ich hatte nicht nur deutsche Kultur, sondern auch die Deutschen wie pünktlich sind gesehen, deshalb respektiere ich die deutsche Sprache und deutscher Regel.“ (Transkript Proband:in 7, Pos. 3-4).

Dieses Zitat spiegelt das Bild von Deutschland wider, wie ich es während meines Aufenthalts in Tadschikistan wahrgenommen habe. Dieses durchwegs positiv geprägte Deutschlandbild kursiert meiner Erfahrung nach nicht nur unter DaF-Lerner:innen, sondern in der gesamten Bevölkerung. Der Fokus auf die Fortschrittlichkeit Deutschlands speziell im medizinischen Bereich kam allerdings überraschend. Mehrere Proband:innen heben die Bedeutung Deutschlands für die Medizin hervor.

Einfluss auf das Deutschlandbild haben neben den Medien auch deutsch-tadschikische Wechselbeziehungen. Wie den Statistiken aus dem Kap. 4.1 zu entnehmen ist, fahren jährlich viele junge Menschen aus Tadschikistan nach Deutschland (und einige nach Österreich und die Schweiz), um dort zu studieren, eine Ausbildung oder ein Praktikum zu machen. Der Kontakt zwischen jenen, die bereits in DACH waren und jenen, die nach DACH fahren möchten, spielt eine bedeutende Rolle. Mundpropaganda stellt in Tadschikistan nach wie vor eine der wichtigsten Informationsquellen dar. Proband:in 3 beschreibt, wie sie/er durch den Kontakt mit einer Person, die bereits in Deutschland war, über die Möglichkeiten einen Aufenthalt in Deutschland zu machen, informiert wurde.

Vor zwei Jahren (mei) hatten meine Bekannte Deutsch gelernt und waren mit verschiedene Programme nach Deutschland gefahren. Damals hatte ich gemerkt, dass wenn man Deutsch kennt, gibt es viele Möglichkeiten nach Deutschland zu fahren. (Transkript Proband:in 3, Pos. 1).

Die Informationen dieser Bekannten haben die Proband:in darin bestärkt Deutsch zu lernen. Hervorgehoben wird außerdem die Erkenntnis, dass es verschiedene Programme gibt, über welche Tadschik:innen nach Deutschland fahren können. Mein Erfahrung Vorort zeigte, dass Tadschik:innen grundsätzlich nicht viele Möglichkeiten haben, ins Ausland zu fahren. Deutschland stellt eine von wenigen Möglichkeiten dar und bietet gleich mehrere Optionen. Für die meisten Austauschprogramme bzw. um zu studieren, müssen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden. An manchen Programmen kann man bereits mit geringen Sprachkenntnissen teilnehmen, wie z.B. am Freiwilligen Sozialen Jahr und diversen Au-pair-Programmen. Grundlegende Deutschkenntnisse sind in jedem Fall von Vorteil. Neben den zu erlernenden Deutschkenntnissen, müssen Tadschik:innen aber auch langwierige und kostspielige Visaprozeduren auf sich nehmen, um nach DACH fahren zu können. Das unterstreicht, meiner Meinung nach, die Dringlichkeit der Tadschik:innen ins Ausland zu fahren bzw. die damit verbundene Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Für manche Proband:innen stellt die Tatsache, dass sich Familienangehörige in DACH befinden, einen Anreiz dar, ebenfalls nach DACH zu gehen. Proband:in 11 möchte nach Deutschland ziehen, weil seine/ihre Ehepartner:in dort studiert und Proband:in 8 ist in seiner/ihrer Fremdsprachenwahl dadurch beeinflusst, dass seine/ihre Brüder in Deutschland studieren:

Warum genau Deutsch und genau Deutschland? Seit 8 Jahren studieren meine Brüder an verschiedenen deutschen Universitäten und aus diesem Grund habe ich angefangen, Deutsch zu lernen. (Transkript Proband:in 8, Pos. 3).

Neben diesen persönlichen Kontakten zwischen Tadschik:innen, spielt auch der Kontakt zwischen Deutschsprachigen und Tadschik:innen in Tadschikistan eine Rolle. Wie oben bereits beschrieben, wurde Proband:in 7 durch den Kontakt mit deutschen Mediziner:innen positiv bestärkt Deutsch zu lernen. In diesem Zusammenhang spielen in Tadschikistan ansässige deutsche; österreichische und Schweizer Firmen und Kooperationen eine Rolle. Auf diese Weise entstehen einerseits deutsch-tadschikische Kontakte, die das DACH-Bild prägen und andererseits potentielle Arbeitsplätze für Tadschik:innen mit Deutschkenntnissen.

Nicht klar geht aus den Sprachlernbiografien hervor, welche Vorteile Deutsch gegenüber anderen Fremdsprachen, wie z.B. Englisch hat. Entgegen meiner Erwartung, lernen bzw. lernten die meisten Proband:innen sowohl Deutsch als auch Englisch als Fremdsprache. Proband:in 1 wurde von den Eltern geraten Deutsch zu lernen trotz bereits bestehender Englischkenntnisse.

Englisch habe ich in die Schule gelernt. Als Kind, wenn ich englisch gelernt habe und viele Englische Kino gesehen vielleicht jetzt sprache ich englisch gut. Jetzt lerne ich deutsch. [...] Meine Eltern haben es mir geraten. (Transkript Proband:in 1, Pos. 2).

Ein Grund für den Wechsel von Englisch auf Deutsch wird nicht angegeben. Für Proband:in 8 ist der Lernerfolg in den beiden Sprachen ausschlaggebend:

Außerdem ist es für mich leichter Deutsch zu lernen als Englisch. Zwar habe ich sowohl in der Schule als auch 2 Jahre im Access-Programm Englisch gelernt, aber ich finde, dass mein Erfolg auf Deutsch viel besser ist. (Transkript Proband:in 8, Pos. 4).

Es bleibt offen, ob der unterschiedliche Lernerfolg auf die persönlichen Eigenschaften von Proband:in 8 zurückzuführen ist oder ob dies auf die Qualität des Englischunterrichts hinweist. Proband:in 4 beklagt, dass es in Tadschikistan keine Möglichkeit gab, seine/ihre Englischkenntnisse zu perfektionieren.

Früher war ich ein großer Fan für Englische Sprache. Ich habe immer Englische Filme gesehen und viele Bücher auf Englisch gelesen. Nachdem ich alle Englische Niveaus abgeschlossen hatte, entschied ich mich eine neue fremde Sprache zu lernen. Wenn ich alle Englische Niveau beendet habe, das hilft mir überhaupt nicht, weil in unserem Land gibt es wenige Gelegenheit. Ich konnte nicht meine Sprache weiter verbessern und dann ich habe für eine bessere Sprache gesucht, die hilft mir in meinem Leben oder Karrier. (Transkript Proband:in 4, Pos. 4-5).

Aus dieser Textstelle lässt sich der Schluss ziehen, dass das DaF-Angebot in Tadschikistan im Vergleich zum ESL-Angebot besonders im Bereich der C-Niveaus besser ausgebaut sei. Um dies zu bestätigen, bedarf es allerdings eine vergleichende Analyse des ESL-Angebots in Tadschikistan. Der/die Proband:in deutet außerdem an, dass Englischkenntnisse in Tadschikistan

beruflich wenig Vorteile bringen. In einer weiteren Entscheidung hat er/sie sich gegen die chinesische Sprache entschieden: „Zuerst ich mochte Chinesische Sprache lernen aber das war eine schwierige Sprache und es gefällt mir überhaupt nicht, weil Chinesische Sprache benutzt man nur im China.“ (Transkript Proband:in 4, Pos. 6). Dem/der Proband:in scheint es wichtig zu sein, die Fremdsprachenkenntnisse auch in Tadschikistan, jedenfalls außerhalb Chinas einsetzen können. Deutschkenntnisse bieten dafür aus seiner/ihrer Sicht bessere Voraussetzungen:

Dann habe ich über die deutsche Sprache informiert. Zwar die Sprache war für mich seltsam, aber das gefällt mir. Ich habe über die positive und negative Seite gelesen. Hoffentlich gab es keine Negative Seite aber die Sprache hat viele schwierige Grammatik und verschiedene Artikels. Ich habe über die Gelegenheit informiert, das interessiert mich, weil wenn man eine gute Deutsche Kenntnisse hat. Kann man viele Arbeit mit gutem Gehalt bekommen. (Transkript Proband:in 4, Pos. 6).

Ausschlaggebend für die Entscheidung Deutsch zu lernen, war demnach die Chance auf einen gut bezahlten Job. Hier deutet sich an, dass Deutschkenntnisse eventuell einen Wettbewerbsvorteil auf dem Jobmarkt bringen und/oder dass sich mit Deutschkenntnissen die Jobmöglichkeiten erweitern. Deutsch und Englisch stehen aber nicht immer in einem Konkurrenzverhältnis, wie folgende Beispiele zeigen:

- Ich wähle immer das, was ich möchte oder interessiere mich. Deshalb gewählt ich Deutsch und Englisch. Die beide Sprachen sind sehr wichtig für meine Zukunft. (Transkript Proband:in 9, Pos. 3)
- Ich habe Sprachlernerfahrungen im Englisch Sprache auch. Und haben sie mir so im Deutschlernen geholfen. Gibt es ähnliche Wörter und die Grammatik. Ich hatte Schwierigkeiten im Perfekt während Englisch lernen, aber nicht im Deutsch. Die Kenntnisse helfen mir so viel.“ (Transkript Proband:in 3, Pos. 3).

Für diese Proband:innen steht offenbar nicht im Vordergrund keine bestimmte Fremdsprache zu lernen, sondern das Fremdsprachenprofil allgemein zu erweitern, um die beruflichen Chancen zu erhöhen. Das deckt sich mit meiner Erfahrung, dass Fremdsprachenkenntnisse in Tadschikistan generell einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft haben, wobei europäische Sprachen als besonders prestigeträchtig gelten. In den Proband:innentexten finden sich allerdings keine Hinweise für diese Hypothese.

Nicht unwesentlich ist in diesem Zusammenhang die Rolle der russischen Sprache. Alle Proband:innen haben angegeben Russisch zu sprechen, teilweise von Geburt an. In Kap. 4.1 wurde bereits beschrieben, dass Russisch in Tadschikistan als Verkehrs- und teilweise als Bildungssprache dient. Tatsächlich nützen einige Tadschik:innen diese Sprachkenntnisse, um in Russland zu arbeiten und zu studieren. Die Arbeitsbedingungen für Tadschik:innen in Russland, besonders am Bau, sind teilweise prekär (vgl. Scheliga 2012; und Pouffier 2022). Russland stellt für viele daher keine Verbesserung der Lebenssituation dar.

Zusammenfassend können als ursächliche Bedingungen für die Wahl Deutsch zu lernen, um in DACH einen Auslandsaufenthalt zu verbringen, folgende Punkte angeführt werden:

- Das tradierte Deutschlandbild in Tadschikistan wirkt sich förderlich auf die Wahl Deutsch zu lernen aus. Deutschland gilt als wichtiger Wissenschaftsstandort (besonders im Bereich der Medizin), als technologisch fortschrittlich und als vorbildlich.
- Die Präsenz von deutschen, österreichischen und Schweizer Organisationen und Firmen in Tadschikistan trägt ebenfalls dazu bei. Einerseits entstehen Kontakte zwischen Tadschik:innen und Deutschsprachigen und andererseits bieten diese Firmen potenzielle Arbeitsplätze für Tadschik:innen und somit einen Anreiz Deutsch zu lernen.
- Deutschland bietet im Vergleich zu anderen europäischen Ländern viele Möglichkeiten für Tadschik:innen das Land zu bereisen. Die Tatsache, dass für manche Programme keine fortgeschrittenen Deutschkenntnisse vorzuweisen sind, macht Deutschland als Zielland noch attraktiver.
- Der Austausch mit Menschen, die bereits in DACH waren bzw. sind, macht den Traum nach DACH zu fahren realer und bestärkt somit die Entscheidung Deutsch zu lernen.

Ein weiterer Punkt, der sich nicht aus den Sprachlernbiografien ergibt, sondern ausschließlich aus der Analyse des tadschikischen Bildungssystems ist folgender:

- Das begrenzte Fremdsprachenangebot in Tadschikistan wirkt sich positiv auf die Anzahl der DaF-Lerner:innen aus, denn das DaF-Angebot ist im Vergleich zu anderen Fremdsprachen (abgesehen von Russisch) gut ausgebaut. Man kann auf mehreren Schulen, Universitäten und in privaten Instituten Deutsch lernen.

Handlungsstrategien und Konsequenzen: Um den Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH zu erfüllen, müssen sich die Proband:innen über die Möglichkeiten in ein deutschsprachiges Land zu fahren erkundigen. Die Analyse zeigte, dass einige Proband:innen diese Informationen von Bekannten erhalten, die bereits in DACH sind oder waren. Sämtliche Informationsquellen werden darauf hinweisen, dass für einen Auslandsaufenthalt in DACH, der über einen Urlaub hinaus geht, Deutschkenntnisse vorgewiesen werden müssen, unabhängig davon welche individuellen Ziele man in einem dieser Länder verfolgt. Um in Deutschland zu studieren, ist je nach Studiengang ein Niveau von B2 oder C1 vorzuweisen. In Österreich wird für alle Studiengänge C1-Niveau vorausgesetzt. Die Teilnahme an einem Au-pair-Programm oder am FSJ ist zwar mit weniger fortgeschrittenen Deutschkenntnissen möglich, doch gute Deutschkenntnisse verbessern die Chancen erheblich. Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist, dass vor einem Auslandsaufenthalt zumindest grundlegende Deutschkenntnisse in

Tadschikistan erworben werden müssen. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die Proband:innen, die an dieser Studie teilgenommen haben, haben sich für den Weg entschieden, Deutsch in einem privaten Institut in Duschanbe zu lernen.

Das entworfene Kodierparadigma bietet ein mögliches Erklärungsmuster für die Forschungsfrage „Was motiviert Tadschik:innen Deutsch zu lernen?“. Wie erwartet, gibt es auf diese Frage keine simple Antwort. Durch das Kodierparadigma können einerseits Zusammenhänge aufgeschlüsselt werden, andererseits wirft es neue Fragen auf. Die Analyse hat die Kategorie „Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH“ ins Zentrum gerückt. Demzufolge ist der Hauptbeweggrund von Tadschik:innen Deutsch zu lernen, weil sie in ein deutschsprachiges Land fahren möchten. Im Widerspruch dazu steht, dass alle TN auch Englisch lernen bzw. gelernt haben. Sollten sie nur das Ziel verfolgen in DACH zu leben oder zu arbeiten, müssten sie dafür nicht zwangsläufig Englisch lernen. Ich gehe daher davon aus, dass der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH nur die Oberfläche darstellt, hinter welcher sich ein weitreichenderer Einflussfaktor verbirgt. Claudia Riemer (2017, S. 12) hat in ihrer großangelegten Studie herausgefunden, dass Englisch-Kenntnisse in vielen Fällen durch Deutschkenntnisse erweitert werden, um mit diesem einzigartigen Mehrsprachigkeitsprofil die Jobchancen zu erhöhen. Da der Jobmarkt für junge Tadschik:innen innerhalb Tadschikistans nicht sehr aussichtsreich ist, liegt es nahe, dass sie durch Fremdsprachenkenntnisse ihre Möglichkeiten zu erweitern versuchen. In diesem Fall wäre der Wunsch nach einem Aufenthalt in DACH die Konsequenz aus dem übergeordneten Wunsch nach einer finanziell sicheren Zukunft. Proband:in 3 bspw. schreibt, dass er/sie sein/ihr abgeschlossenes Medizinstudium in Deutschland fortsetzen möchte. Das weist darauf hin, dass das Bildungsangebot in Tadschikistan unzureichend ist und könnte ein Grund für junge Tadschik:innen sein, ausländische Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Es bleibt die Frage, warum sich die Teilnehmer:innen von all den Sprachen der Welt speziell für Deutsch und Englisch entschieden.

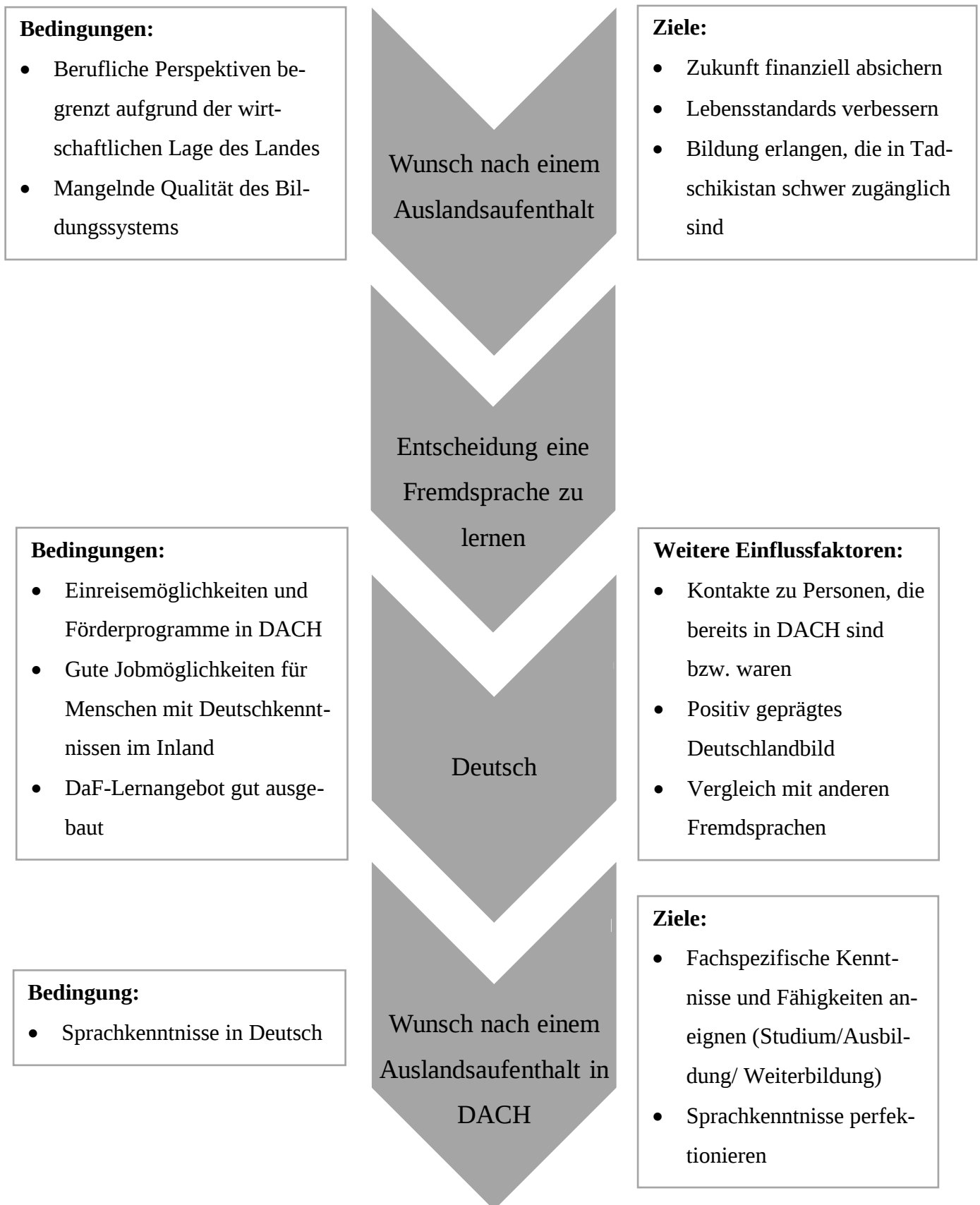
Proband:in 11 liefert einen Hinweis darauf, dass besonders Europa für Tadschik:innen interessant sei. Ausschlaggebend sind die Jobmöglichkeiten und Lebensstandards in Europa. Da Deutschland das bevölkerungsreichste Land Europas ist, liegt es nahe, Deutsch zu lernen, aber auch andere Sprachen wie Französisch, Italienisch und Spanisch kämen in Frage. Es ist nicht auszuschließen, dass es sich hierbei um ein Bias handelt. Für die empirische Untersuchung wurden nur Deutschlerner:innen herangezogen und daher liegt der Fokus auf Deutsch. Um diesen Bias auszuschließen, muss eine Vergleichsgruppe herangezogen werden, wie es Breckle (2015) für ihre Studie in Litauen tat. Die Dokumentenanalyse Tadschikistans belegt allerdings,

dass es im Vergleich zu anderen Fremdsprachen ein breites Angebot an Deutschunterricht gibt und dass die Anzahl der Deutschlerner:innen in Tadschikistan hoch ist. Das liegt entweder darin begründet, dass Deutsch gegenüber anderen Fremdsprachen einen Vorteil bietet oder dass es schlichtweg kaum andere Fremdsprachenangebote (mit Ausnahme von Englisch und Russisch) gibt. Proband:in 4 beschreibt, dass sich trotz hervorragender Englischkenntnisse für sie/ihn keine beruflichen Vorteile ergaben und er/sie sich daher für Deutsch entschied. Das legt nahe, dass Deutsch unter den verfügbaren Fremdsprachen in Tadschikistan vergleichsweise gute Jobaussichten bietet, sei es im Inland oder Ausland.

Interessant ist außerdem, dass viele Proband:innen keine konkreten Vorstellungen davon haben, was genau sie in DACH tun möchten. Sie geben an, studieren oder eine Ausbildung machen zu wollen, doch diese Pläne könnten sie auch in anderen Ländern umsetzen. Ich denke, hier kommt zu tragen, dass Tadschik:innen aufgrund politischer Beziehungen Tadschikistans nicht viele Optionen haben ins Ausland zu gehen. Deutschland stellt eine von wenigen dar. Hinzu kommt, dass Deutschland gleich mehrere Möglichkeiten für Tadschik:innen, u.a. mit geringen Deutschkenntnissen, bietet. Deutschland ist für sie daher eine greifbare Perspektive. Die Verweise der Proband:innen auf Bekannte und Verwandte, die bereits in DACH waren bzw. sind, unterstützen diese These. Diese Bekanntschaften sind die Werbeträger:innen dafür, dass es möglich ist in DACH einen Auslandsaufenthalt zu verbringen.

Ausgehend davon, dass hinter dem Wunsch einen Auslandsaufenthalt in DACH zu absolvieren, der Wunsch nach einer finanziell sicheren Zukunft liegt, nehme ich an, dass die Begründung dafür, warum sich Tadschik:innen für Deutsch entscheiden vielschichtig ist. Ausschlaggebende Faktoren sind jedenfalls das Fremdsprachenangebot, das positiv geprägte Deutschlandbild, die grundlegenden Möglichkeiten für Tadschik:innen ins Ausland zu fahren und die mit Deutschkenntnissen verbundenen beruflichen Möglichkeiten. Wie bereits mehrmals erwähnt, ist das DaF-Angebot in Tadschikistan vielseitig und gut ausgebaut. Deutschland wird als technologisch fortschrittlich, besonders im Bereich der Medizin gesehen. Aus diesem Grund ist es naheliegend, dass Tadschik:innen nach DACH gehen möchten, um sich dort (weiter) zu bilden. Da die Voraussetzungen für eine gute Ausbildung und einen gutbezahlten Job in Tadschikistan sehr schlecht sind, orientieren sie sich am Ausland. Nur wenige haben angegeben auch in DACH leben zu wollen. Mit den erworbenen Fähigkeiten und Sprachkenntnissen erweitern sich allerdings auch ihre beruflichen Möglichkeiten in Tadschikistan. Auf der Basis dieser Schlüsse wurde eine Grounded Theory Skizze entwickelt, die verschiedene Faktoren in einen klaren Zusammenhang setzt.

4.2.2 Grounded Theory Skizze



Die Dokumentenanalyse Tadschikistans und die Analyse der Sprachlernbiografien legen nahe, dass der Ausgangspunkt für die Entscheidung Deutsch zu lernen der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt ist. Dieser Wunsch ist beeinflusst durch äußere Umstände. Der Jobmarkt in Tadschikistan bietet für junge intelligente Menschen wenig Perspektive bedingt durch die wirtschaftliche Lage des Landes. Ebenso mangelhaft ist die Qualität des tadschikischen Bildungssystems. Auf der Suche nach einer qualitativ hochwertigen (Aus-)Bildung richten junge Menschen ihren Blick daher ins Ausland. Dort erhoffen sie sich Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die in Tadschikistan nicht zugänglich sind. Ihr Ziel ist es, sich damit in der Zukunft den finanziellen Unterhalt zu sichern und ihren Lebensstandard zu verbessern. Da Auslandsaufenthalte zwangsläufig mit Fremdsprachenkenntnissen in Verbindung stehen, ergibt sich daraus die Konsequenz eine Fremdsprache zu wählen und zu lernen. Neben anderen Fremdsprachen entscheiden sich viele für Deutsch.

Diese Entscheidung ist durch vielschichtige Faktoren beeinflusst. Die Analyse ergab, dass die Bedingungen des Deutschlernens in Tadschikistan, die Möglichkeiten mit deutschen Sprachkenntnissen ins Ausland zu gehen, der Jobmarkt für Menschen mit Deutschkenntnissen, das tradierte Deutschlandbild, der Vergleich mit anderen Fremdsprachen und der Kontakt mit Menschen, die bereits im deutschsprachigen Ausland waren, einen Einfluss auf die Entscheidung der Proband:innen nahmen. Für Deutsch gibt es, ähnlich wie für Russisch und Englisch, ein vielfältiges Angebot an Unterricht, da das Deutschlernen in Tadschikistan eine lange Tradition hat. Deutsch ist sowohl in den Curricula von Schulen und Universitäten als auch im privaten Bildungssektor vertreten. Deutschland bietet außerdem im Vergleich zu anderen Ländern für erwachsene Tadschik:innen verschiedene Möglichkeiten eines Aufenthalts, die (meist) mit Deutschkenntnissen verknüpft sind. Dazu zählen Studienplätze für Menschen aus Nicht-EU-Ländern, Ausbildungsplätze, Sprachkurse, Au-Pair-Programme und die Möglichkeit ein freiwilliges soziales Jahr zu absolvieren. Insbesondere die Sprachlernbiografie von Proband:in 4 zeigt, dass mit Deutschkenntnissen die Chance Karriere zu machen und viel Geld zu verdienen verbunden wird. Auch innerhalb von Tadschikistan ist dies mit Deutschkenntnissen aussichtsreicher als mit Englischkenntnissen bspw. Es ist allerdings nicht klar, um welche Jobs es sich hier handelt. Zu vermuten ist, dass es um Jobs im Tourismussektor und um die Mitarbeit bei deutsch(sprachig)en Organisationen geht. Der Vergleich und das Abwägen, welche Sprachen finanziell gesehen am erfolgversprechendsten sind, spielt jedenfalls eine Rolle für die Wahl der Sprache. Das Fremdsprachenangebot in Tadschikistan ist grundsätzlich nicht sehr vielfältig. Die Konkurrenz unter den Fremdsprachen ist daher nicht groß. Russisch ist Verkehrssprache und damit jene Sprache, die am häufigsten gelernt und studiert wird. An zweiter Stelle stehen,

der Analyse zufolge, Deutsch und Englisch. Meiner Erfahrung nach, sind asiatische Sprachen, wie Koreanisch und Chinesisch, in Tadschikistan aufstrebend. Alle weiteren Sprachen werden im Vergleich zu den erwähnten Sprachen selten gelernt. Alle Proband:innen lernten sowohl Deutsch als auch Englisch. Die Theorie besagt, dass sie damit ihre Chancen auf einen Auslandsaufenthalt in einem europäischen Land erhöhen möchten und sich somit alle Optionen offenhalten. Die Proband:innen wollen sich mit Deutsch- und Englischkenntnissen außerdem von der Masse abheben, denn Russisch beherrschen die meisten.

Ein weiterer Faktor, der die Wahl speziell Deutsch zu lernen beeinflusst, ist das tradierte Deutschlandbild. Deutschland gilt als Wirtschaftsmacht, als wichtiger Wissenschaftsstandort und grundsätzlich als fortschrittlich in vielen Bereichen, speziell in der Medizin. Die Proband:innen sehen in Deutschland ein chancenreiches Land. Beeinflusst wird dieses Bild durch die Präsenz von deutschen Organisationen, Produkten und der deutschen Botschaft in Duschanbe. Untermalt wird dies durch den Kontakt mit Personen, die bereits in Deutschland waren. Sie sind die Aushängeschilder dafür, dass es möglich ist nach Deutschland zu gehen und dort diversen Aktivitäten nachzugehen. Dadurch bestärken sie Deutschlerner:innen in ihrem Vorhaben und versorgen sie mit Informationen.

Die Faktoren, die die Wahl Deutsch zu lernen beeinflussen, sind vielschichtig. Alle Deutschlerner:innen werden individuell unterschiedlich von diesen Faktoren beeinflusst. Es ist schwierig nachzuvollziehen, welche Faktoren in welchem Fall am ausschlaggebendsten waren, doch es ist eindeutig festzustellen, dass all diese Faktoren einflussreich sein können. Durch den Entschluss Deutsch zu lernen und die kontinuierliche Beschäftigung mit der Sprache entsteht bei den Deutschlerner:innen der konkrete Wunsch bzw. das Ziel einen Auslandsaufenthalt in DACH zu verbringen. Aus dem universalen Wunsch ins Ausland zu gehen, konkretisiert sich mit der Wahl der Sprache der Zielort. Es konkretisieren sich auch die Vorstellungen davon, auf welche Weise die finanzielle Zukunft gesichert bzw. Lebensstandards verbessert werden können. Dabei haben sich zwei Strategien herauskristallisiert. Die einen möchten sich fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten in Deutschland aneignen, welche in Tadschikistan nicht zugänglich sind und diese in der Zukunft anwenden. Die anderen möchten ihre Sprachkenntnisse in Deutschland perfektionieren. Ob sie ihre Zukunft in Deutschland, Tadschikistan oder woanders verbringen möchten, ist den meisten Deutschlerner:innen zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar. Die Aussagen darüber fallen jedenfalls nur sehr vage aus.

Was aus der Grafik nicht ersichtlich ist, ist, dass natürlich nicht alle jungen Menschen in Tadschikistan, die sich nach dem Ausland sehnen, Deutsch wählen. Russisch ist für viele Menschen die naheliegendere Option, da sie die Sprache bereits in gewissem Ausmaß

beherrschen. Mit ausgezeichneten Russischkenntnissen erhöhen sich auch innerhalb von Tadschikistan die Jobchancen und Russland ist ein potenzieller Arbeitsmarkt und Studienort. Neben Deutsch haben die Proband:innen dieser Studie auch Englisch gelernt. Das scheint nicht verwunderlich, da es sich bei Englisch um eine internationale Sprache handelt, die auf der ganzen Welt einsetzbar ist. Welche Fremdsprachen in Tadschikistan noch von Bedeutung sind und welche Gründe es für das Erlernen dieser Sprachen, sowie auch für Englisch und Russisch, gibt, muss der Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Kritisch zu hinterfragen ist außerdem der vereinheitlichende Charakter der Grounded Theory Skizze. Gemäß dem *Person-in-Context Relational View* war es ein Ziel dieser Arbeit Personen als Individuen wahrzunehmen, die in einer einzigartigen Beziehung zu ihrer Umgebung stehen und diese Umgebung mitgestalten. Durch die Sprachlernbiografien wurden Einflussfaktoren identifiziert, die die Proband:innen individuell beeinflussten. In der Grounded Theory Skizze wurden diese Faktoren allerdings prototypisch zusammengefasst. Die Einflussfaktoren wurden so behandelt, als würden sie alle Proband:innen auf die gleiche Weise beeinflussen. Bestimmte Faktoren betrafen tatsächlich alle Proband:innen, andere jedoch betrafen nur Einzelpersonen. Der Kern der Grounded Theory Skizze, der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt bzw. der Wunsch nach einem Aufenthalt in DACH, betrifft alle Proband:innen. Alle anderen Faktoren sind als potentielle Faktoren zu verstehen, die die Proband:innen unterschiedlich stark beeinflussten. Erst durch eine gezielte Befragung kann erörtert werden, welche Faktoren für welche Personen und welchem Kontext eine Rolle spielen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass folgende Faktoren potentiell Einfluss auf die Entscheidung von Tadschik:innen nehmen, Deutsch zu lernen: 1. die wirtschaftliche Lage und die Qualität des Bildungssystems Tadschikistans, 2. das tradierte Deutschlandbild, 3. Möglichkeiten der Einreise, Ausbildung und Weiterbildung für Tadschik:innen in DACH, 4. Karrierechancen mit Deutschkenntnissen im In- und Ausland, 5. das Angebot von DaF und anderen Fremdsprachen in Tadschikistan sowie 6. der Kontakt zu Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland waren.

5 Diskussion

5.1 Einbettung in den Forschungskontext

Im Kodierparadigma spielten die in Kap. 2 vorgestellten theoretischen Konzepte der internationalen L2-Motivationsforschung und die Ergebnisse der empirischen DaF-Motivationsforschung eine marginale Rolle. Das kann einerseits daran liegen, dass sie tatsächlich für die spezielle Situation in Tadschikistan nicht von Bedeutung sind oder daran, dass mein Augenmerk nicht darauf lag. Um sicherzugehen, dass bei der Analyse plausible Erklärungsmuster nicht untergegangen sind und um festzustellen, inwiefern die theoretischen Konzepte und empirischen Erkenntnisse auch auf Tadschikistan zutreffen, findet eine Analyse nach diesen speziellen Gesichtspunkten statt.

Instrumentelle und integrative Orientierung haben bereits Einzug ins Kodierparadigma gefunden. Die nähere Analyse ergab, dass die beiden Orientierungen nicht immer klar zu trennen bzw. zu definieren sind. Proband:in 6 schreibt „Ich habe viele Träume: Die ersten, nach Deutschland fahren und meine deutsche Sprache verbessern und die Deutschen, ihre Küche und Kultur kennenlernen!!!“ (Transkript Proband:in 6, Pos. 1). Diese Aussage ist grundsätzlich als integrativ orientiert zu beschreiben. Davor führt der/die Proband:in allerdings aus, dass er/sie Deutsch aus beruflichen Gründen lernt mit dem Ziel Diplomat:in zu werden. Auch wenn er/sie durchaus interessiert an der deutschen Kultur ist und gerne dort leben möchte, spielt die berufliche Zukunft eine entscheidende Rolle. Anhand des Textes allein, ist es nicht möglich festzustellen, ob eines der beiden Motive vorrangig war.

Proband:in:11 lernt Deutsch, weil er/sie nach Deutschland zu seiner/ihrer Partner:in ziehen wird. Im Vordergrund stehen das Leben und die Integration in Deutschland. Des Weiteren führt er/sie aus scheinbarer Distanz aus, dass viele junge Tadschik:innen den Traum haben, nach Europa zu ziehen, weil es dort gute Jobmöglichkeiten und hohe Lebensstandards gibt. Es stellt sich die Frage, ob es als integrative Orientierung gilt, wenn Menschen eine Sprache lernen, um sich in einem fremden Land zu integrieren, wenn es der übergeordnete Wunsch ist, die eigenen Lebensverhältnisse zu verbessern und die Zielkultur dafür nebensächlich ist. Insgesamt ist festzustellen, dass von den Proband:innen vorwiegend instrumentelle Motive, wie z.B. Medizin zu studieren, eine Ausbildung zum Hotelfachmann/zur Hotelfachfrau zu machen oder als Arzt/Ärztin zu arbeiten, genannt werden. Kein:e Proband:in nennt integrative Motive alleinigen Beweggrund Deutsch zu lernen.

Ähnlich ist es mit extrinsischen und intrinsischen Motiven. Alle Proband:innen lernen freiwillig Deutsch. Es ist für sie kein Pflichtfach an der Schule. Kein:e Proband:in schreibt, dass es ihnen vorgeschrieben wurde, diesen Deutschkurs zu besuchen. Inwiefern elterliche Ratschläge auf diese Entscheidung Einfluss genommen haben, kann im Rahmen dieser Untersuchung allerdings nicht festgestellt werden. Ein:e Proband:in schreibt, dass ihm/ihr von den Eltern *geraten* wurde Deutsch zu lernen, aber nicht, dass es ihm/ihr *vorgeschrieben* wurde. Insofern haben sich alle Proband:innen selbstbestimmt für das Deutschlernen entschieden, was grundsätzlich dem intrinsischen Spektrum zuzuordnen ist. Allerdings spielen äußere Umstände für die Wahl eine entscheidende Rolle. Viele Proband:innen entschieden sich fürs Deutschlernen, um ihre Verdienst- und Ausbildungsmöglichkeiten zu verbessern. Die Entscheidung ist somit durch eine externe Not bedingt. Man könnte argumentieren, dass die Proband:innen durch das Deutschlernen negative Ereignisse in der Zukunft, wie z.B. schlechte Lebensverhältnisse, abwenden möchten. Das Deutschlernen wäre somit extrinsisch motiviert. Dies kann allerdings nicht anhand der Sprachlernbiografien belegt werden.

Wie Noels et al. (2000, S. 77) festgestellt hat, korreliert instrumentelle Orientierung oft mit extrinsischer Motivation. Da die Proband:innen stark instrumentell orientiert sind, ist es daher nicht verwunderlich, dass extrinsische Motivation ebenfalls überwiegt. Doch ähnlich wie bei integrativer und instrumenteller Orientierung, sind auch die Übergänge zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation fließend. Proband:in 9 schreibt: „Wenn ich lerne Deutsch, das macht mir Vergnügen. Deutsch gefällt mir.“ (Transkript Proband:in 9, Pos. 2) und „Ich wähle immer das, was ich möchte oder interessiere mich. Deshalb gewählt ich Deutsch und Englisch.“ (Transkript Proband:in 9, Pos. 3) Diese Beispiele spiegeln intrinsische Motivation wider. Gleichzeitig schreibt er/sie „Die Sprache spielt eine große Rolle in meiner Leben, weil ich im Deutschland studieren möchte. Ich will Ingenieur und Unternehmer werden.“ (Transkript Proband:in 9, Pos. 2) und „Die beide Sprachen sind sehr wichtig für meine Zukunft.“ (Transkript Proband:in 9, Pos. 3). Dies wiederum spricht für den Einfluss äußerer Reize. Proband:in 9 hat Freude am Deutschlernen und sieht gleichzeitig den Nutzen der Fremdsprachenkenntnisse für die persönliche Zukunft. Viele Proband:innen weisen ein ähnliches Profil auf. Dieses Phänomen kann am besten als identifizierte Regulierung auf dem Spektrum der extrinsischen Motivation beschrieben werden. Die Proband:innen lernen bewusst Deutsch, weil sie in Deutschkenntnissen einen bestimmten Nutzen für ihre Zukunft sehen. Die Verinnerlichung dieses Nutzens motiviert die Proband:innen Deutsch zu lernen. Es steht nicht im Widerspruch dazu, Freude am Deutschlernen zu empfinden.

Aus der Auflistung möglicher internaler und externaler Einflussfaktoren von Williams und Burden (1997, S. 138–140) wurden bereits einige in der Analyse besprochen. Externale Faktoren, die eine Rolle spielen, sind jedenfalls sog. *significant others*. Dazu zählen Eltern, Lehrer:innen und Peers. Ein:e Proband:in gab an von den Eltern den Rat bekommen zu haben Deutsch zu lernen. Lehrer:innen werden nicht explizit als Einflussfaktoren für diese Entscheidung genannt, doch mehrere Proband:innen erwähnen ihre Lehrer:innen in den Sprachlernbiografien positiv und bedanken sich bei ihnen. Daraus schließe ich, dass Lehrer:innen zumindest auf die langfristige Motivation einen positiven Einfluss haben. Peers und Bekannte spielen insofern eine Rolle, als sie von Erfahrungen im Ausland und über die Möglichkeiten dorthin zu fahren, berichten. Ein weiterer externaler Faktor ist das tadschikische Bildungssystem, welches Mangel aufweist und die Proband:innen auf diese Weise zum Deutschlernen motiviert.

Relevante internale Faktoren sind die persönliche Relevanz des Deutschlernens für die Proband:innen und der angenommene Nutzen der Deutschkenntnisse in der Zukunft, wie z.B. eine Verbesserung der Jobchancen oder die Möglichkeit in Deutschland zu studieren. Ein weiterer internaler Einflussfaktor ist die Einstellungen der Proband:innen gegenüber dem Sprachenlernen, gegenüber der Zielsprache und gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur. Die deutsche Sprache wird oft als schwierig bezeichnet, aber nicht negativ bewertet. Proband:in 1 schreibt: „Am ersten blick deutsch war für mich sehr schwierig aber jetzt deutsch für mich ist leicht. [...] Am ersten an hat mir nicht gefallen aber jetzt ist Deutsch alles für mich.“ (Transkript Proband:in 1, Pos. 2) Der/die Proband:in beschreibt einen Wandel in der Einstellung gegenüber der deutschen Sprache. Proband:in 8 wiederum empfindet das Deutschlernen im Vergleich zum Englischlernen als einfach. Proband:in 3 schreibt „Ich sehe Deutsch als die Brücke zum Träume an.“ (Transkript Proband:in 3, Pos. 2). Seine/ihre positive Einstellung zur deutschen Sprache ergibt sich aus dem Nutzen der Sprache für sich selbst. Die Einstellungen gegenüber Deutschland und Österreich bzw. der deutschsprachigen Kultur wurden bereits ausführlich besprochen. Sie sind durchwegs positiv und bestärken die Proband:innen darin, Deutsch zu lernen.

Dörnyeis (2009) Konzepte des *Ideal L2-Self*, *Ought-to L2-Self* und der Lernumgebung sind durch die Kürze der Proband:innentexte besonders schwierig zu identifizieren. Indizien dafür, dass die Proband:innen einem *Ought-to L2-Self* folgen gibt es kaum. Die Proband:innen besuchten den Deutschkurs freiwillig und waren nicht durch ein Curriculum dazu gezwungen. Kein:e Proband:in erwähnt aus einem bestimmten Druck oder aus der Erwartungshaltung anderer heraus Deutsch zu lernen. Man spricht auch von *Ought-to L2-Self*, wenn man dadurch motiviert wird, ein negatives Ereignis abzuwenden. Die wirtschaftliche Lage Tadschikistans

und der Wunsch nach einem sicheren Einkommen, könnte als Angst vor Armut gedeutet werden. Um diese potentielle Zukunft abzuwenden, lernen die Proband:innen Deutsch. Hierbei handelt es sich allerdings um eine vage Vermutung. Dagegen spricht, dass manche Proband:innen bereits einen stabilen Beruf haben. Proband:in 2 und 7 sind Ärzt:innen bspw.

Einige Aussagen der Proband:innen deuten auf ein *Ideal L2-Self* hin. Proband:in 3 spricht von der Verwirklichung seiner/ihrer Träume (vgl. Transkript Proband:in 3, Pos. 1), ebenso Proband:in 5 und 6. Proband:in 4 ist froh Deutsch zu lernen (vgl. Transkript Proband:in 4, Pos. 6) und Proband:in 9 empfindet Vergnügen am Deutschlernen (vgl. Transkript Proband:in 9, Pos. 2). All das sind sehr positive Ausdrucksweisen und weisen daher auf ein *Ideal L2-Self* hin. Über die Lernumgebung geben die Proband:innen nur wenig Auskunft. Die Tatsache, dass einige von ihnen schreiben, dass sie Freude am Deutschlernen empfinden und sich bei den Lehrer:innen bedanken, deutet auf ein positives Bild vom Unterricht hin. Genaueres wird über den Unterricht aber nicht gesagt. Außerdem ist festzuhalten, dass einige Proband:innen keine konkreten Vorstellungen von sich selbst in der Zukunft haben. Alle Proband:innen sehen sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Deutschland oder Österreich. Welchen Aktivitäten sie dort nachgehen ist nicht allen klar. Das spricht dafür, dass die *future self guides* dieser Proband:innen nicht stark ausgeprägt sind.

Claudia Riemer⁴ stellte in ihrer länderübergreifenden Studie zur Motivation von DaF-Lerner:innen fest, dass die meisten Proband:innen eine positive Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen bzw. gegenüber dem DaF-Lernen im Speziellen haben. Das trifft auch auf die tadschikischen Proband:innen zu. Das Deutschlernen wird von einigen Proband:innen als schwierig bezeichnet, doch gleichzeitig mit Vergnügen und Freude verbunden. Sie stellte außerdem fest, dass der deutschen Sprache in vielen Kulturen ein besonderer Status anhaftet und das Deutschlernen daher als prestigeträchtig empfunden wird. Dieses Phänomen konnte bei den tadschikischen Proband:innen nicht entdeckt werden. Die Proband:innen haben ein durchwegs positives, teilweise fast schon glorifizierendes Bild von Deutschland und der „deutschen“ Kultur. Der deutschen Sprache wird aber kein besonderer Status im Vergleich zu anderen Fremdsprachen zugesprochen. Riemers Studien zeigen, dass die Proband:innen bestimmte Berufsfelder fokussieren. Diese sind im Konkreten: Dolmetscher:in, Übersetzer:in, Deutschlehrer:in, Mitarbeiter:in einer internationalen Organisation oder im Bereich Wirtschaft und Tourismus. Diese Berufsvorstellungen trafen nicht auf die tadschikischen Proband:innen zu. Überraschenderweise studierten und arbeiteten die meisten Proband:innen im medizinischen

⁴ Dieser Absatz bezieht sich auf das Gesamtwerk Claudia Riemers (2011, 2015, 2016a, 2017, 2016b, 2017), wie es in Kap. 2.3.2 dargestellt wurde. Dort sind ebenfalls die genauen Einzelnachweise nachzulesen.

Bereich. Aufgrund der hohen Anzahl, könnte der Eindruck entstehen, dass die meisten Deutschlerner:innen in Tadschikistan im medizinischen Bereich tätig sind. Dafür ist die Proband:innengruppe allerdings statistisch nicht repräsentativ. Weitere Berufe, die konkret genannt wurden, sind Hotelfachmann/frau und Diplomat:in. Riemer entdeckte einen Zusammenhang zwischen instrumenteller Orientierung und dem parallelen Erwerb von Deutsch und Englischkenntnissen, wobei Deutsch als exotische Sprache gilt. Sie nannte dies das „instrumentelle Exotenmotiv“. Ebenso wie in Riemers Studie, wurde unter den tadschikischen Proband:innen eine ausgeprägte instrumentelle Orientierung festgestellt und alle Proband:innen lernten sowohl Deutsch als auch Englisch. Das instrumentelle Exotenmotiv kommt allerdings nicht zum Tragen, da dem Deutschen im Vergleich zu anderen Fremdsprachen kein spezieller Status beigemessen wird. Ich gehe vielmehr davon aus, dass die Proband:innen durch das Erlernen beider Sprachen ihre Jobchancen allgemein erweitern möchten und sich daher sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch konzentrieren. Riemer stellte außerdem fest, dass in Ländern in geografischer Ferne zum deutschsprachigen Raum im Vergleich zu nahegelegenen Ländern integrative Orientierung eine Rolle spielt. Das positiv geprägte Deutschlandbild und der Wunsch der tadschikischen Proband:innen nach Deutschland und Österreich zu reisen unterstützt diese Theorie. Die integrative Orientierung ist für die tadschikischen DaF-Lerner:innen allerdings nicht vorrangig. Bildungsmotive hingegen spielen eine große Rolle. Die meisten Proband:innen möchten in Deutschland eine Ausbildung machen, studieren oder ihre Sprachkenntnisse verbessern. Riemer stellte ausgeprägte Bildungsmotive nur in Frankreich fest. In Tadschikistan stellen sie einen ausschlaggebenden Faktor dar. Die meisten der Proband:innen möchten in Deutschland oder Österreich studieren, eine Ausbildung machen oder einen Sprachkurs besuchen. Die persönliche Weiterbildung steht für sie an oberster Stelle.

Mackiewicz (2016, 2014), welcher die interkulturelle Motivation von Deutschlerner:innen in Polen und den USA untersuchte, stellte fest, dass es klare länderspezifische Unterschiede gibt. Nicht überraschend ist daher, dass sich die Motivation der tadschikischen Deutschlerner:innen weder mit jener der us-amerikanischen noch der polnischen Deutschlerner:innen deckt. In Polen, wie auch in den USA spielen Noten eine bedeutende Rolle. Keine:r der tadschikischen Proband:innen hat Noten als Motivationsfaktor erwähnt. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass sie einen außeruniversitären Kurs besuchen und daher auch keine Noten bekommen. Leistung spielt für die Proband:innen eine Rolle, aber es stellt einen internalen Motivationsfaktor dar. Proband:in 10 beschreibt die Entwicklung seiner/ihrer Deutschkenntnisse folgendermaßen:

Erste Mal habe ich Deutsch in der Schule gelernt.

Jetzt ich interessiere mich für die Deutsche Sprache und ich entschloß mich, dass ich meine Deutschkenntnisse verbessern will. Obwohl ich noch nicht im Ausland war. Ich möchte in der Zukunft in Deutschland auf jeden Fall eine Ausbildung machen. Früher habe ich Deutsch von Niveau A1.1. A1.2 dann A2.2 gelernt. Es war vor 4 Jahren im 2016-2017. Jetzt seit fast 3 Monaten lerne ich Deutsch weiter im DEX (dex.tj). Hier ich habe Niveau A2.1 gelernt. Dann (jetzt 2021 Jahr) ging auf Niveau B1.1. Die Deutsche Sprache gefällt mir wirklich sehr. Aber mein Deutsch ist noch ziemlich schlecht, um in diesem Jahr Ausbildung zu machen. In unserer Stadt gibt keine Praxis mit Deutschen. Ich lerne nur im Kurs 3 mal pro Woche, je 2 Stunden. Das finde ich wahnsinnig nicht genug. (Transkript Proband:in 10, Pos. 1-2)

Der/Die Proband:in äußert den internalen Wunsch die Deutschkenntnisse zu verbessern und beklagt gleichzeitig, dass der Deutschkurs nicht öfter stattfindet und kein Sprachkontakt mit deutschsprachigen Menschen in Dushanbe möglich ist. Externale Faktoren, wie Noten spielen hier keine Rolle.

Polnische Deutschlerner:innen sind Mackiewicz (2016) zufolge sehr durch extrinsische Faktoren beeinflusst. Sie unterliegen einem hohen Leistungsdruck auf der Universität und in der Schule und haben vergleichsweise wenig Interesse an der deutschen Kultur. Im Gegensatz dazu haben sich die tadschikischen Proband:innen bewusst für das Deutschlernen entschieden und sehen darin einen persönlichen Nutzen. Ähnlich wie bei den USA, handelt es sich bei Tadschikistan um ein Land, dass geografisch weit entfernt vom deutschsprachigen Raum liegt. In beiden Ländern sind Kontaktmotive von Bedeutung und die deutsche Sprache wird von den Lerner:innen geschätzt. Im Gegensatz zu den us-amerikanischen Proband:innen bei Mackiewicz spielt für die tadschikischen Proband:innen interkulturelle Motivation eine Nebenrolle. Es herrscht Interesse an der deutschsprachigen Kultur. Der Nutzen der Sprache für persönliche Zwecke ist allerdings vorrangig.

Dass es sich bei Mackiewicz (2014) Studie um eine quantitative Untersuchung handelt, erschwert den Vergleich mit den Ergebnissen dieser qualitativen Studie. Die Schlüsse, die daraus gezogen werden, bleiben vage. Ähnlich verhält es sich mit der Untersuchung der litauischen Deutschlerner:innen von Breckle (2015). Diese gaben an, dass Deutsch für die persönliche Bildung wichtig sei. Die tadschikischen Proband:innen möchten mit Hilfe der erworbenen Deutschkenntnisse ebenfalls ihre persönliche Bildung verbessern, indem sie in Deutschland studieren bspw.. Dahinter stecken allerdings keine humanistischen Bildungsmotive, sondern Pragmatismus. Mithilfe von Deutschkenntnissen möchten sie Bildung erlangen, die in Tadschikistan nicht zugänglich ist, um damit ihre Lebensumstände zu verbessern.

Die australischen Proband:innen in der Studie von Schmidt (2016) sehen in den Deutschkenntnissen einen Zugang zu Auslandspraktika, zum Studieren im Ausland, zum Reisen und eine Zusatzqualifikation im Beruf. Ebendiese Motive sind für die tadschikischen Proband:innen von größter Bedeutung. Wie auch Proband:in 4 entscheiden sich einige australische Studierende explizit gegen eine asiatische Sprache, trotz geografischer Nähe. Ihr Interesse gilt

speziell Europa, Deutschland und der deutschen Kultur. Genauso richten die tadschikischen Proband:innen ihrem Blick gen Europa.

Insgesamt betrachtet, lassen sich die Ergebnisse dieser Studie nur bedingt mit den theoretischen Konzepten der internationalen L2-Motivationsforschung erklären. Mit den empirischen Untersuchungen von Riemer, Mackiewicz, Breckle und Schmidt gibt es einige Überschneidungen, doch im Großen und Ganzen weisen die tadschikischen Proband:innen ein einzigartiges Motivationsprofil auf. Am besten beschreiben die Konzepte der instrumentellen Orientierung und der identifizierten Regulierung extrinsischer Motivation das Motivationsprofil der tadschikischen Proband:innen. Sie lernen Deutsch, weil sie damit einen Zweck verfolgen. Sie möchten in Deutschland Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen, die ihnen in Tadschikistan nicht zugänglich sind. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sollen ihren Lebensstandard verbessern und Jobchancen erhöhen. Beeinflusst durch äußere Umstände, wie z.B. die schlechte wirtschaftliche Lage Tadschikistans, erkennen sie den Wert von Sprachkenntnissen für sich und sind durch diese Erkenntnis motiviert Deutsch zu lernen.

5.2 Überprüfung der Hypothesen

Auf der Basis meiner Vorerfahrungen, der Dokumentenanalyse Tadschikistans und den Ergebnissen der empirischen DaF-Motivationsforschung wurden insgesamt acht Hypothesen in Bezug auf die Motivation tadschikischer Deutschlerner:innen aufgestellt. Es gilt nun festzustellen, inwiefern sich die Hypothesen in den empirischen Daten widerspiegeln, wie sie modifiziert werden müssen und welche verworfen werden können.

Die Analyse der Rahmenbedingungen in Tadschikistan legte zwei Hypothesen nahe.

1. Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist mit der Hoffnung auf finanzielle Sicherheit in der Zukunft verbunden. Die wirtschaftliche Lage Tadschikistans bietet jungen Leuten wenig Perspektive innerhalb des Landes. Daher fokussieren sie sich auf das Ausland. Viele Studierende möchten in DACH studieren und/oder erhoffen sich einen Arbeitsplatz in einer internationalen Firma mit Sitz in Tadschikistan.
2. Der Grund, warum sich viele Studierende für Deutsch und nicht für eine andere Fremdsprache entscheiden, ist beeinflusst durch das Lernangebot. Im Vergleich mit anderen Fremdsprachen (mit Ausnahme von Russisch) ist das DaF-Lernangebot in Tadschikistan sehr umfangreich. Zusätzlich bietet der DAAD eine Vielzahl an Stipendien für tadschikische Studierende an.

Hypothese 1 hat sich durch die Analyse der Sprachlernbiografien weitestgehend bestätigt. Die Proband:innen nennen einen gut bezahlten Job und Karriere als Motive Deutsch zu lernen. Die wirtschaftliche Lage und der Jobmarkt in Tadschikistan werden nicht explizit angesprochen. Das unzureichende Bildungsangebot hingegen ist ein ausschlaggebendes Kriterium, ins Ausland zu gehen, wie Proband:in 3 und Proband:in 8 berichten:

Ich studiere in Medizinische Uni. Das Kennntnis, das ich bekomme ist nicht genug, deshalb möchte ich mein Studium in Deutschland weiterstudieren. (Transkript Proband:in 3, Pos. 2)

Nach meinem Universitätsabschluss in Tadschikistan möchte ich an eine deutsche Universität studieren und dort meine Studium fortsetzen. (Transkript Proband:in 8, Pos. 2)

Die Studieninhalte in Tadschikistan erfüllen für die beiden Proband:innen nicht die gewünschte Qualität, weshalb sie ein Studium in Deutschland anstreben. Mit Deutschland assoziieren sie qualitativ hochwertige Bildung. Neben einem Studium halten andere Proband:innen weitere Bildungsangebote in Deutschland für erstrebenswert, wie z.B. eine Ausbildung zu machen oder einen Sprachkurs zu besuchen. Keine:r der Proband:innen hat explizit den Wunsch geäußert bei einer deutschsprachigen Firma mit Sitz in Tadschikistan arbeiten zu wollen. Diese Option scheint für die Proband:innen nicht von zentraler Bedeutung zu sein. Grundsätzlich äußerten sich die Proband:innen nur sehr vage oder gar nicht darüber, wo sie in der Zukunft leben möchten. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass für die Proband:innen das Ziel, einen Zugang zum deutschsprachigen Raum zu erlangen, vorrangig ist. Die weiteren Pläne sind in diesem Stadium noch nicht konkretisiert.

Unter Einbezug dieser Erkenntnisse kann die Hypothese folgendermaßen modifiziert werden: Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist mit dem Wunsch nach finanzieller Sicherheit in der Zukunft verbunden. Die mangelnde Qualität des Bildungsangebots in Tadschikistan führt dazu, dass sich junge Menschen an alternativen Bildungsangeboten im Ausland orientieren. Viele möchten in DACH studieren, eine Ausbildung machen oder sich auf eine andere Weise weiterbilden.

Auch Hypothese 2 muss modifiziert werden. Es stellte sich heraus, dass Deutschland für die Proband:innen ein Land darstellt, das viele Optionen bietet einzureisen. Mehr als das DaF-Lernangebot in Tadschikistan und die Stipendien des DAAD sind diese Einreisemöglichkeiten von Bedeutung für die Entscheidung Deutsch zu lernen.

Vor zwei Jahren (mei) hatten meine Bekannte Deutsch gelernt und waren mit verschiedene Programme nach Deutschland gefahren. Damals hatte ich gemerkt, dass wenn man Deutsch kennt, gibt es viele Möglichkeiten nach Deutschland zu fahren. (Transkript Proband:in 3, Pos. 1).

Meine Erfahrung zeigte, dass es nicht viele Möglichkeiten für Tadschik:innen gibt, ins Ausland zu reisen. Wenn Deutschland eine von wenigen Optionen ist, ist es für Tadschik:innen umso naheliegender Deutsch zu lernen. Um welche Programme es sich genau handelt, wird von dem/der Proband:in nicht näher erläutert. Die Möglichkeit durch ein Stipendium des DAAD nach Deutschland zu reisen, wird allerdings von keinem/keiner Proband:in explizit erwähnt.

Ähnlich steht es um das Fremdsprachenangebot. Die Proband:innen begründen ihren Entschluss Deutsch zu lernen damit, dass sie ins Ausland, bevorzugt nach Deutschland, möchten. Sie erläutern nicht näher, warum sie sich für Deutsch und nicht für eine andere Sprache entschieden. Alle Proband:innen lernen oder lernten auch Englisch. Das wiederum bedeutet, dass sie sich nicht nur entschieden, Deutsch, sondern auch Englisch zu lernen. Lediglich Proband:in 4 gibt einen Hinweis auf die Rolle des Fremdsprachenangebots:

Nachdem ich alle Englische Niveaus abgeschlossen hatte, entschied ich mich eine neue fremde Sprache zu lernen. Wenn ich alle Englische Niveau beendet habe, das hilft mir überhaupt nicht, weil in unserem Land gibt es wenige Gelegenheit. Ich konnte nicht meine Sprache weiter verbessern und dann ich habe für eine bessere Sprache gesucht, die hilft mir in meinem Leben oder Karrier. (Transkript Proband:in 4, Pos. 5)

Dem/der Proband:in war es nicht möglich, die bereits erworbenen Englischkenntnisse zu perfektionieren. Für Deutschkenntnisse bestand diese Möglichkeit offenbar schon. Das spricht für die Qualität des Deutschunterrichts bzw. der DaF-Lehrkräfte.

Die Tatsache, dass das Fremdsprachenangebot die Entscheidung der jungen Tadschik:innen Deutsch zu lernen, beeinflusste, kann jedoch nicht bestätigt werden, weil es diesbezüglich keine konkreten Hinweise gibt. Es besteht die Möglichkeit, dass es für die Proband:innen Deutsch und Englisch eine naheliegende Wahl war, da es sich um die populärsten Fremdsprachen nach Russisch handelt und sie diesen Umstand deshalb nicht weiter begründungswert fanden. Das umfangreiche DaF-Lernangebot könnte allerdings auch durch die große Nachfrage junger Tadschik:innen nach Deutschland fahren zu wollen, bedingt sein. Dies gilt es in anschließenden Untersuchungen zu klären.

Die modifizierte Hypothese lautet daher: Ein ausschlaggebender Grund für junge Tadschik:innen speziell Deutsch zu lernen, sind die vielfältigen Möglichkeiten nach Deutschland zu reisen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist Deutschland für Tadschik:innen über diverse Programme und Studienplätze zugänglich. Sprachkenntnisse sind allerdings Voraussetzung für einen Aufenthalt. Das DaF-Lernangebot begünstigt die Entscheidung Deutsch zu lernen zusätzlich.

Die weiteren Hypothesen stehen im Zusammenhang mit den empirischen Studien zur DaF-Motivation von Riemer, Breckle, Mackiewicz und Schmidt. Die insgesamt dritte Hypothese lautete:

Riemer (2011, S. 333) stellte in ihrer großangelegten Studie fest, dass der Großteil der Proband:innen eine positive Einstellung zum Sprachenlernen hatte. Dies wird auch für die tadschikischen Deutschlerner:innen angenommen.

Die Proband:innen der Studie haben sich als fleißige Sprachlerner:innen herausgestellt. Alle beherrschen Russisch, Englisch und Deutsch. Manche sprechen sogar noch mehr Sprachen. Daraus lässt sich schließen, dass sie grundsätzlich eine positive Einstellung zum Sprachenlernen haben. Explizit hat sich allerdings niemand dazu geäußert. Da der Fokus auf der deutschen Sprache und nicht am Sprachenlernen allgemein lag, haben sich die Proband:innen allerdings zum Deutschlernen geäußert. Ähnlich wie von Riemer beschrieben, wird Deutsch als schön, aber auch als schwierig zu lernen empfunden. Manche verbinden Freude und Vergnügen mit dem Deutschlernen. Etwas Gegenteiliges wurde nicht erwähnt. Die Hypothese kann im Rahmen dieser Untersuchung daher weder verifiziert noch falsifiziert werden. Da die positive Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen scheinbar keine Relevanz für die Entscheidung Deutsch zu lernen hat, sondern diese Entscheidung stark durch instrumentelle Motive geprägt ist, ist die Hypothese obsolet.

Die vierte Hypothese lautete:

Nach der Unterscheidung zwischen Ländern in relativer geographischer Nähe und Entfernung zum deutschsprachigen Raum, zählt Tadschikistan zu den weiter entfernten Ländern. Entsprechend den Ergebnissen von Riemer (2016a, S. 40) und Mackiewicz (2016, S. 91), wird daher angenommen, dass die integrative Orientierung der Studierenden in Tadschikistan relativ hoch ist und ein großes Interesse an der deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur besteht.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wurde ein Interesse an der deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur festgestellt, die integrative Orientierung der Proband:innen ist allerdings nicht als besonders ausgeprägt zu bewerten. Es hat sich herausgestellt, dass die Proband:innen primär instrumentell orientiert sind. Sie möchten mit den Deutschkenntnissen Zugang zu Bildung erhalten, um sich damit finanziell abzusichern. Der Wunsch die deutschsprachige Kulturlandschaft kennenzulernen, geht damit einher, spielt aber eine Nebenrolle. Diese Hypothese kann daher verworfen werden.

Naheliegender ist die fünfte Hypothese:

Die wirtschaftliche Lage Tadschikistans legt nahe, dass die instrumentelle Orientierung der tadschikischen Deutschlerner:innen stark ausgeprägt ist. Das Land bietet kaum berufliche Perspektiven für junge Menschen. Durch Deutschkenntnisse können die beruflichen Chancen verbessert werden. Besonders interessante Berufe sind, wie von Riemer (2017, S. 12) zusammengefasst, Deutschlehrer:in, Dolmetscher:in/ Übersetzer:in, Mitarbeiter:in einer internationalen Organisation sowie verschiedene Tätigkeiten in den Bereichen Wirtschaft und Tourismus (vgl. Riemer 2011, S. 334). Da der Fokus der Studierenden auf der Verbesserung der Zukunftschancen liegt, wird angenommen, dass Reise-, Freizeit- und Spaßmotive zweitrangig sind.

Die instrumentelle Orientierung der Proband:innen äußert sich in Form des Wunsches nach einem gut bezahlten Job und einer guten Ausbildung. Die Berufe, die von den Proband:innen ins Auge gefasst wurden, entsprechen allerdings nicht den Erkenntnissen von Claudia Riemer. Die meisten Proband:innen möchten im medizinischen Bereich arbeiten. Andere möchten

Diplomat:in oder Hotelfachmann/-frau werden. Nicht alle haben einen speziellen Beruf genannt. Sie erläutern, Karriere machen, viel Geld verdienen oder studieren zu wollen. Das konkrete Berufsfeld ist für sie entweder nicht relevant oder wurde noch nicht definiert. Reisemotive werden am Rande erwähnt, Freizeit- und Spaßmotive überhaupt nicht. In Anbetracht der finanziellen Lage Tadschikistans ist das nicht überraschend.

Die Hypothese wird folgendermaßen modifiziert: Die instrumentelle Orientierung der tadschikischen Deutschlerner:innen ist stark ausgeprägt. Das Land bietet kaum berufliche Perspektiven für junge Menschen. Durch Deutschkenntnisse können die beruflichen Chancen verbessert werden. Berufsfelder, die dabei in den Blick genommen werden, sind Medizin, Tourismus und Diplomatie. Nicht alle Deutschlerner:innen haben allerdings einen konkreten Berufswunsch. Da der Fokus auf der Verbesserung der Zukunftschancen liegt, sind Reise-, Freizeit- und Spaßmotive von wenig Bedeutung.

Die sechste Hypothese lautete:

Es ist davon auszugehen, dass „[...] Deutschkenntnissen ein *besonderer Status* eingeräumt wird“ (Riemer 2011, S. 334). Deutsch gilt in der Gesellschaft als schwere Sprache, die nicht jede:r beherrscht und verleiht den Anwender:innen daher Prestige und Anerkennung. Dieser Status der deutschen Sprache motiviert die Deutschlerner:innen.

In den Sprachlernbiografien gab es keinerlei Hinweis darauf, dass der deutschen Sprache ein besonderer Status in der Gesellschaft anhaftet. Da alle Proband:innen sowohl Deutsch als auch Englisch lernten, wurden Deutsch und Englisch mehrmals verglichen. Deutsch bekam in diesen Vergleichen keinen besonderen Stellenwert. Im Gegenteil, die beiden Sprachen wurden als gleichrangig beschrieben. Proband:in 4 bspw. bevorzugte zuletzt die deutsche gegenüber der englischen Sprache aus pragmatischen Gründen, nicht aber aufgrund von Prestige. Die deutsche Sprache eignet sich für ihn/sie besser, um die persönlichen instrumentellen Ziele zu erreichen. Unter den Fremdsprachen, die in Tadschikistan gelernt werden, kann Deutsch außerdem nicht zu den seltenen gezählt werden. Deutsch gilt zwar grundsätzlich als „schwere“ Sprache, doch viele junge Menschen stellen sich dieser Schwierigkeit. Aus diesen Gründen kann die sechste Hypothese verworfen werden, welche in einem direkten Zusammenhang mit der siebten stand:

Ob in Tadschikistan das von Riemer (2011, S. 334) definierte Exoten-Motiv relevant ist, bleibt offen. Es besagt, dass Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird, um das Mehrsprachigkeitsprofil durch eine seltene Sprache zu ergänzen, um damit die beruflichen Chancen zu erhöhen. Abgesehen davon, dass in Tadschikistan Russisch an Stelle von Englisch tritt, ist fragwürdig, ob es sich bei Deutsch um eine „seltene“ Sprache handelt, denn verglichen mit anderen zweiten Fremdsprachen, ist das DaF-Angebot und die Anzahl der DaF-Lerner:innen innerhalb Tadschikistans sehr hoch.

Da dem Deutschen in Tadschikistan kein besonderer Status anhaftet und es nicht als seltene Sprache gilt, trifft das Exoten-Motiv nicht auf tadschikische Proband:innen zu. Zutreffend ist allerdings, dass die Proband:innen Deutsch neben Englisch lernten und damit versuchten ihre

Berufschancen zu erhöhen. Englisch ist allerdings nicht zwangsläufig die erste Fremdsprache (bzw. die zweite nach Russisch). Deutsch und Englisch gelten als ebenbürtig. Auch diese Hypothese kann daher verworfen werden.

Die achte und letzte Hypothese lautete:

Externale Faktoren sind besonders zu Beginn des Deutschlernens relevant. Die Entscheidung Deutsch zu lernen, wird nicht vorrangig von den Deutschlerner:innen selbst entschieden, sondern maßgeblich von Familienmitgliedern (mit)bestimmt. Identitätsbezogene Motive bzw. Persönlichkeitsentwicklung, wie Schmidt (2016, S. 74) sie beschreibt, spielen daher vermutlich kaum eine Rolle.

Lediglich ein:e Proband:in gibt einen Hinweis auf die Rolle von Eltern und Verwandten im Entscheidungsprozess. Proband:in 1 wurde von den Eltern *geraten* Deutsch zu lernen (vgl. Transkript 1 Pos. 2). Aufgrund dieser Ausdrucksweise gehe ich davon aus, dass es sich hier tatsächlich um einen Ratschlag und nicht um einen Zwang handelte. Andere Proband:innen sprechen mit Bezug auf das Deutschlernen von der Verwirklichung ihrer Träume (vgl. Transkript Proband:in 3 Pos. 1) und von ihrer persönlichen Entscheidung (vgl. Proband:in 6 Pos. 1). Proband:in 4 beschreibt, wie er/sie sich selbstständig mit der Fremdsprachenwahl auseinandergesetzt hat und Proband:in 7 wurde durch den persönlichen Kontakt mit Deutschen zum Deutschlernen motiviert. Diese Beispiele sprechen dagegen, dass Eltern oder andere nahestehende Personen die Entscheidung Deutsch zu lernen maßgeblich beeinflussten. Einen Einfluss haben allerdings persönliche Kontakte zu Menschen, die bereits in Deutschland sind bzw. waren und von ihrer Erfahrung berichten. Diese Personen motivieren potentielle Deutschlerner:innen dazu Deutsch zu lernen, weil sie zeigen, dass es eine reale Option ist nach Deutschland zu reisen. Der Wunsch der Proband:innen, ins Ausland zu reisen wird dadurch greifbarer. Keine:r der Proband:innen lernt Deutsch allerdings aus reinem Selbstzweck. Alle nennen instrumentelle Motive.

Die achte Hypothese kann daher weitestgehend verworfen werden. Stattdessen stelle ich folgende Hypothese auf: (Potentielle) Deutschlerner:innen haben grundsätzlich den Wunsch ins Ausland zu reisen. Persönliche Kontakte zu Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland sind bzw. waren wirken motivierend, da sie diesen Traum bereits verwirklicht haben. Der abstrakte Wunsch bekommt durch diesen Austausch eine reale Komponente und wird zum konkreten Ziel nach DACH zu reisen.

Die Analyse der Sprachlernbiografien hat dazu geführt, dass einige Hypothesen verändert, andere verworfen und wieder andere neu entwickelt wurden. Folgende Hypothesen stehen nach der Analyse der Sprachlernbiografien fest:

1. Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist mit dem Wunsch nach finanzieller Sicherheit in der Zukunft verbunden. Die mangelnde Qualität des Bildungsangebots in Tadschikistan

führt dazu, dass sich junge Menschen an alternativen Bildungsangeboten im Ausland orientieren. Viele möchten in DACH studieren, eine Ausbildung machen oder sich auf eine andere Weise weiterbilden.

2. Ein ausschlaggebender Grund für junge Tadschik:innen speziell Deutsch zu lernen, sind die vielfältigen Möglichkeiten nach Deutschland zu reisen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist Deutschland für Tadschik:innen zugänglich. Sprachkenntnisse sind allerdings Voraussetzung für einen Aufenthalt. Das DaF-Lernangebot begünstigt die Entscheidung Deutsch zu lernen zusätzlich.
3. Die instrumentelle Orientierung der tadschikischen Deutschlerner:innen ist stark ausgeprägt. Das Land bietet kaum berufliche Perspektiven für junge Menschen. Durch Deutschkenntnisse können die beruflichen Chancen verbessert werden. Berufsfelder, die dabei in den Blick genommen werden, sind Medizin, Tourismus und Diplomatie. Nicht alle Deutschlerner:innen haben allerdings einen konkreten Berufswunsch. Da der Fokus auf der Verbesserung der Zukunftschancen liegt, sind Reise-, Freizeit- und Spaßmotive von wenig Bedeutung.
4. (Potentielle) Deutschlerner:innen haben grundsätzlich den Wunsch ins Ausland zu reisen. Persönliche Kontakte zu Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland sind bzw. waren wirken motivierend, da sie diesen Traum bereits verwirklicht haben. Der abstrakte Wunsch bekommt durch diesen Austausch eine reale Komponente und wird zum konkreten Ziel nach DACH zu reisen.

5.3 Reichweite

Bei dieser Grounded Theory Skizze handelt es sich, wie bei jeder Grounded Theory und Grounded Theory Skizze, um ein vorläufiges Ergebnis. Es gilt zu eruieren, welche Reichweite und Aussagekraft sie hat und welche Anschlusspunkte es für ihre Weiterentwicklung gibt.

Ich habe bewusst den Begriff Grounded Theory Skizze im Vergleich zu Grounded Theory gewählt, um zu verdeutlichen, dass die Reichweite eingeschränkt ist. Bedingt ist diese Einschränkung auf methodischer Ebene einerseits durch die Art und Weise der Datenerhebung, andererseits durch Abwesenheit eines Forschungsteams. Der Forschungsstil der Grounded Theory verfolgt das Prinzip des Theoretical Samplings und der theoretischen Sättigung. Datenerhebung- und Analyse finden wiederholt in einem zirkulären Verfahren statt. Auf der Basis der Analyse finden weitere Datenerhebungen statt. Das Ziel ist es, inhaltliche Lücken und Fragen durch die Variation der Fragestellung und der Proband:innengruppen zu schließen. Durch die wiederholte Datenerhebung entsteht allmählich ein in sich schlüssiges Gesamtbild, eine

Grounded Theory. Sobald weitere Datenerhebungen keine neuen Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfrage liefern, ist theoretische Sättigung erreicht. Der Datenerhebungsprozess gilt damit als abgeschlossen, auch wenn eine Grounded Theory immer nur als momentanes Ergebnis verstanden wird. In dieser Untersuchung gab es eine einmalige Datenerhebung. Das Ergebnis muss als Grounded Theory Skizze bezeichnet werden, da in diesem Stadium keine theoretische Sättigung eingetreten ist.

In der GTM ist es üblich im Team zusammenzuarbeiten. Das hat den Vorteil, dass Menschen mit verschiedenen Zugängen und Perspektiven das Datenmaterial analysieren und diskutieren. So kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht werden. Ich habe allein gearbeitet und daher die Prinzipien der Offenheit und Nachvollziehbarkeit besonders beachtet, indem ich regelmäßig Memos schrieb und meine Analyseschritte offenlegte. Außerdem habe ich die Dokumentenanalyse als objektive Hintergrundinformationen für die Entwicklung der Grounded Theory Skizze herangezogen. Dennoch ist es in jedem Fall empfehlenswert weitere Personen für die Analyse heranzuziehen, um die Ergebnisse regelmäßig kritisch hinterfragen zu können.

Weiters ist die Aussagekraft der Grounded Theory Skizze durch die Natur des Phänomens Motivation begrenzt. Motivation kann nur in Ausschnitten und nie als Ganzes betrachtet werden (vgl. Dörnyei 2011:197f). Hier wurde ein Zugang zum Phänomen über Dokumente und subjektive Erfahrungen gewählt. Die Aussagekraft ist daher auf die Proband:innengruppe, bei der es sich um DaF-Lerner:innen an privaten Instituten in Duschanbe handelt, begrenzt. Die Proband:innengruppe ist zu klein und zu spezifisch, um davon auf die Motivation tadschikischer DaF-Lerner:innen im Allgemeinen zu schließen. Lang nicht alle Menschen in Tadschikistan können es sich leisten, ein Institut zu bezahlen. Die Proband:innen kommen aus wohlhabenderen Familien oder haben bereits einen Job, der es ihnen ermöglicht, sich diesen Kurs zu leisten. Die Vorstellungen von der Zukunft und der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt der Proband:innen trifft möglicherweise nur auf diese spezielle Gruppe zu, da es im Rahmen ihrer Möglichkeiten liegt. Junge Menschen, die sich einen Auslandsaufenthalt ohnehin nicht leisten könnten, verfolgen mit dem Deutschlernen eventuell andere Ziele, wie z.B. einen Job im Tourismussektor oder als Dolmetscher:in. Um die Motivation tadschikischer DaF-Lerner:innen weiter zu erschließen, müssten daher auch Studierende an staatlichen Universitäten und evtl. Schüler:innen befragt werden.

Die Proband:innengruppe war auch insofern speziell, als es sich um Lerner:innen ab dem Niveau B1.1 handelte. Sie waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits fortgeschrittene Deutschlerner:innen. Zum Vergleich sollten Anfänger:innen befragt werden. Ich nehme

an, dass sie detailliertere Informationen zum Entscheidungsprozess liefern können, da ihr Entschluss Deutsch zu lernen zeitlich nicht weit zurück liegt. Ihre zukunftsstechnischen Vorstellungen unterscheiden sich vermutlich von jenen der Fortgeschrittenen, da die Beschäftigung mit der Sprache und mit der Kultur diese Vorstellungen beeinflussen. Es wäre interessant festzustellen, ob sich die mit dem Deutschlernen verbundenen Ziele und Träume mit dem Fortschreiten der Deutschkenntnisse verändern.

Als Vergleichsgruppe zu jenen, die aktuell Deutschlernen sollten ehemalige Deutschlerner:innen und Menschen, die sich bewusst gegen das Deutschlernen entschieden haben, befragt werden. Breckle (2015) nutzte ebenfalls diese Vergleichsgruppen. Sie können Aufschluss darüber geben, welche Nachteile das Deutschlernen im Allgemeinen und gegenüber einer anderen Fremdsprache hat sowie welche Faktoren sich demotivierend auswirkten. Durch diese Informationen kann das Motivationsprofil von DaF-Lerner:innen weiter spezifiziert werden und der Fremdsprachenmarkt in Tadschikistan und seine Rolle für die Motivation von Deutschlerner:innen analysiert werden.

Ein weiterer Faktor, der die Reichweite der Grounded Theory Skizze einschränkt, ist die Qualität der Proband:innentexte. Die Proband:innen verfassten die Texte in der Fremdsprache Deutsch, wodurch ihre Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt waren. Die schriftlich verfassten Texte sind maximal eine Seite lang. Die Inhalte sind dicht, aber auch oberflächlich. Auch der Erhebungskontext spielt eine Rolle. Da die Texte an mich als Österreicherin gerichtet wurden, enthalten sie dementsprechende Inhalte, da Menschen dazu neigen Erwartungen zu erfüllen.

Ihre explorative Funktion haben sie jedenfalls erfüllt. Die Sprachlernbiografien geben die Perspektiven verschiedener Menschen und deren persönliche Schwerpunkte wieder. Für anschließende Studien bietet es sich an, auch qualitative Interviews durchzuführen. Mit dieser Methode können detaillierte Informationen erfasst werden. In den Sprachlernbiografien schrieben die Proband:innen, was sie persönlich für wichtig empfanden und was sie preisgeben wollten. Deshalb konnten durch die Sprachlernbiografien unterschiedliche Einflussfaktoren erfasst werden. Mittels qualitativer Interviews kann gezielt nachgefragt werden, inwiefern welche Faktoren bei den einzelnen Personen eine Rolle spielten. Es können somit auch jene Faktoren angesprochen werden, die die einzelnen Proband:innen nicht im Blick hatten oder bewusst nicht erwähnten. Auf diese Weise kann die Funktion der einzelnen Faktoren differenzierter betrachtet werden.

Neben der Befragung von Deutschlerner:innen sollten auch Experteninterviews durchgeführt werden. Deutschlehrer:innen und Institutsleiter:innen haben Einblick in das System des

Fremdsprachenlernens und das Motivationsspektrum der Lerner:innen. Sie können Auskunft über Trends im Fremdsprachenlernen geben. Da Motivation immer auch von äußeren Umständen, wie dem Lernangebot, den politischen Beziehungen zu anderen Ländern oder Visabestimmungen abhängt, ist anzunehmen, dass sich bestimmte Trends entwickeln und es daher generationenspezifische Unterschiede gibt. Auf diese Weise können systemübergreifende und kulturspezifische Mechanismen näher behandelt werden.

Die Art der Datenerhebung, die Qualität der Daten und die ausgewählte Proband:innengruppe bestimmen die Aussagekraft der Grounded Theory Skizze. Durch weitere Datenerhebungen und einer Variation der Proband:innen und der Methoden kann die Aussagekraft erweitert werden. Im Bereich der Erhebungsinstrumente bietet es sich an auch Interviews durchzuführen. Im Bereich der Proband:innen sollten Studenti:innen staatlicher Universitäten, Schüler:innen, ehemalige Deutschlerner:innen, Lerner:innen anderer Fremdsprachen und Experten, wie z.B. Lehrer:innen und Institutsleiter:innen herangezogen werden.

6 Fazit

Diese Masterarbeit widmet sich im Rahmen einer explorativen Studie der DaF-Motivation von Tadschik:innen und stellt dabei die Frage, welche Faktoren die Entscheidung beeinflussen Deutsch zu lernen und wie diese Faktoren miteinander in Zusammenhang stehen. Untersucht werden diese Fragen mittels einer Dokumentenanalyse Tadschikistans und empirisch erhobenen Sprachlernbiografien, welche anhand von Grounded Theory Methodologie analysiert werden. Die Ergebnisse der Studie sind mehrere identifizierte Faktoren, die potentiellen Einfluss auf die DaF-Motivation von Tadschik:innen haben, sowie eine Grounded Theory Skizze und vier Hypothesen, die den Zusammenhang dieser Faktoren beschreiben.

Zu den identifizierten Faktoren zählen: 1. die wirtschaftliche Lage und die Qualität des Bildungssystems Tadschikistans, 2. das tradierte Deutschlandbild, 3. Möglichkeiten der Einreise, Ausbildung und Weiterbildung für Tadschik:innen in DACH, 4. Karrierechancen mit Deutschkenntnissen im In- und Ausland, 5. das Angebot von DaF und anderen Fremdsprachen in Tadschikistan sowie 6. der Kontakt zu Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland waren. Tadschikistan gilt als ärmstes Land in Zentralasien und kämpft mit hoher Arbeitslosigkeit, weshalb viele Menschen einen Verdienst im Ausland anstreben. Das Bildungssystem ist veraltet und bietet jungen intelligenten Menschen wenig Perspektiven. Das Fremdsprachenangebot an Schulen und Universitäten ist nicht sehr umfangreich, was die Wahl der Fremdsprache stark eingrenzt. Das DaF-Angebot hingegen ist gut ausgebaut und bietet Tadschik:innen unterschiedliche Möglichkeiten Deutsch zu lernen. Deutschland gilt als wirtschaftsstark, technologisch fortschrittlich und als Land der Möglichkeiten. Diverse Programme ermöglichen es Tadschik:innen mit Deutschkenntnissen einzureisen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, eine Ausbildung zu machen oder zu studieren. Der Kontakt mit Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland waren, verleiht dem Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt in DACH eine reale Komponente. Deutschkenntnisse bieten darüber hinaus im Inland Vorteile, wie z.B. erhöhte Verdienstmöglichkeiten im Tourismussektor. Abhängig von Individuum und Kontext wirken sich diese Faktoren potentiell positiv auf die DaF-Motivation von Tadschik:innen aus.

Die einzelnen Faktoren sind allerdings nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Sie stehen in einem größeren Zusammenhang und bedingen sich teilweise. Die erarbeitete Grounded Theory Skizze schlüsselt diese Zusammenhänge wie folgt auf: Im Zentrum steht der allgemeine Wunsch nach einem Aufenthalt im Ausland bedingt durch die wirtschaftliche Lage des Landes und die mangelnde Qualität des Bildungssystems. Die Ziele und Hoffnungen, die damit verbunden werden, sind individuell unterschiedlich. Menschen erhoffen sich finanzielle

Sicherheit, einen besseren Lebensstandard und/oder Bildung zu erlangen, die in Tadschikistan nicht zugänglich ist. Aufgrund von Visabestimmungen sind die Optionen für Tadschik:innen ins Ausland zu gehen begrenzt. Deutschland bietet im Vergleich zu anderen Ländern verschiedene Wege der Einreise und (Weiter)Bildung und ist daher eine naheliegende Option. Das positiv geprägte Deutschlandbild und der Austausch mit Menschen, die bereits in Deutschland waren, bestärken dieses Vorhaben. Durch ein Zusammenspiel dieser Faktoren konkretisiert sich der allgemeine Wunsch ins Ausland zu gehen zu einem Wunsch nach Deutschland bzw. in ein deutschsprachiges Land zu gehen. Da Deutschkenntnisse in jedem Fall in unterschiedlichem Ausmaß erforderlich sind, liegt die Entscheidung Deutsch zu lernen auf der Hand. Begünstigt wird die Wahl außerdem durch das vergleichsweise umfangreiche Angebot Deutsch zu lernen.

Die Dokumentenanalyse und die Analyse der Sprachlernmotivationsbiografien legen folgende Hypothesen nahe:

1. Die Entscheidung Deutsch zu lernen ist mit dem Wunsch nach finanzieller Sicherheit in der Zukunft verbunden. Die mangelnde Qualität des Bildungsangebots in Tadschikistan führt dazu, dass sich junge Menschen an alternativen Bildungsangeboten im Ausland orientieren. Viele möchten in DACH studieren, eine Ausbildung machen oder sich auf eine andere Weise weiterbilden.
2. Ein ausschlaggebender Grund für junge Tadschik:innen speziell Deutsch zu lernen, sind die vielfältigen Möglichkeiten nach Deutschland zu reisen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist Deutschland für Tadschik:innen zugänglich. Sprachkenntnisse sind allerdings Voraussetzung für einen Aufenthalt. Das DaF-Lernangebot begünstigt die Entscheidung Deutsch zu lernen zusätzlich.
3. Die instrumentelle Orientierung der tadschikischen Deutschlerner:innen ist stark ausgeprägt. Das Land bietet kaum berufliche Perspektiven für junge Menschen. Durch Deutschkenntnisse können die beruflichen Chancen verbessert werden. Berufsfelder, die dabei in den Blick genommen werden, sind Medizin, Tourismus und Diplomatie. Nicht alle Deutschlerner:innen haben allerdings einen konkreten Berufswunsch. Da der Fokus auf der Verbesserung der Zukunftschancen liegt, sind Reise-, Freizeit- und Spaßmotive von wenig Bedeutung.
4. (Potentielle) Deutschlerner:innen haben grundsätzlich den Wunsch ins Ausland zu reisen. Persönliche Kontakte zu Personen, die bereits im deutschsprachigen Ausland sind bzw. waren wirken motivierend, da sie diesen Traum bereits verwirklicht haben. Der abstrakte Wunsch bekommt durch diesen Austausch eine reale Komponente und wird zum konkreten Ziel nach DACH zu reisen.

In Bezug auf die theoretischen Konzepte der internationalen L2-Motivationsforschung wurde festgestellt, dass sich diese nur bedingt auf den Kontext Tadschikistan anwenden lassen. Am besten beschreiben die Konzepte der instrumentellen Orientierung und der identifizierten Regulierung extrinsischer Motivation die DaF-Motivation der Proband:innen. Das Deutschlernen hat trotz individueller Ziele und Bedürfnisse für alle Proband:innen einen klaren Zweck. Sie möchten die Sprachkenntnisse als Instrument nutzen, um Zugang zu einem deutschsprachigen Land zu bekommen; um Zugang zu Wissen und Bildung zu erlangen, die in Tadschikistan nicht erreichbar sind; oder um Job- und Verdienstmöglichkeiten zu erhöhen. Der persönliche Nutzen der Sprachkenntnisse ist den Proband:innen bewusst und das motiviert sie dazu Deutsch zu lernen.

Es hat sich außerdem herausgestellt, dass die DaF-Motivation der Proband:innen aus Tadschikistan keine flächendeckenden Überschneidungen mit den Ergebnissen der bisherigen empirischen DaF-Motivationsforschung aufweist. Es ist davon auszugehen, dass die landesspezifischen Bedingungen in Tadschikistan, wie z.B. die wirtschaftliche Lage, das Bildungssystem, Visabestimmungen etc. zu einem einzigartigen Motivationsprofil führen. Aus diesem Grund kann die Motivation von Tadschik:innen nur bedingt mit jener von Litauer:innen, US-Amerikaner:innen, Pol:innen oder Australier:innen verglichen werden, wie sie von Mackiewicz (2014, 2016), Breckle (2015) und Schmidt (2016) untersucht wurden. Auch die Ergebnisse der weltweit angelegten Studien von Claudia Riemer (2011, 2015, 2016a, 2017), wie z.B. das instrumentelle Exoten-Motiv oder das Phänomen, dass Deutsch als prestigeträchtige Fremdsprache gilt, decken sich nicht mit den Aussagen der Proband:innen.

Da es sich um die bisher einzige Untersuchung zur DaF-Motivation von Tadschik:innen handelt, ist die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt. Gleichzeitig wurde das Ziel dieser explorativen Studie, nämlich einen reichhaltigen Ausgangspunkt für weitere Forschung zu liefern, erreicht. Die Studie bezieht sich auf DaF-Lerner:innen im privaten Bildungssektor in Duschanbe. Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen bestehen im Bereich der Proband:innengruppe, der methodischen Herangehensweise und des inhaltlichen Fokus. Es besteht beispielsweise die Möglichkeit die Proband:innengruppe um Student:innen staatlicher Universitäten, DaF-Anfänger:innen oder Expert:innen des Bildungssystems zu erweitern, um weitere Perspektiven heranzuziehen. Im Bereich der Methoden bieten sich Leitfaden- und Expert:inneninterviews an, um reichhaltigere Informationen zu erhalten. Inhaltlich sollten sich anschließende Forschungen den einzelnen Faktoren widmen und deren Zusammenhänge näher herausarbeiten. Insbesondere der Status anderer Fremdsprachen in Tadschikistan und die Korrelation von DaF und Medizin, die in den Sprachlernbiografien überproportional aufgetreten ist, gilt es zu

untersuchen. Die Forschungsergebnisse eignen sich darüber hinaus für einen internationalen Vergleich mit der DaF-Motivation in anderen Regionen.

Insgesamt betrachtet liefert diese Masterarbeit einen einzigartigen Einblick in die Motivation tadschikischer DaF-Lerner:innen. Die Motivation der Proband:innen weist Ähnlichkeiten auf, unterscheidet sich aber im Detail individuell. Dass sich das erarbeitete Profil tadschikischer DaF-Lerner:innen nicht mit jenem von anderen DaF-Lerner:innen, die bisher untersucht wurden, deckt, legt nahe, dass sich Motivation auf individueller Ebene unterscheidet und gleichzeitig durch landesspezifische Bedingungen geprägt ist. Auf diese regionalen Unterschiede kann im DaF-Unterricht eingegangen werden, um die Motivation der DaF-Lerner:innen langfristig zu fördern. Im Fall von Tadschikistan würde das bspw. bedeuten, gezielt über Einreisebestimmungen, Anforderungen und Bildungsmöglichkeiten zu informieren, auf Bewerbungsverfahren vorzubereiten und zielgerichtet Wortschatz und Textsorten zu erarbeiten. Die Nachfrage ist bereits vorhanden. Dass es von Seiten der DaF-Community zu wenig Angebot in diese Richtung gibt, bietet unprofessionellen Organisationen die Möglichkeit diese Informationslücken auszunutzen. Um dem entgegenzuwirken und DaF-Lerner:innen in Tadschikistan zu unterstützen, muss die Kooperation der deutschsprachigen Länder mit Tadschikistan gestärkt werden.

Das wichtigste Fazit dieser Untersuchung ist allerdings, dass es sinnvoll ist, sich mit der Motivation von DaF-Lerner:innen auseinanderzusetzen. Dieser Themenbereich hat bisher wenig Aufmerksamkeit bekommen. Doch auf diese Weise können Faktoren eruiert werden, die sich motivierend oder demotivierend auf die Entscheidung Deutsch zu lernen und den Lernprozess an sich auswirken. Durch den gezielten Einsatz von Unterrichtsmaterialien, -inhalten und -methoden sowie sprachenpolitischen Veränderungen kann Einfluss auf die Motivation von DaF-Lerner:innen genommen werden mit dem Ziel den Lernfortschritt kontinuierlich zu verbessern.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2016): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Karen Schramm, Daniela Caspari, Friederike Klippel und Michael K. Legutke (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 243–263.

Allgemeinbildende Schule Nr. 28 Duschabe: Homepage. Online verfügbar unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/asien/tjk/allgemeinbildende-schule-nr-28.html>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Paderborn: Bonifatius GmbH. Online verfügbar unter https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Sohrabi, Parvaneh (Hg.) (2015): IDT 2013 Band 2.1-Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik. Unter Mitarbeit von Johann Drumbl und Antonie Hornung. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Bozen: BUPress (Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer).

Berger, Annemarie (2011): Deutsche Spuren in Tabaschar: Stadt des Übergangs. In: *Begegnung: deutsche schulische Arbeit im Ausland* 32 (3), S. 32–33.

Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. In: *System* 55, S. 145–157.

Breckle, Margit (2015): Sprachlernmotivation mit Schwerpunkt Deutsch in Litauen: Ausgewählte Ergebnisse einer Studie und Implikationen für den DaF-Unterricht. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): IDT 2013 Band 2.1-Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik. Unter Mitarbeit von Johann Drumbl und Antonie Hornung. Bozen: BUPress (Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer), S. 221–234.

Breuer, Franz (1999): Einleitung. In: Franz Breuer (Hg.): *Abseits. Marginale Personen - Prekäre Identitäten*. Münster: Lit., S. 3–6.

Brownbridge, Martin; Canagarajah, Sudharshan (2020): Migration and Remittances in the Former Soviet Union Countries of Central Asia and the South Caucasus. What Are the Long-Term Macroeconomic Consequences? In: *World Bank Policy Research Working Paper*

(9111), S. 1–19. Online verfügbar unter <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33195>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Clément, Richard; Kruidenier, B. G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. In: *Language Learning* (33), S. 272–291.

DAAD (Hg.) (2016): DAAD-Bildungssystemanalyse. Tadschikistan. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Online verfügbar unter https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/bsa_report_long_tadschikistan.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

DAAD (Hg.) (2019): DAAD-Ländersachstand. Tadschikistan. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. Online verfügbar unter https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/tadschikistan_daad_sachstand.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.

DeYoung, Alan J.; Kataeva, Zumrad; Jonbekova, Dilrabo (2018): Higher Education in Tajikistan: Institutional Landscape and Key Policy Developments. In: Jeroen Huisman, Anna Smolentseva und Isak Froumin (Hg.): 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Reform and Continuity. Cham: Springer International Publishing (Palgrave Studies in Global Higher Education), S. 363–385.

Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Ema Ushioda und Zoltán Dörnyei (Hg.): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo NY: Multilingual Matters (Second Language Acquisition), S. 9–42.

Dörnyei, Zoltán (2020): Innovations and challenges in language learning motivation. New York, NY: Routledge (Innovations and challenges in applied linguistics). Online verfügbar unter <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429485893>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011): Teaching and researching motivation. 2. ed. Harlow [u.a.]: Longman (Applied linguistics in action).

Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Thomas Götz (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt, 3481).

Edmondson, Willis (2004): Individual Motivational Profiles: the Interaction between External and Internal Factors. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (9/2), S. 1–21.

Ehrlich, Konstantin (1988): Lebendiges Erbe. Aufzeichnungen zur Siedlungsgeographie und Kulturgeschichte der Deutschen in Russland und in der Sowjetunion. Alma-Ata: Kasachstan.

Fix, Ulla (2010): Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40 (160), S. 10–28.

Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* (76), S. 19–33.

Franceschini, Rita (2004): "Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?". Ein Vorwort. In: Rita Franceschini und Johanna Miecznikowski (Hg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues ; Sprachbiographien*. Bern: Peter Lang (Transversales, 9), S. VII–XXI.

Franceschini, Rita (Hg.) (2010): *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Heft 160. *Sprache und Biographie*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Franceschini, Rita; Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues ; Sprachbiographien*. Bern: Peter Lang (Transversales, 9).

Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang (Language as social action, Vol. 10).

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine de Gruyter.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (Hans Huber Programmbereich Pflege).

Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G.; Küster, Lutz (Hg.) (2016): Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts. 45. Jahrgang/Heft 2. Tübingen: Narr Francke Attempo.

Goethe Gymnasium Khujand: Schulportrait. Online verfügbar unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/asien/tjk/goethe-gymnasium-chudschand.html>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Götze, Lutz (2015): Motivation: ein kulturelles Problem. In: Lutz Götze, Pakini Akkramas, Gabriele Pommerin-Götze und Salifou Traoré (Hg.): Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen, Bd. 25), S. 17–28.

Gumpfenberg, Marie-Carin von; Steinbach, Udo (Hg.) (2004): Zentralasien. Geschichte, Politik, Wirtschaft. Ein Lexikon. München: Beck.

Helbig, Gerhard (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: W. de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19 = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication).

Herder-Institut der Universität Leipzig (Hg.) (2017): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Heft 57: Motivation. Berlin: Erich Schmidt.

Higgins, E. Tory (1987): Self-Discrepancy: A Theory Relating Theory and Affect. In: *Psychological Review* (94), S. 319–340.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (ESV basics, 34).

Kataeva, Zumrad; Nuridinova, Czarina; Kadyrova, Zarrina (2017): Overview of the higher education system. Tajikistan. Luxembourg: Publications Office; [Publications Office]. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/61dc39ed-5565-11e7-a5ca-01aa75ed71a1/language-en>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

- Kunze, Thomas (2018): Zentralasien. Kasachstan, Kirgistan, Tadschikistan, Turkmenistan, Usbekistan : Porträt einer Region. 1. Auflage. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mackiewicz, Maciej (2014): Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA. Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Mackiewicz, Maciej (2016): Interkulturelle Motivation im Vergleich: DaF in Polen und in den USA. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (45/2), S. 78–92.
- Mark, Rudolf A. (2013): Krieg an fernen Fronten. Die Deutschen in Russisch-Turkestan und am Hindukusch 1914 - 1924. Paderborn: Schöningh.
- Markus, Hazel; Nurius, Paula (1986): Possible Selves. In: *American Psychologist* (41), 954–969.
- Meng, Katharina (2004): Russlanddeutsche Sprachbiographien - Rückblick auf ein Projekt. In: Rita Franceschini und Johanna Miecznikowski (Hg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues ; Sprachbiographien*. Bern: Peter Lang (Transversales, 9), S. 97–117.
- Mey, G. Nter; Mruck, Katja (Hg.) (2011a): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011b): *Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven*. In: G. Nter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11–48.
- Mittelschule Nr. 15 Djamoat Undschi: Schulportrait. Online verfügbar unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulportraits/asien/tjk/mittelschule-15-djamoat-undsch.html>, zuletzt geprüft am 09.11.2020.
- Nekvapil, Jirí (2003): Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. In: *International Journal of the Sociology of Language* 2003 (162).
- Nekvapil, Jirí (2004): Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituationen: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik. In: Rita Franceschini und Johanna

Miecznikowski (Hg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues ; Sprachbiographien. Bern: Peter Lang (Transversales, 9), S. 147–172.

Nittel, Dieter (2012): Grounded Theory. In: Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 183–195.

Noels, Kimberly A.; Pelletier, Luc G.; Clément, Richard; Vallerand, Robert J. (2000): Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: *Language Learning* (50/1), S. 57–85.

PASCH Initiative: Schulen: Partner der Zukunft. Hg. v. Auswärtiges Amt. Online verfügbar unter <https://www.pasch-net.de/de/impressum.html>, zuletzt geprüft am 09.11.2020.

Pohl, J. Otto (2007): The Russian-Germans in Tajikistan. Online verfügbar unter <http://jpohl.blogspot.com/2007/03/russian-germans-in-tajikistan.html>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Pouffier, Maëva (2022): Die schwierige Situation tadschikischer Arbeitsmigranten in Russland. aus dem Französischen von Lucas Kühne. In: *Novastan* 2022, 31.03.2022. Online verfügbar unter <https://novastan.org/de/tadschikistan/die-schwierige-situation-tadschikischer-arbeitsmigranten-in-russland/>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Rashid, Muhammad Imran; Iqbal, Mehran; Nawab, Muhammad Waqas (2021): Belt and Road projects in Tajikistan: Opportunities to strengthen the ties between Pakistan and Tajikistan. In: *Asian Journal of Comparative Politics*.

Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 476), S. 35–65.

Riemer, Claudia (2010a): Motivation, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422), S. 219–220.

Riemer, Claudia (2010b): Motivierung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 1152–1157.

Riemer, Claudia (2011): Warum Deutsch (noch) gelernt wird - Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans Barkowski, Silvia Demmig, Hermann Funk und Ulrike Würz (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ; Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 327–340.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 15–31.

Riemer, Claudia (2015): Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung. In: Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi (Hg.): IDT 2013 Band 2.1-Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik. Unter Mitarbeit von Johann Drumbl und Antonie Hornung. Bozen: BUPress (Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer), S. 161–172.

Riemer, Claudia (2016a): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länder-spezifische und länderübergreifende Einsichten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (45/2), S. 30–46.

Riemer, Claudia (2016b): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (45/2), S. 3–11.

Riemer, Claudia (2017): Was Deutschlernende berichten. Und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können. In: *Fremdsprache Deutsch* (57), S. 10–14. Online verfügbar unter <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.37307/j.2194-1823.2017.57.04>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Riemer, Claudia (2019): Sprachlernbiografie - ein schriftliches Datenerhebungsformat in der L2-Motivationsforschung. In: DAAD (Hg.): Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache.

Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm L. (1973): Field research. Strategies for a natural sociology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (Prentice-Hall methods of social science series).

Scheliga, Felicia (2012): Analyse: Tadschikische Arbeitsmigration in Russland – Akteure, Entwicklungen, Interessen. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* 2012, 21.05.2012.

Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/europa/russland-analysen/136852/analyse-tadschikische-arbeitsmigration-in-russland-akteure-entwicklungen-interessen/>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 33–45.

Schmidt, Gabriele (2016): Motivation zum Fremdsprachenstudium in einem englischsprachigen Land: Das Beispiel Australien. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (45/2), S. 62–77.

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1990): Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, California: Sage Publ.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).

Stumpp, Karl (1975): Die Volksdeutschen in der Sowjetunion. Zahlen der Volkszählung von 1970. In: *Osteuropa* (11), S. 935–940. Online verfügbar unter <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=44568>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

The World Bank (Hg.) (2014): Tajikistan. Higher Education Sector Study. Online verfügbar unter <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21326/ACS103830WP0P100sector0study0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).

Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* (76), S. 1–14.

UNESCO Institute for Statistics (Hg.): National Monitoring: Inbound internationally mobile students by country of origin. Asia: Students from Tajikistan, both sexes (number). Online verfügbar unter <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=239>, zuletzt geprüft am 13.07.2022.

Ushioda, Ema (2009): A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: Ema Ushioda und Zoltán Dörnyei (Hg.): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, UK, Buffalo NY: Multilingual Matters (Second Language Acquisition), S. 215–228.

Ushioda, Ema (2019): Researching L2 Motivation: Re-evaluating the Role of Qualitative Inquiry, or the ‘Wine and Conversation’ Approach. In: Ali H. Al-Hoorie und Peter D. MacIntyre (Hg.): Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959). Bristol: Multilingual Matters (Psychology of language learning and teaching), S. 194–211.

Vallerand, Robert J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: *Advances in experimental social psychology* (29), S. 271–360.

Williams, Marion; Burden, Robert L. (1997): Psychology for language teachers. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).

Anhang

Abstract

Knapp 37.000 Menschen lernten 2020 in Tadschikistan Deutsch als Fremdsprache, verzeichnete das Auswärtige Amt. Das Interesse an der deutschen Sprache ist groß, doch hierzulande ist kaum etwas über das zentralasiatische Land und die Motivation der DaF-Lerner:innen bekannt. Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Sprachlernmotivation von Tadschik:innen und stellt die Fragen, welche Einflussfaktoren die Entscheidung Deutsch zu lernen beeinflussen und wie diese Faktoren in Zusammenhang zueinander stehen.

Ausgangspunkt der Forschung sind die gängigsten Konzepte der internationalen L2-Motivationsforschung. Dazu zählen die Unterscheidung von integrativer und instrumentaler Motivation, extrinsischer und intrinsischer Motivation, externalen und internalen Einflussfaktoren, sowie der Einbezug des *L2 Motivational Self Systems* und des *Person-in-Context Relational Views*. Ergänzt werden die theoretischen Konzepte durch die Ergebnisse der empirischen DaF-Motivationsforschung, welche maßgeblich durch die Arbeiten von Claudia Riemer geprägt sind, sowie eine Dokumentenanalyse Tadschikistans, welche die Bedingungen des Deutschlernens vor Ort fokussiert.

Für die empirische Untersuchung wurden schriftlich verfasste Sprachlernbiografien von fortgeschrittenen DaF-Lerner:innen an zwei privaten Instituten in Duschanbe herangezogen. Die Analyse legt nahe, dass Tadschik:innen vor allem durch einen potentiellen Aufenthalt im Ausland motiviert werden eine Fremdsprache zu lernen. Folgende Einflussfaktoren beeinflussen die Wahl, Deutsch als Fremdsprache zu wählen: die wirtschaftliche Lage und die Qualität des Bildungssystems Tadschikistans; das positiv besetzte Deutschlandbild; Möglichkeiten der Einreise und Bildung in DACH; Karrierechancen mit Deutschkenntnissen im In- und Ausland; das DaF-Angebot vor Ort und der Kontakt zu Personen, die bereits in DACH waren.

Transkripte der Sprachlernbiografien

Transkript Proband:in 1

- 1 Warum lerne ich Deutsch und welche Fremdsprache spreche ich noch.

- 2 Ich weiß drei Fremdsprache. Das ist russisch, englisch, und deutsch. Ich spreche auf russisch perfekt und auf englisch ein bisschen. Russisch für mich wie meine Muttersprache. Ich habe russisch nicht in die Schule gelernt. Ich habe russisch in russisch Kino gelernt. Als Kind habe ich viele russische Kino gesehen. Englisch habe ich in die Schule gelernt. Als Kind, wenn ich englisch gelernt habe und viele Englische Kino gesehen vielleicht jetzt sprache ich englisch gut. Jetzt lerne ich deutsch. Am ersten blick deutsch war für mich sehr schwierig aber jetzt deutsch für mich ist leicht. Ich lerne Deutsch in DEX-Duschanbe. Meine Eltern haben es mir geraten. Am ersten an hat mir nicht gefallen aber jetzt ist Deutsch alles für mich. Meine erste Lehreren waren Herr Hasan und Frau Julia. Ich lerne deutsch, weil ich nach Österreich fahren will. Ich will studieren dort weil es mein Traum ist.

Transkript Proband:in 2

- 1 Sehr geehrte Frau Bettina Sailer.

- 2 Ich bin 28 Jahre alt. Ich bin Mann. Warum lerne ich auf Deutsch, weil in Deutschland viele Gelegenheiten gibt es, Ich bin Zahnarzt von Beruf. Deutschland hat ein von dem ersten Platz in der Welt in den Medizinische Forschungen und Hochtechnologien. Das Deutsche Bildungssystem ist weltweit berühmt. Deutsch war im 2019- die Sprache der Wissenschaft. Mein Traum arbeitet in Deutschland als Zahnarzt. Das ist meine Präsentation.

- 3 Herzlichen Dank für Alles, dass Sie sich für uns interessieren.

Transkript Proband:in 3

- 1 Ich bin 21 Jahre alt. I lerne Deutsch seit letztem Jahr. Vor zwei Jahren (mei) hatten meine Bekannte Deutsch gelernt und waren mit verschiedene Programme nach Deutschland gefahren. Damals hatte ich gemerkt, dass wenn man Deutsch kennt, gibt es viele Möglichkeiten nach Deutschland zu fahren. Ich habe Träume im Ausland studieren, arbeiten und reisen. Deutsch Kenntnis kann mir mit der Verwirklichung meiner Träume helfen.

- 2 Ich studiere in Medizinische Uni. Das Kenntnis, das ich bekomme ist nicht genug, deshalb möchte ich mein Studium in Deutschland weiterstudieren. Deutschland ist so entwickelnd in diese Bereich. Ich wünsche so viel auch reisen. Das ist meine eine von am wichtigstene Träume. Ich sehe Deutsch als die Brücke zum Träume an.
-
- 3 Ich habe Sprachlernerfahrungen im Englisch Sprache auch. Und haben sie mir so im Deutschlernen geholfen. Gibt es ähnliche Wörter und die Grammatik. Ich hatte Schwierigkeiten im Perfekt während Englisch lernen, aber nicht im Deutsch. Die Kenntnisse helfen mir so viel.
-

Transkript Proband:in 4

- 1 Hallo!
-
- 2 Ich bin 18 Jahre alt. Geschlecht <mannlich>>
-
- 3 Fremdsprachen: Englisch (B2) Deutsch (B2) Russisch (B1)- (Selbstlernen)
-
- 4 Früher war ich ein großer Fan für Englische Sprache.
-
- 5 Ich habe immer Englische Filme gesehen und viele Bücher auf Englisch gelesen. Nachdem ich alle Englische Niveaus abgeschlossen hatte, entschied ich mich eine neue fremde Sprache zu lernen. Wenn ich alle Englische Niveau beendet habe, das hilft mir überhaupt nicht, weil in unserem Land gibt es wenige Gelegenheit. Ich konnte nicht meine Sprache weiter verbessern und dann ich habe für eine bessere Sprache gesucht, die hilft mir in meinem Leben oder Karrier.
-
- 6 Zuerst ich mochte Chinesische Sprache lernen aber das war eine schwierige Sprache und es gefällt mir überhaupt nicht, weil Chinesische Sprache benutzt man nur im China. Dann habe ich über die deutsche Sprache informiert. Zwar die Sprache war für mich seltsam, aber das gefällt mir. Ich habe über die positive und negative Seite gelesen. Hoffentlich gab es keine Negative Seite aber die Sprache hat viele schwierige Grammatik und verschiedene Artikels. Ich habe über die Gelegenheit informiert, das interessiert mich, weil wenn man eine gute Deutsche Kenntnisse hat. Kann man viele Arbeit mit gutem Gehalt bekommen. Ich sagte mir, dass ich diese Sprache unbedingt lernen muss. Ich soll mein Ziel erreichen. Früher die Sprache war für mich sehr sehr schwierig aber ich versuchte hart. Jetzt bin ich im B2 Niveau und habe eine gute Deutsche Kenntnisse. Ich lerne Deutsche Sprache seit einem Jahr. Ich bin froh, dass ich diese Sprache lernen. Wenn ich B2 Niveau beende, möchte
-

ich eine Ausbildung als Hotelfachmann machen. Jetzt suche ich selbst ein freier Platz für Ausbildung. Ich hoffe, dass ich nach Deutschland fahre und etwas für meine berufliche Karriere tun. Ich spreche sowohl Deutsch als auch Englisch und Russische Sprache. Vielleicht diese Sprache Kenntnisse hilft mir und meine kreativen Fähigkeiten in Deutschland ausbauen.

7 „Ohne Fleiß kein Preis“

Transkript Proband:in 5

1 Hallo Frau Sailer

2 Ich bin 18 Jahre alt, ich bin ein junger Mann, ich kann ein wenig Englisch und Russisch sprechen. Ich lerne seit einem Jahr Deutsch und Jetzt bin ich B1.1. und im Mai werde ich B1.2 beenden. Ich möchte fahren nach Deutschland studieren und arbeiten, um Arzt zu werden, weil Deutschland eines der besten Länder der Welt in der Medizin ist. Ich liebe Deutschland und es mein Traum ist. Weil es in Deutschland gute Leute gibt, fehlt ein schöne Ort und in anderen Ländern fehlt vieles. Ich hoffe sie mir helfen.

Transkript Proband:in 6

1 Ich komme aus Tadschikistan. Ich bin 20 Jahre alt. Ich kann mit 6 Sprachen sprechen: Tadschikisch, Russisch, Englisch, Türkisch, Deutsche und Uzbekisch. Außer Deutsch konnte ich von Kindheit an andere Sprachen sprechen und schreiben. Der wichtigste Grund, warum ich heute Deutsch lerne, brauche ich in zukünftigen Berufen. Warum ich mich für Deutsch entschieden habe, damit ich als zukünftiger Diplomat mehrere Fremdsprachen beherrschen muss und ich Botschafter Deutschlands werden wollte und mich entschied, Deutsch zu lernen. Ich habe viele Träume: Die ersten, nach Deutschland fahren und meine deutsche Sprache verbessern und die Deutschen, ihre Küche und Kultur kennenlernen!!!

Transkript Proband:in 7

1 Schreibimpuls

2 Sehr geehrte Damen und Herren,

3 Ich schreibe Ihnen, weil ich meine eigene Meinung äußern möchte. Mein Name ist Ich bin 37 Jahre alt, Ich bin in Duschanbe geboren und hier Aufgewachsen. Als ich in

der Klinikum als Arzt (Chirurg) gearbeitet habe, im einen Tag hatte ich mit die Deutschen Chirurgen getroffen. Danach hatten wir einen Monaten viel Operationen zusammen erfolgreich gemacht. Was das sehr angenehme Situation. In der OP hatte ich deutsche Technik (wie die Deutschen operiert können) gesehen. Auf diesem Grund, ich hatte gedacht dass ich auf jeden fall Deutsch lernen muss. Seit 2016 bis jetzt, ich lerne Deutsch. Als ich in Deutschland war, ich hatte nicht nur deutsche Kultur, sondern auch die Deutschen wie pünktlich sind gesehen, deshalb respektiere ich die deutsche Sprache und deutscher Regel.

4 Ich spreche deutsch, ein bisschen Englisch und Russisch. Deutsche Sprache ist sehr schwierige Sprache, Trotzdem werde ich auf deutsch wie mein muttersprache sprechen. Ich habe mich entschieden, dass zwischen deutsche Sprache mit anderen Sprachen großes Unterschiede gibt. Ich mache gerade B-2 intensiv kurs in der Sprachlernzentrum In Tadschikistan, am ende Mai werde ich einen Prüfung ablegen, damit ich in Deutschland in Magdeburg ein fachmedizinische Sprachkurs Teilnehmen kann. Am ende möchte ich dazu sagen. Herzlichen Dank an frau Sie hat denn SLZ geöffnet. Mit seine Unterstützung lernen wir Deutsch.

5 Ich entschuldige mich, wenn ich irgendwelche unangenehme Setze geschrieben habe.

6 Mit freundlichen Grüßen.

7 ...

Transkript Proband:in 8

1 Jetzt bin ich 20 Jahre alt und seit 2 Jahren lerne ich Deutsch. Der Grund dafür war mein weiteres Studium in Deutschland.

2 Nach meinem Universitätsabschluss in Tadschikistan möchte ich an eine deutsche Universität studieren und dort meine Studium fortsetzen.

3 Warum genau Deutsch und genau Deutschland? Seit 8 Jahren studieren meine Brüder an verschiedenen deutschen Universitäten und aus diesem Grund habe ich angefangen, Deutsch zu lernen.

- 4 Außerdem ist es für mich leichter Deutsch zu lernen als Englisch. Zwar habe ich sowohl in der Schule als auch 2 Jahre im Access-Programm Englisch gelernt, aber ich finde, dass mein Erfolg auf Deutsch viel besser ist.
-
- 5 Meine Pläne für die Zukunft besichen sich haubsächlich auf mein Studium in Deutschland. Denn nach dem Studium möchte ich dort einen Job finden und vielleicht dort leben.
-
- 6 Erste Anmerkungen:
-
- 7 Proband:in hat einen klaren familiären Bezug zu Deutschland. Die Geschwister studieren bereits dort, es scheint eine gute Option ihnen zu folgen bzw. scheinen sie gutes zu berichten
-
- 8 Proband:in erwähnt die Möglichkeit in Deutschland zu leben, das sagen nicht viele, die anderen sagen oft sie möchten dort arbeiten oder studieren.
-
- 9 Vergleich mit Englisch ist spannend. Proband:in scheint sich mit der deutschen Sprache leichter zu tun, obwohl gute Möglichkeiten für Englisch bestanden. Liegt es an den Lehrkräften? Den Materialien? Who knows?

Transkript Proband:in 9

- 1 Ich bin 17 Jahre alt, weibliches Geschlecht. Jetzt lerne ich Deutsch. Ich spreche Englisch, Russisch und Tadschikisch. Meines Sprachniveau Deutsch ist B1.2 Ich lerne Deutsch seit zwei Jahre.
-
- 2 Wenn ich lerne Deutsch, das macht mir Vergnügen. Deutsch gefällt mir. Die Sprache spielt eine große Rolle in meiner Leben, weil ich im Deutschland studieren möchte. Ich will Ingenieur und Unternehmer werden. Wenn ich bekomme mein Beruf, dann Ich würde mit vieles Land mitarbeiten.
-
- 3 Ich wähle immer das, was ich möchte oder interessiere mich. Deshalb gewählt ich Deutsch und Englisch. Die beide Sprachen sind sehr wichtig für meine Zukunft.
-
- 4 Ich hoffe, dass alle meine Wünschen erfüllen. Ich würde sich anstrengen und verbessern.
-
- 5 Erste Anmerkungen:
-

- 6 Die Proband:in tritt selbstbewusst und entscheidungsfreudig auf, indem sie sagt, sie wählt was sie möchte. Es ist also ihre persönliche Entscheidung/ ihr Wunsch gewesen Deutsch zu lernen.
-
- 7 Deutsch wird benötigt als Vorbereitung für zukünftige Berufe
-
- 8 Es macht Spaß die Sprache zu lernen.

Transkript Proband:in 10

- 1 Ich heiße Nigora, ich bin 28 Jahre alt. Ich bin aus Tadschikistan, Duschanbe. Hier nach unten werde ich für Sie über meine Deutsche Sprache schreiben. Erste Mal habe ich Deutsch in der Schule gelernt.
-
- 2 Jetzt ich interessiere mich für die Deutsche Sprache und ich entschloß mich, dass ich meine Deutschkenntnisse verbessern will. Obwohl ich noch nicht im Ausland war. Ich möchte in der Zukunft in Deutschland auf jeden Fall eine Ausbildung machen. Früher habe ich Deutsch von Niveau A1.1. A1.2 dann A2.2 gelernt. Es war vor 4 Jahren im 2016-2017. Jetzt seit fast 3 Monaten lerne ich Deutsch weiter im DEX (dex.tj). Hier ich habe Niveau A2.1 gelernt. Dann (jetzt 2021 Jahr) ging auf Niveau B1.1. Die Deutsche Sprache gefällt mir wirklich sehr. Aber mein Deutsch ist noch ziemlich schlecht, um in diesem Jahr Ausbildung zu machen. In unerer Stadt gibt keine Praxis mit Deutschen. Ich lerne nur im Kurs 3 mal pro Woche, je 2 Stunden. Das finde ich wahnsinnig nicht genug. Trotzdem freue ich mich auf, dass ich im B1.1 Niveau lerne. Ich entschuldige mich, wenn ich Fehler gemacht habe. Ich hoffe, dass Sie korrigieren.
-
- 3 Mit freundlichen Grüßen,

Transkript Proband:in 11

- 1 Guten Tag Frau Sailer
-
- 2 Zuerst ich wünsche Ihnen viel Erfolg und Glück mit Ihren Projekt.
-
- 3 Ich bin 26 Jahre alt, Männlich, und kenne gut Englische und Russische sprachen.
-
- 4 Ich Lerne jetzt Deutsch, und schon in B2.2 Niveau. Aber natürlich ich fühle dass ich mache Fehler, aber bin ich zufrieden mit meiner Fortschritt.
-

- 5 Ich lerne Deutsch weil ich habe Pläne in Deutschland umziehen. Meine Frau ist da, und studiert Masterstudium.
-
- 6 Weil jemand hier in Tadschikistan kennt das Leben hier schwer ist, und natürlich es gibt viele Möglichkeiten eines gutes Leben in Europa bilden. Deswegen lernen viele Junge fremde Sprachen, und versuchen Sie verschiedene Programme oder Studium zu finden.
-
- 7 Eine Europäische Traum, das ist ein Motivation für Tadschikische Jungen Sprache zu lernen. Das Traum für eines gutes bezahlendes Job, eine große Wohnung, eine glückliche Familie.
-
- 8 Ich hoffe wir treffen uns irgendwann und irgendwo in Deutschland oder in Österreich. Viel Glück in der Zukunft!
-
- 9 Mit Freundlichen Gruß