

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Motivation beim DaF-Lernen. Eine Befragungsstudie am Ghana Institute of Languages

verfasst von | submitted by

Branka Terzić BA

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Abstract (Deutsch)

Diese Masterarbeit untersucht die Motivation ghanaischer Studierender beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache am Ghana Institute of Languages. Anhand eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen wurden Beweggründe, Interessen und Herausforderungen der Lernenden erfasst und qualitativ sowie quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Perspektiven, kulturelles Interesse sowie die Rolle von Lehrkräften zentrale Einflussfaktoren darstellen. Die Arbeit beleuchtet darüber hinaus kontextuelle Besonderheiten des deutschsprachigen Fremdsprachenunterrichts in Ghana und gibt didaktische Empfehlungen für eine motivierende Unterrichtsgestaltung.

Abstract (English)

This master's thesis investigates the motivation of Ghanaian students in learning German as a foreign language at the Ghana Institute of Languages. Using a questionnaire with both open and closed questions, learners' reasons, interests, and challenges were identified and analyzed through qualitative and quantitative methods. The findings reveal that career prospects, cultural interest, and the role of teachers are key motivational factors. Furthermore, the study highlights contextual characteristics of German language teaching in Ghana and provides didactic recommendations for fostering learner motivation.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Deutsch als Fremdsprache in Ghana.....	6
2.1 Geschichte und Entwicklung	7
2.2 Institutionen, die Deutsch unterrichten	9
2.3 Herausforderungen und Perspektiven	14
3 Motivation beim Fremdsprachenlernen	17
3.1 Begriff und Bedeutung von Motivation.....	17
3.2 Forschungsgeschichte	19
3.3 Motivationsansätze	24
3.3.1 Selbstbestimmungstheorie	24
3.3.2 Das L2 Motivational Self System	27
3.3.3 Promotion und Prävention – Regulationstheorie	32
3.4 Empirische Studien	33
4 Methodik.....	41
4.1 Forschungsdesign	41
4.1.1 Forschungsfrage	40
4.1.2 Mixed-Methods-Ansatz	42
4.1.3 Gütekriterien	44
4.2 Zielgruppe	47
4.2.1 Demographische Daten	47
4.2.2 Institutioneller Kontext	48
4.3 Hypothesen	49
4.4 Datenerhebungsmethode und Fragenbogen	51
4.4.1 Gestaltung des Fragebogens	52
4.4.2 Der Itempool des Fragenbogens	55
4.4.3 Pilotstudie	58

4.4.4 Durchführung der Untersuchung	58
4.5 Datenaufbereitung und Datenanalyseverfahren	59
4.5.1 Quantitative Analyse	59
4.5.2 Qualitative Analyse	61
5 Datenanalyse	62
5.1 Deskriptive Analyse der geschlossenen Fragen	63
5.1.1 Allgemeine Bereitschaft zum Deutschlernen	63
5.1.2 Idealisiertes Selbstbild in Bezug auf Deutsch	64
5.1.3 Erwartetes Selbstbild in Bezug auf Deutsch	66
5.1.4 Instrumentelle Motivation (förderorientiert)	68
5.1.5 Instrumentelle Motivation (vermeidend)	70
5.1.6 Einstellungen zum Deutschlernen	72
5.1.7 Kulturelles Interesse	74
5.1.8 Einstellungen zur deutschsprachigen Gemeinschaft	75
5.1.9 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse	77
5.2 Inhaltsanalyse der offenen Fragen	78
5.3 Vergleich zwischen Studienlevels	86
5.3.1 Quantitative Analyse	86
5.3.2 Qualitative Analyse	89
6 Diskussion	92
7 Fazit	96
Literaturverzeichnis	99
Anhang	103
Appendix A	103
Appendix B	106
Appendix C	113
Appendix D	117

1 Einleitung

Die Motivation zum Fremdsprachenlernen gilt als entscheidender Faktor für den erfolgreichen Spracherwerb, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit und in kulturell vielfältigen Gesellschaften. Gerade in Ghana, einem westafrikanischen Land, das durch eine hohe sprachliche Diversität geprägt ist, stellt die Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen ein interessantes Forschungsfeld dar. Ghana zeichnet sich durch über 50 lokale Sprachen aus, während Englisch als offizielle Bildungssprache fungiert und Französisch im schulischen Kontext verpflichtend ist. Vor diesem komplexen sprachlichen Hintergrund können Translationswissenschaft-Studierende am Ghana Institute of Languages (GIL) Deutsch als dritte Fremdsprache (L3) wählen, neben anderen angebotenen Sprachen wie Spanisch, Portugiesisch, Arabisch, Russisch und Chinesisch.

Das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit liegt in der Untersuchung der spezifischen Motivationsfaktoren, die Translationswissenschaft-Studierende am GIL dazu bewegen, Deutsch als dritte Fremdsprache zu erlernen. Im Rahmen eines DaF-Auslandspraktikums, welches im Sommersemester 2023 am GIL in Accra stattfand und von der Universität Wien sowie vom OeAD (Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung) gefördert wurde, hatte ich die Gelegenheit, direkt mit den Studierenden zu arbeiten. Während dieser Zeit konnte ich beobachten, dass die Beweggründe zum Deutschlernen vielfältig und individuell ausgeprägt sind. Dabei zeigten sich sowohl intrinsische Faktoren wie das persönliche Interesse an der deutschen Sprache und Kultur als auch extrinsische Faktoren, wie berufliche Ziele oder die Absicht, später im deutschsprachigen Raum zu leben und zu arbeiten.

Diese Beobachtungen führten zu dem Wunsch, die Motivationen der Studierenden systematisch und detailliert zu untersuchen. Vor dem Hintergrund eines globalisierten Arbeitsmarktes und zunehmender internationaler Vernetzungen erscheint die Kenntnis dieser Faktoren nicht nur theoretisch bedeutsam, sondern auch praktisch relevant für die Gestaltung eines motivationsfördernden DaF-Unterrichts. Trotz der bestehenden Forschungsbeiträge zur Motivation im Fremdsprachenlernen fehlen bislang detaillierte Analysen für den spezifischen Kontext Ghanas und insbesondere für die Zielgruppe der Studierenden.

Die vorliegende Arbeit zielt daher darauf ab, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie die zentralen internen und externen Motivationsfaktoren identifiziert und deren Bedeutung im Lernprozess ermittelt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen nicht nur einen Beitrag zur theoretischen Diskussion leisten, sondern gleichzeitig praktische Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung liefern, um langfristig die Motivation der Lernenden nachhaltig zu fördern und die Qualität des DaF-Unterrichts im ghanaischen Kontext zu verbessern.

Im Anschluss an die Einführung in das Erkenntnisinteresse wird zunächst eine detaillierte Darstellung des spezifischen Kontextes der Studie geschaffen. Hier werden die Entwicklung des DaF-Unterrichts in Ghana sowie die wichtigsten Institutionen, die DaF-Unterricht in Ghana anbieten, beschrieben. Dabei werden die besonderen Rahmenbedingungen und Herausforderungen hervorgehoben, die die Lernenden im Spracherwerb beeinflussen, etwa die verfügbaren Ressourcen für das Deutschlernen und das Bildungssystem von Ghana.

Im dritten Kapitel erfolgt ein umfassender theoretischer Rahmen, der sich intensiv mit den grundlegenden Konzepten und theoretischen Modellen zur Fremdsprachenmotivation auseinandersetzt. Dieses Kapitel stellt die historische Entwicklung der Motivationsforschung dar und erläutert zentrale Modelle wie das *L2 Motivational Self System* nach Dörnyei (2005) sowie die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) und die Regulationsfokusstheorie von Higgins (1997) ausführlich. Diese Theorien bilden das theoretische Fundament der vorliegenden Untersuchung, das zur Analyse der erhobenen Daten und zur Interpretation der Ergebnisse dient.

Das vierte Kapitel widmet sich ausführlich der methodischen Vorgehensweise dieser Untersuchung. Es wird das Forschungsdesign vorgestellt, welches auf einem Mixed-Methods-Ansatz basiert, der quantitative und qualitative Verfahren miteinander kombiniert. Die zentralen Forschungsfragen und Hypothesen, die auf Basis des theoretischen Hintergrundes formuliert wurden, werden in diesem Kapitel explizit dargestellt und begründet. Darüber hinaus erfolgt eine Beschreibung der Zielgruppe – Bachelorstudierende der Translationswissenschaft am Ghana Institute of Languages – sowie eine detaillierte Erläuterung der verwendeten Datenerhebungsmethode. Der Fragebogen, der auf dem *L2 Motivational Self System* aufbaut und an den ghanaischen Kontext angepasst wurde, wird hier ebenso vorgestellt wie das Vorgehen bei der Durchführung der Befragung und die Kriterien zur Sicherstellung wissenschaftlicher Güte.

Im fünften Kapitel werden die erhobenen Daten systematisch analysiert. Zunächst erfolgt eine quantitative Auswertung der geschlossenen Fragen mittels deskriptiver Statistik, wobei zentrale Kennwerte wie Mittelwerte, Mediane und Standardabweichungen berechnet werden, um die wesentlichen Motivationsfaktoren der Studierenden numerisch zu erfassen. Ergänzend werden offene Fragen qualitativ analysiert, um tiefere Einblicke in individuelle Motivationsgründe zu erhalten. Die qualitative Analyse erfolgt nach den Prinzipien der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), wobei die Antworten der Studierenden in Kategorien eingeordnet und anschließend interpretativ ausgewertet werden.

Die Ergebnisse der Datenanalyse werden anschließend in Kapitel 6 umfassend diskutiert. Dabei wird überprüft, inwieweit die aufgestellten Hypothesen bestätigt oder verworfen werden können. Die Erkenntnisse werden in den Kontext der bestehenden Forschungsliteratur eingebettet und kritisch reflektiert. Besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, wie interne und externe Motivationsfaktoren zusammenspielen und welche Implikationen sich daraus für die didaktische Praxis ergeben.

Abschließend erfolgt in Kapitel 7 eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und eine Reflexion über die methodische Vorgehensweise sowie mögliche Limitationen der Studie. Außerdem werden konkrete praktische Empfehlungen formuliert, wie die Ergebnisse zur Verbesserung des DaF-Unterrichts am Ghana Institute of Languages und vergleichbaren Institutionen genutzt werden können. In einem abschließenden Ausblick werden mögliche Ansätze und Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt, um das Verständnis der Motivation im Fremdsprachenlernen weiter zu vertiefen.

2 Deutsch als Fremdsprache in Ghana

Ghana liegt in Westafrika, unmittelbar an der Küste des Golfes von Guinea, und grenzt an die Länder Côte d'Ivoire im Westen, Burkina Faso im Norden und Togo im Osten. Es handelt sich um ein Land, das mit einer Fläche von rund 238.500 km² etwa so groß wie Großbritannien ist (vgl. Utley 2021, S. 14). Ghana ist ein Vielvölkerstaat mit über 50 ethnischen Gruppen, deren Sprachen dem Niger-Kongo-Sprachstamm angehören (vgl. Utley 2021, S. 18). Diese ethnische Vielfalt spiegelt sich auch in der sprachlichen Landschaft wider: Neben der Amtssprache Englisch werden über 50 lokale Sprachen gesprochen, wobei Twi, Ewe, Ga und Hausa zu den verbreitetsten zählen (Utley 2021, S. 11).

Ghana ist seit 1957 ein unabhängiger Staat und gilt als eines der ersten Länder Subsahara-Afrikas, das sich aus der kolonialen Abhängigkeit von der britischen Herrschaft befreien konnte. Die Bevölkerung betrug im Jahr 2020 etwa 30 Millionen (vgl. Utley 2021, S. 10). Trotz der stabilen politischen Struktur ist Ghana weiterhin mit wirtschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, darunter Arbeitslosigkeit, Urbanisierung, Inflation und strukturelle Abhängigkeit von Rohstoffexporten wie Gold, Kakao und Erdöl (vgl. Utley 2021, 42–43) – Herausforderungen, die sich auch im Bildungssystem widerspiegeln.

Die hohe sprachliche Diversität, das koloniale Erbe sowie die transnationale Orientierung vieler junger Ghanaer*innen prägen auch den Fremdsprachenunterricht im Land. Vor allem europäische Sprachen wie Englisch (als Amtssprache) sowie Französisch, Spanisch und Deutsch werden im schulischen und universitären Kontext gelehrt. Dieses Kapitel widmet sich der Rolle des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in Ghana. Zunächst wird ein Überblick über die historische Entwicklung des DaF-Unterrichts in diesem westafrikanischen Land gegeben. Anschließend werden die Bildungseinrichtungen vorgestellt, an denen Deutsch unterrichtet wird. Abschließend werden die Herausforderungen und Perspektiven bezüglich des DaF-Unterrichts in Ghana betrachtet.

2.1 Geschichte und Entwicklung

Die Geschichte des Deutschunterrichts in Ghana ist eng mit den historischen Kontakten zwischen Deutschland und dem Gebiet des heutigen Ghana verknüpft, sowie mit den bildungspolitischen Entwicklungen des Landes. Sie lässt sich bis in die koloniale und missionsgeschichtliche Vergangenheit zurückverfolgen, obwohl Deutsch in Ghana nie Amtssprache war.

Erste Berührungspunkte reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück, als sich brandenburgisch-preußische Händler an der ghanaischen Küste niederließen und mit der Gründung des Forts Groß Friedrichsburg zeitweise eine Kolonie etablierten (vgl. Böhm 2003, S. 381). Zwar stand bei diesen frühen Kontakten wirtschaftliches Interesse im Vordergrund, doch kann nicht ausgeschlossen werden, dass dabei auch sprachliche Einflüsse stattfanden (vgl. Dovonou/Stoppa 2019, S. 738). Eine nachhaltige Etablierung der deutschen Sprache erfolgte in dieser Phase jedoch nicht (vgl. Böhm 2003, S. 381). Auch Bemile (2010, S. 1667) erwähnt das frühe Auftreten deutscher Präsenz, verweist jedoch darauf, dass sich die deutsche Sprache nicht etablieren konnte, da Ghana unter britischer Kolonialherrschaft stand.

Im späten 19. Jahrhundert gewannen deutsche Missionare zunehmend Einfluss in der Region und brachten erste Elemente der deutschen Sprache und Kultur nach Ghana. Zwar war Unterricht in deutscher Sprache während der britischen Kolonialherrschaft untersagt, dennoch trugen missionarische Tätigkeiten zur Verschriftlichung und Kodifizierung lokaler Sprachen bei und ermöglichten punktuelle Kontakte zur deutschen Sprache (vgl. Böhm 2003, S. 381). In der Folgezeit blieb Deutsch allerdings im Bildungssystem marginal.

Einen offiziellen Platz im Bildungssystem erhielt Deutsch jedoch erst im Jahr 1961, als vier Jahre nach der Unabhängigkeit Ghanas das Fach Deutsch als Wahlfach an einigen ausgewählten staatlichen Schulen eingeführt wurde (vgl. Bemile 2010, S. 1667; Böhm 2003, S. 382). Diese Einführung markierte den Beginn einer institutionalisierten Beschäftigung mit der deutschen Sprache in Ghana. Die Etablierung beschränkte sich zunächst auf das Schulniveau bis zur mittleren Reife (vgl. Böhm 2003, S. 382). Ein flächendeckender Ausbau blieb jedoch aus, insbesondere da der Unterricht in den 1980er Jahren durch bildungspolitische Maßnahmen stark eingeschränkt wurde. Mit der Schulreform von 1987 wurde die sogenannte „Ghanaisierung“ des

Bildungssystems (Böhm 2003, S. 380) forciert, bei der ghanaische Sprachen gestärkt und alle anderen europäischen Fremdsprachen – mit Ausnahme des Französischen – aus dem Curriculum der öffentlichen Schulen gestrichen wurden (vgl. Dovonou/Stoppa 2019, S. 739). Die Regierung beschloss, Französisch als zweite Pflichtfremdsprache einzuführen, um der geographischen Lage Ghanas – umgeben von frankophonen Ländern – Rechnung zu tragen (vgl. Bemile 2010, S. 1668). Deutsch verschwand weitgehend aus dem offiziellen Schulcurriculum, insbesondere zugunsten der Förderung einheimischer Sprachen. Dies führte zu einem drastischen Rückgang des Deutschunterrichts in Ghana: Die Zahl der Deutschlernenden sank von 1500 im Jahr 1983 auf nur noch 120 im Jahr 1999 (vgl. Böhm 2003, S. 382).

Trotz dieser Rückschläge blieb Deutsch im Bildungssystem präsent, wenn auch meist in privatem oder außerschulischem Kontext. Besonders engagiert zeigte sich der ghanaische Deutschlehrerverband *Ghanaian Association of Teachers of German* (GATG), der ab Mitte der 1990er Jahre unter anderem durch Unterstützung des Goethe-Instituts und der deutschen Botschaft Pilotprojekte für Deutschunterricht an staatlichen Schulen initiierte (vgl. Dovonou/Stoppa 2019, S. 740; Böhm 2003, S. 382–383). Diese Programme führten zur Wiedereinführung von Deutschunterricht an ausgewählten Schulen wie der Accra Academy, Mawuli Secondary School und St. Augustine's College in Cape Coast (vgl. Bemile 2010, S. 1668).

Ein wichtiger Schritt erfolgte im Hochschulbereich: Bereits 1961 wurde Deutsch am Ghana Institute of Languages (GIL) in Accra eingeführt – vor allem zur Ausbildung von Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen (vgl. Bemile 2010, S. 1668; Böhm 2003, S. 385). Diese Einrichtung spielte eine Schlüsselrolle bei der Verankerung von Deutsch im tertiären Bildungsbereich. In den 1990er Jahren kamen auch Angebote an der University of Ghana in Legon und später an der University of Cape Coast hinzu. Die Einrichtung des German Education Programme an der University of Education, Winneba (UEW) im Jahr 2009 markiert einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung von DaF auf tertiärer Ebene. Dort wurde Deutsch als Zweitfach für Lehramtsstudierende etabliert und bietet seit 2013 ein strukturiertes Curriculum (vgl. Dovonou/Stoppa 2019, S. 742-743). Im Folgenden wird näher auf die wichtigsten Institutionen in Ghana eingegangen, die aktuell Deutschkurse, Deutschunterricht oder Deutschlehrgänge anbieten.

2.2 Institutionen, die Deutsch unterrichten

Der Deutschunterricht in Ghana wird von einer Vielzahl von Institutionen getragen, die jeweils unterschiedliche Zielgruppen ansprechen und auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems agieren. Neben Hochschulen, die Studiengänge mit Schwerpunkt Deutsch anbieten, spielen auch internationale Kultureinrichtungen, schulische Netzwerke und Lehrerverbände eine zentrale Rolle bei der Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache im Land. Diese Institutionen bieten nicht nur formalen Sprachunterricht an, sondern organisieren auch Fortbildungsmaßnahmen, Prüfungen, Kulturveranstaltungen und Austauschprogramme, die die Sichtbarkeit und Attraktivität des Deutschen in Ghana erhöhen.

In diesem Unterkapitel werden exemplarisch zentrale Einrichtungen vorgestellt, die maßgeblich zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Ghana beitragen – darunter das Goethe-Institut Ghana, die University of Education in Winneba (UEW), die PASCH-Initiative, die Ghana Association of Teachers of German (GATG) sowie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) Ghana. Eine gesonderte Betrachtung verdient das Ghana Institute of Languages (GIL), da es eine Schlüsselrolle im empirischen Teil dieser Arbeit spielt. Eine detaillierte Beschreibung des GIL erfolgt daher im Methodikkapitel (vgl. Kapitel 4.2.2).

Das Goethe-Institut Ghana

Das Goethe-Institut ist die zentrale Einrichtung zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland und spielt auch in Ghana eine bedeutende Rolle. Seit seiner Gründung im Jahr 1961 ist das Goethe-Institut in der Hauptstadt Accra aktiv und gilt als wichtigste Institution für den Deutschunterricht und für die Ablegung von Deutschprüfungen in Ghana.

Die Arbeit des Instituts gliedert sich in zwei Hauptbereiche: die Sprachabteilung und die Kulturabteilung (vgl. Khakpour 2012, S. 46). Die Sprachabteilung bietet Deutschkurse für alle Niveaustufen von A1 bis C2 an. Zusätzlich können international anerkannte Prüfungen wie das Goethe-Zertifikat, TestDaF oder das Goethe-Test Pro abgelegt werden (vgl. Goethe-Institut Ghana 2025a). Die Sprachkurse werden von qualifizierten Lehrkräften durchgeführt, bei denen es sich vorwiegend um Ghanaer*innen handelt, die entweder bereits als Deutschlehrkräfte tätig sind oder in einem deutschsprachigen Land gelebt haben (vgl. Böhm 2003, S. 386).

Neben dem Kursangebot übernimmt das Institut eine zentrale Rolle bei der Qualitätssicherung des Deutschunterrichts im ganzen Land. Es organisiert regelmäßig Fortbildungen und Workshops für Deutschlehrkräfte, stellt Unterrichtsmaterialien zur Verfügung und unterstützt schulische Deutschclubs. Die Sprachabteilung arbeitet hierbei eng mit dem Ghanaischen Deutschlehrerverband zusammen, um die Unterrichtsqualität landesweit zu verbessern (vgl. Khakpour 2012, S. 47).

Die Kulturabteilung des Goethe-Instituts organisiert eine Vielzahl an Veranstaltungen, um den interkulturellen Dialog zwischen Ghana und dem deutschsprachigen Raum zu fördern. Dazu gehören Ausstellungen, Filmvorführungen, Diskussionsrunden und Konzerte. Das Institut kooperiert mit lokalen und internationalen Partnern aus Kultur, Bildung und Zivilgesellschaft. Über das Infozentrum und die Bibliothek bietet das Goethe-Institut Zugang zu aktuellen Medien, Informationen über Deutschland sowie Materialien für Deutschlernende und -lehrende (vgl. Goethe-Institut Ghana 2025b).

Die zentrale Bedeutung des Goethe-Instituts für die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Ghana ergibt sich nicht nur aus dem umfassenden Kursangebot, sondern auch aus seiner Netzwerkfunktion und der strukturellen Unterstützung für den Deutschunterricht an Schulen und Universitäten im ganzen Land (vgl. Bemile 2010, S. 1668).

University of Education, Winneba (UEW)

Die University of Education, Winneba (UEW) stellt eine der zentralen Einrichtungen für die universitäre Lehramtsausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Ghana dar. Ziel der Universität ist es, qualifizierte Lehrkräfte für alle Bildungsebenen auszubilden, darunter auch für den Fremdsprachenunterricht an Schulen und Hochschulen. Innerhalb ihres Studienangebots nimmt das B.A.-Programm in German Education eine Schlüsselrolle ein.

Das Studienprogramm erstreckt sich über vier Jahre. Die Studierenden können neben dem Hauptfach Deutsch eine von drei Nebenrichtungen wählen: Französisch, Englisch oder angewandte Linguistik. Die Ausbildung verfolgt das Ziel, sowohl sprachliche als auch didaktisch-methodische Kompetenzen zu vermitteln und die Studierenden auf eine Laufbahn im Bildungswesen vorzubereiten. Der Studiengang spricht besonders Personen an, die ein starkes

Interesse an Sprache und interkulturellem Austausch haben und sich als zukünftige Lehrkräfte für Deutsch qualifizieren möchten (vgl. University of Education, Winneba, o. J.).

Wie Dovonou und Stoppa (2019, S. 744-746) betonen, war die Germanistik an der UEW über viele Jahre die einzige universitäre Einrichtung in Ghana, die gezielt Lehrerinnen und Lehrer für den Deutschunterricht ausbildete. Das Programm verfolgt einen schulpraktisch orientierten Ansatz und ist eng mit dem didaktischen Bedarf des ghanaischen Schulsystems verknüpft. Die UEW bietet ihren Studierenden nicht nur Sprachunterricht, sondern auch sprachdidaktische Module sowie Praktika in Schulen, wodurch die spätere Unterrichtspraxis vorbereitet wird. Außerdem beteiligt sich die Universität an der Fortbildung von bereits tätigen Lehrkräften und pflegt Kooperationen mit Institutionen wie dem Goethe-Institut und der Ghana Association of Teachers of German (GATG).

Der Studiengang German Education an der UEW hat eine große Bedeutung für die Förderung von DaF in Ghana, da dort zukünftige Deutschlehrkräfte ausgebildet werden und somit trägt die Universität maßgeblich zur Verankerung der deutschen Sprache im ghanaischen Bildungssystem bei.

PASCH-Schulen

Ein zentraler Bestandteil der Förderung von Deutsch als Fremdsprache im schulischen Kontext in Ghana ist die PASCH-Initiative („Schulen: Partner der Zukunft“), die im Jahr 2008 vom Auswärtigen Amt ins Leben gerufen wurde. Weltweit verfolgt PASCH das Ziel, ein nachhaltiges Netzwerk von Schulen mit erweitertem Deutschunterricht aufzubauen und junge Menschen frühzeitig für die deutsche Sprache und Kultur zu begeistern. Die Initiative wird unter anderem vom Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) sowie dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) koordiniert (vgl. Schule: Partner der Zukunft 2025).

In Ghana betreut das Goethe-Institut Ghana die PASCH-Schulen und unterstützt sie in vielfacher Hinsicht: durch Fortbildungen für Lehrkräfte, moderne Unterrichtsmaterialien, Austauschprogramme, Stipendien und interaktive Projekte mit anderen PASCH-Schulen weltweit. Darüber hinaus wird der Deutschunterricht an den PASCH-Schulen durch kulturelle und

medienpädagogische Angebote ergänzt, die das Interesse an der deutschen Sprache stärken sollen (vgl. Goethe-Institut Ghana 2025c).

Aktuell (Stand Februar 2025) gibt es in Ghana vier PASCH-Schulen, die über das Land verteilt sind: in der Hauptstadt Accra Academy und Deutsche Internationale Schule Accra, Weseley Girls Senior High School in Cape Coast und Opoku Ware Senior High School in Kumasi (vgl. Schule: Partner der Zukunft 2025). Die Lehrkräfte werden regelmäßig durch das Goethe-Institut weitergebildet und erhalten Zugang zu aktueller Fachdidaktik und Unterrichtsmaterialien. Zudem profitieren die Schülerinnen und Schüler von der PASCH-Alumni-Plattform, die auch nach dem Schulabschluss den Kontakt zur deutschen Sprache und Bildungslandschaft fördert (vgl. Goethe-Institut Ghana 2025c).

Die PASCH-Initiative leistet damit nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Verankerung der deutschen Sprache im ghanaischen Schulwesen, sondern eröffnet auch jungen Menschen konkrete Bildungs- und Austauschperspektiven im deutschsprachigen Raum.

Ghana Association of Teachers of German (GATG)

Die Ghana Association of Teachers of German (GATG) ist der zentrale Fachverband für Lehrkräfte des Faches Deutsch in Ghana. Sie versteht sich als Interessenvertretung für Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch an weiterführenden Schulen, Hochschulen und Sprachzentren unterrichten, und spielt eine zentrale Rolle bei der professionellen Weiterentwicklung des Deutschunterrichts im Land.

Die GATG wurde mit dem Ziel gegründet, die Qualität des Deutschunterrichts zu verbessern, den fachlichen Austausch unter den Lehrkräften zu fördern und die Kooperation mit deutschen sowie internationalen Partnerinstitutionen zu stärken. Die Vereinigung organisiert regelmäßig Konferenzen, Fortbildungen, Seminare und Workshops, bei denen aktuelle didaktische Entwicklungen, neue Unterrichtsmaterialien und bewährte Methoden vorgestellt und diskutiert werden (vgl. GATG Ghana o.J.)

Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit der GATG ist die enge Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Ghana, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und weiteren Institutionen aus

dem deutschsprachigen Raum. Diese Partnerschaften ermöglichen es der GATG, Zugang zu Fortbildungsprogrammen, Unterrichtsmaterialien und Fördermöglichkeiten für ihre Mitglieder zu schaffen. Die GATG dient darüber hinaus als Plattform für die Vernetzung von Lehrkräften, sowohl auf nationaler Ebene als auch im Rahmen internationaler Austauschprojekte. Sie ist auch Mitglied des IDVs (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband) (vgl. GATG Ghana o.J.).

Die GATG ist offen für alle DaF-Lehrkräfte in Ghana und bietet ihren Mitgliedern ein Netzwerk für fachlichen Austausch, Weiterbildung und berufliche Unterstützung. Ihre Arbeit trägt maßgeblich zur Professionalisierung und Sichtbarkeit des Faches Deutsch in Ghana bei.

DAAD Ghana

Eine weitere bedeutende Institution im Bereich der Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Ghana ist der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). Der DAAD ist seit 1999 mit einem Informations- und Beratungszentrum (IBZ) in Accra präsent (vgl. Böhm 2003, S. 386; Khakpour 2012, S. 46). Dieses Zentrum bietet umfassende Beratung für ghanaische Studierende und Graduierte, die ein Studium oder eine akademische Weiterbildung in Deutschland anstreben. Neben der allgemeinen Studienberatung werden regelmäßig Informationsveranstaltungen zu Stipendienprogrammen sowie zur Studien- und Forschungslandschaft in Deutschland angeboten (vgl. DAAD Ghana o.J.).

Darüber hinaus ist der DAAD aktiv an der Förderung des Deutschunterrichts in Ghana beteiligt. Er unterstützt Deutschkurse an mehreren Institutionen, darunter das Ghana Institute of Languages (GIL), die Universität von Ghana (Legon) und seit 2010 auch an der University of Education in Winneba (vgl. Khakpour 2012, S. 46). Damit trägt der DAAD nicht nur zur akademischen Mobilität bei, sondern auch aktiv zur strukturellen Verankerung der deutschen Sprache im ghanaischen Bildungssystem.

2.3 Herausforderungen und Perspektiven

Der Deutschunterricht in Ghana ist seit seinen Anfängen zahlreichen Herausforderungen unterworfen, die sich sowohl auf strukturelle als auch auf personelle und didaktische Rahmenbedingungen beziehen. Trotz kontinuierlicher Bemühungen seitens des Goethe-Instituts, des DAAD und des Ghanaian Association of Teachers of German (GATG) bleibt die Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) im formalen Bildungssystem Ghanas begrenzt.

Ein zentrales Problem ist der Mangel an qualifizierten Lehrkräften. Schon Bemile (2010, S. 1669) stellte fest, dass viele Schulen und Hochschulen nicht ausreichend ausgebildete DaF-Lehrkräfte zur Verfügung haben. Das Ghana Institute of Languages (GIL) bildet zwar Übersetzer*innen für die deutsche Sprache aus, jedoch keine spezialisierten Deutschlehrkräfte. Der Bedarf wird daher teilweise durch Praktikant*innen aus dem deutschsprachigen Raum oder nicht ausreichend ausgebildetes lokales Personal gedeckt (vgl. Bemile 2010, S. 1669). Auch Böhm (2003, S. 383–385) hebt die unzureichenden Ausbildungskapazitäten für Lehrkräfte sowie infrastrukturelle Defizite wie fehlende Unterrichtsräume und mangelnde Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln hervor.

Zudem besteht ein eklatanter Mangel an Lehrmaterialien, insbesondere solchen, die an die lokale Lernrealität angepasst sind. Der Versuch, Deutschunterricht über Pilotprojekte an staatlichen Schulen wieder einzuführen, ist vielfach an der Bedingung gescheitert, dass Ghana für Lehrmaterialien keine Kosten übernehmen kann (vgl. Böhm 2003, S. 382). Die Problematik wird durch die Tatsache verschärft, dass es in Ghana kein speziell auf den nationalen Kontext zugeschnittenes Lehrwerk für den DaF-Unterricht gibt (vgl. Böhm 2003, S. 384).

Ein weiteres Hindernis liegt in der mangelnden gesellschaftlichen Sichtbarkeit und Anerkennung der deutschen Sprache. Obwohl das Goethe-Institut und andere Akteure regelmäßig Kulturveranstaltungen und Sprachprogramme anbieten, bleibt Deutsch gegenüber Französisch, das als einzige zugelassene europäische Fremdsprache an staatlichen Schulen gilt (vgl. Böhm 2003, S. 380), strukturell benachteiligt. Bemile (2010, S. 1668-1669) weist zudem darauf hin, dass Deutsch vielfach als „zu schwer“ gilt und in der Wahrnehmung vieler Schüler*innen und Eltern

keinen direkten praktischen Nutzen verspricht, insbesondere wenn Reisen in den deutschsprachigen Raum kaum realisierbar sind.

Trotz dieser Herausforderungen zeigen aktuelle Daten ein gemischtes Bild. Laut dem Auswärtigen Amt (2020) wurde Deutsch in Ghana an 3838 Lernende unterrichtet, was einen erheblichen Anstieg gegenüber den Zahlen in den 1990er Jahren darstellt, als zeitweise nur etwa 120 Schüler*innen Deutsch lernten (vgl. Böhm 2003, S. 381). Zudem gab es 2020 landesweit 25 DaF-Lehrkräfte und 20 Schulen mit DaF, darunter einige PASCH-Schulen. Diese Entwicklungen deuten auf eine langsame, aber stabile Konsolidierung des Deutschunterrichts in Ghana hin.

Im Vergleich zu den Prognosen aus dem Jahr 2000, die von einer maximalen Schülerzahl von 300 ausgingen (vgl. Böhm 2003, S. 383), zeigt sich ein bemerkenswerter Fortschritt. Dennoch mahnen Dovonou und Stoppa (2019, S. 747) zur Vorsicht: Trotz punktueller Erfolge sei der Deutschunterricht in Ghana nach wie vor von Unsicherheit geprägt, da viele Projekte provisorischen Charakter haben und kaum nachhaltig in das nationale Bildungssystem integriert sind.

Perspektivisch lassen sich jedoch mehrere positive Entwicklungen erkennen. Die Offenheit der ghanaischen Bevölkerung gegenüber Mehrsprachigkeit sowie das gestiegene Interesse an Migration, internationalen Studienmöglichkeiten und der deutschen Kultur schaffen ein günstiges Umfeld für die Förderung von DaF. Kooperationen mit Nachbarländern wie Togo oder Kamerun, in denen Germanistikstudiengänge existieren, könnten langfristig dazu beitragen, die Ausbildung von DaF-Lehrkräften in der Region zu stärken (vgl. Bemile 2010, S. 1669). Darüber hinaus könnten digitalisierte Lernformate und Austauschprogramme mit deutschsprachigen Ländern neue Impulse setzen. Dovonou und Stoppa (2019) zeigen am Beispiel der University of Education in Winneba (UEW), dass trotz struktureller und infrastruktureller Herausforderungen – etwa dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften und DaF-Materialien – das Interesse an Deutsch stabil bleibt. Bemile (2010, S. 1669) betont zudem, dass die Förderung von DaF in Ghana weiterhin Perspektiven hat, insbesondere angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen und bildungspolitischen Beziehungen zu deutschsprachigen Ländern.

Insgesamt zeigt sich, dass Deutsch in Ghana eine kontinuierliche – wenn auch moderate – Entwicklung durchlaufen hat. Während die Anfänge auf wenige Standorte und Programme beschränkt waren, gibt es heute eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen, die Deutschkurse anbieten. Diese Entwicklung stellt eine positive Antwort auf die frühen Prognosen von Böhm (2003) dar und zeigt, dass Deutsch in Ghana ein gefestigter Bestandteil des Bildungsangebots geworden ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung von DaF in Ghana von einem Wechselspiel zwischen politischer Förderung, institutionellen Initiativen und gesellschaftlichem Interesse geprägt ist. Trotz Rückschlägen – wie der Marginalisierung im staatlichen Schulwesen – ist es vor allem dem Engagement lokaler und internationaler Akteure zu verdanken, dass Deutsch als Fremdsprache in Ghana weiterhin präsent und perspektivisch bedeutsam bleibt. Jedoch besitzt der Deutschunterricht in Ghana Potenzial für weiteres Wachstum, vorausgesetzt, dass gezielte Investitionen in die Lehrer*innenausbildung, Materialentwicklung und institutionelle Verankerung erfolgen.

3 Motivation beim Fremdsprachenlernen

Die Entscheidung, eine Fremdsprache zu lernen, ist selten rein zufällig – sie beruht auf einer Vielzahl individueller, sozialer und bildungsbezogener Beweggründe. Motivation spielt dabei eine Schlüsselrolle: Sie beeinflusst, ob Lernprozesse begonnen, aufrechterhalten und erfolgreich abgeschlossen werden. Doch was bedeutet es, motiviert zu sein? Welche Motive bewegen Menschen dazu, eine Fremdsprache zu lernen – und welche Rolle spielt dabei das jeweilige Lernumfeld? In diesem Kapitel wird ein Überblick über grundlegende Begriffsdefinitionen, theoretische Entwicklungen sowie ausgewählte Modelle gegeben, die für die Erklärung von Motivation im Fremdsprachenkontext von besonderer Bedeutung sind. Ziel ist es, eine theoretische Basis für die spätere empirische Studie zu schaffen.

3.1 Begriff und Bedeutung von Motivation

Motivation ist ein zentrales Konzept der psychologischen Forschung und spielt auch im Kontext des Fremdsprachenlernens eine entscheidende Rolle. Der Begriff „Motivation“ leitet sich vom lateinischen Verb *movere* („bewegen“) ab und verweist damit auf das, was Menschen zum Handeln antreibt (vgl. Zimbardo et al. 2008, S. 414). In der Psychologie definieren Heckhausen und Heckhausen (2010) Motivation als einen Prozess, der die Richtung, Ausdauer und Intensität zielgerichteten Handelns beeinflusst und dabei sowohl personenspezifische als auch situationsabhängige Komponenten berücksichtigt. Unter Motivation versteht man die inneren Prozesse, die Verhalten aktivieren, auf ein Ziel hin ausrichten und aufrechterhalten (vgl. Zimbardo et al. 2008, S. 414). Bedürfnisse, Motive und Ziele wirken mit situativen Anreizen und Handlungsmöglichkeiten zusammen, um ein bestimmtes Verhalten auszulösen (vgl. Heckhausen/ Heckhausen 2010, S. 3).

Dabei ist Motivation kein einheitliches Phänomen, sondern ein komplexes Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und sozialer Faktoren. Riemer (2022) betont, dass Motivation im Fremdsprachenlernen ein dynamischer, veränderbarer und interdependenter Faktor sei, der sich aus individuellen Dispositionen sowie aus situativen und unterrichtsbezogenen Einflüssen zusammensetzt. Sie ist tief in der Persönlichkeit der Lernenden und ihrer Biographie verankert,

aber auch stark durch äußere Bedingungen wie Unterrichtsgestaltung oder Lernumfeld beeinflussbar (vgl. Riemer 2022, S. 5).

Zentrale Merkmale von Motivation sind ihr Zielbezug, die damit verbundene Anstrengungsbereitschaft sowie eine positive Einstellung gegenüber der Zielhandlung (vgl. Gardner 1985, S. 50). Diese Eigenschaften machen sie zu einem Schlüsselfaktor für den Erfolg im Fremdspracherwerb. Forschungen zeigen, dass Motivation erheblich beeinflusst, wie schnell und erfolgreich eine Fremdsprache gelernt wird – unabhängig von kognitiven Voraussetzungen (vgl. Riemer 2022, S. 3).

Dörnyei und Ushioda (2011) verdeutlichen in ihrem Überblick, dass es über die Jahre hinweg keinen universellen Motivationsbegriff gegeben hat, da das Phänomen aus unterschiedlichsten Perspektiven untersucht wurde – unter anderem aus behavioristischen, kognitivistischen, humanistischen und sozialpsychologischen Ansätzen (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 3–4). Entsprechend vielfältig sind die Theorien und Modelle, die Motivation zu erklären versuchen.

Besonders einflussreich in der Fremdsprachenforschung ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer Motivation, also einer Handlung um ihrer selbst willen (etwa aus Interesse oder Freude), und extrinsischer Motivation, bei der die Handlung Mittel zum Zweck ist (z. B. gute Noten, beruflicher Erfolg) (vgl. Deci/Ryan 1985). Diese Differenzierung bildet die Basis für die später vorgestellte Selbstbestimmungstheorie.

Die Herausforderung für die Motivationsforschung liegt somit darin, die Vielschichtigkeit und Kontextabhängigkeit von Motivation zu erfassen und in theoretisch kohärente Modelle zu überführen. Ziel des folgenden Kapitels ist es, ausgewählte theoretische Ansätze vorzustellen, die insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens bedeutend sind und auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit vorbereiten.

3.2 Forschungsgeschichte

Das wissenschaftliche Interesse an Motivation im Kontext des Fremdsprachenlernens entwickelte sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Während in der allgemeinen Psychologie bereits früh verschiedene Theorien zur Erklärung menschlicher Handlungen vorlagen, wurde Motivation als zentrales Konzept für den Zweit- und Fremdspracherwerb in den 1960er Jahren durch die Arbeiten von Robert Gardner in das Zentrum der linguistischen Forschung gerückt (vgl. Riemer 2016, S. 30). Dabei lassen sich innerhalb der Forschung mehrere Phasen unterscheiden, die auf unterschiedliche theoretische Rahmen und Forschungsschwerpunkte zurückgehen. Diese Entwicklungslinien umfassen unter anderem die frühe soziopsychologische Phase (z. B. das sozio-educative Modell von Gardner), kognitive Wenden in den 1990er Jahren (z. B. durch die Attributionstheorie oder die Selbstbestimmungstheorie) und schließlich die prozessorientierten Modelle der 2000er Jahre, etwa das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (vgl. Dörnyei 2005, S. 66-67). Jede dieser Phasen trug dazu bei, Motivation zunehmend differenzierter, lernerzentrierter und kontextsensibler zu begreifen.

Die Anfänge: Das sozio-educative Modell

Gardner entwickelte das *socio-educational model*, das bis in die 1990er-Jahre den theoretischen Rahmen für viele Studien bildete. Gardner betonte, dass Motivation beim Spracherwerb nicht nur als individuelle Lernbereitschaft, sondern im Zusammenhang mit affektiven und sozialen Faktoren verstanden werden müsse (vgl. Gardner 1985, S. 10). Seine Theorie war stark beeinflusst von der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit in Kanada, insbesondere im Hinblick auf Englisch und Französisch als Schulsprachen.

Das *socio-educational model* identifiziert vier zentrale Komponenten: das soziale Umfeld, individuelle Lernermerkmale, Lernkontexte sowie die daraus resultierenden Sprachergebnisse. Im Zentrum steht die Motivation, definiert als Kombination aus Anstrengung, Wunsch zu lernen und positiven Gefühlen gegenüber dem Lernprozess (vgl. Gardner 1985, S. 50; Lovato 2011, S. 3). Gardner unterschied dabei zwei zentrale Orientierungen: eine integrative Motivation, bei der Lernende den Wunsch haben, mit der Zielkultur in Kontakt zu treten, und eine instrumentelle Motivation, die sich auf pragmatische Ziele wie Beruf und Karriere bezieht (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 41).

Ein innovativer Beitrag Gardners war die Entwicklung des *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) – ein Fragebogeninstrument, das über Jahrzehnte hinweg zur Messung motivationaler Faktoren verwendet wurde. Besonders prägend war das Konzept der *integrativeness*, das Interesse und Offenheit gegenüber der Zielkultur umfasst, ohne zwingend eine kulturelle Assimilation zu implizieren (vgl. Lovato 2011, S. 5).

Trotz großer Einflussnahme wurde Gardners Modell in den 1990er-Jahren zunehmend kritisiert, insbesondere wegen seiner Konzentration auf langfristige Einstellungen und mangelnder Einbeziehung situativer oder kontextueller Faktoren. Diese Kritik leitete eine neue Phase in der Motivationsforschung ein, die sich durch einen dynamischeren und stärker handlungsbezogenen Motivationsbegriff auszeichnete (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 46; Riemer 2022, S. 9).

Erweiterung durch psychologische Theorien

Ab den 1990er Jahren wurde das Motivationsverständnis zunehmend durch pädagogisch-psychologische Theorien ergänzt, um individuelle Unterschiede im Lernverhalten differenzierter erklären zu können, insbesondere durch die Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1985) und Attributionstheorien.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Attributionstheorie, deren Grundlagen auf Bernard Weiner (1986) zurückgehen. Die Theorie untersucht, wie Lernende ihre Erfolge und Misserfolge im Lernprozess ursächlich interpretieren – sogenannte Kausalattributionen. In der Fremdsprachenlernforschung wurde diese Theorie zur sogenannten L2-Attributionstheorie weiterentwickelt (vgl. Riemer 2016, S. 32). Diese nimmt an, dass sich Erfolgserlebnisse beim Sprachenlernen positiv auf die Motivation auswirken können, insbesondere wenn die Ursachen für den Erfolg internal verortet werden, d. h. der eigenen Anstrengung oder Fähigkeit zugeschrieben werden. Umgekehrt kann die Motivation sinken, wenn Misserfolge external attribuiert werden oder als nicht kontrollierbar wahrgenommen werden – etwa wenn Lernende glauben, dass sie unabhängig von ihrem Einsatz ohnehin scheitern würden. In solchen Fällen kann sich eine erlernte Hilflosigkeit entwickeln, was sich negativ auf das weitere Lernverhalten auswirkt (vgl. Riemer 2016, S. 32).

Ein weiterer einflussreicher theoretischer Zugang ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985), die ihren Ursprung in der allgemeinen Motivationspsychologie hat. Diese Theorie unterscheidet zwischen intrinsischer Motivation, bei der eine Handlung um ihrer selbst willen durchgeführt wird (z. B. Interesse an der Sprache selbst), und extrinsischer Motivation, bei der äußere Anreize oder Ziele im Vordergrund stehen (z. B. Notendruck, berufliche Anforderungen). Besonders relevant ist die Annahme, dass motiviertes Verhalten dann nachhaltig ist, wenn drei grundlegende psychologische Bedürfnisse erfüllt sind: das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. Riemer 2016, S. 31). Im Kontext des Sprachenlernens bedeutet dies, dass Lernende besonders dann motiviert sind, wenn sie sich als fähig erleben, selbstbestimmte Lernentscheidungen treffen können und in eine unterstützende soziale Lernumgebung eingebunden sind (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229).

Diese beiden psychologischen Theorien haben wesentlich dazu beigetragen, das Verständnis von Lernmotivation im Fremdsprachenkontext zu erweitern. Sie verdeutlichen, wie stark Motivation von subjektiven Wahrnehmungen, Bewertungen und sozialen Kontexten beeinflusst wird – Aspekte, die auch in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle spielen werden.

Die prozessorientierte Phase

Ein wesentliches Anliegen neuerer Motivationsforschung besteht darin, Motivation nicht mehr als statisches Merkmal, sondern als dynamischen Prozess zu begreifen. Wie Dörnyei und Ushioda (2011, S. 60) betonen, liegt eine der zentralen Herausforderungen darin, die zeitliche Organisation von Motivation darzustellen, insbesondere bei langfristigen Lernprozessen wie dem Erwerb einer Zweitsprache. Es wurden Modelle entwickelt, die den Prozesscharakter von Motivation betonen, etwa das drei-Phasen-Modell von Dörnyei und Ottó (1998), das Motivation als dynamischen und kontextabhängigen Prozess versteht, der über die Zeit hinweg durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 65). Dörnyei und Ottó unterteilen den motivationalen Prozess in drei Phasen: die präaktionale Phase (*preactional phase*), in der die Motivation zur Zielverfolgung entsteht, die aktionale Phase (*actional phase*), in der die Motivation in konkretes Lernverhalten umgesetzt wird und die postaktionale Phase (*postactional phase*), in der Lernende über den Lernerfolg reflektieren (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 65-66).

Dieses Modell reagiert auf die Einsicht, dass Motivation im Fremdsprachenlernen kein statisches Konstrukt ist, sondern einem zeitlichen Verlauf unterliegt und durch innere sowie äußere Einflüsse in ihrer Intensität und Ausrichtung verändert werden kann (vgl. Riemer 2016, S. 32).

Didaktische Wende: Motivation im Unterrichtskontext

Ein weiterer zentraler Entwicklungsschritt war die Berücksichtigung unterrichtsbezogener Variablen: Riemer (2019, S. 371) betont, dass Motivation nicht nur durch Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden bedingt ist, sondern wesentlich durch die Gestaltung des Unterrichts beeinflusst werden kann. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle der Lehrperson als Motivationsfaktor untersucht – etwa im Hinblick auf Feedback, Fehlerkultur und die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen.

Das Motivationsprozessmodell, das auf den Überlegungen von Dörnyei und Ottó (1998) aufbaut, wurde von Riemer (2010, 2019) entwickelt. Es stellt den Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen detaillierter dar und betont insbesondere die Wechselwirkung zwischen individuellen, sozialen und unterrichtsbezogenen Faktoren. Während das Modell von Dörnyei und Ottó die grundlegende Struktur motivationaler Phasen – von der Zielsetzung über die Handlungsinitiierung bis zur Auswertung – beschreibt, erweitert Riemer diesen Ansatz durch eine stärkere Betonung des pädagogischen Kontexts.

Zentral in Riemers Modell ist die Unterscheidung zwischen allgemeinen Lernmotiven, konkreten Intentionen und deren Umsetzung im Lernverhalten. Dabei wird besonders hervorgehoben, dass soziale Bezugspersonen, konkrete Unterrichtsbedingungen und erlebte Rückmeldungen (z. B. durch Noten, Lehrerfeedback oder Lernerfolge) eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung oder dem Verlust von Motivation spielen. So wirkt die Gestaltung des Unterrichts nicht nur auf die initiale Entscheidung für das Deutschlernen, sondern auf den gesamten Lernprozess zurück (vgl. Riemer 2019, S. 375). Riemer (2009) spricht in diesem Zusammenhang von einer „motivationalen Schwelle“, die regelmäßig überschritten werden muss, um Lernhandlungen zu initiieren und langfristig aufrechtzuerhalten (vgl. Riemer 2019, S. 375-376).

Im Unterschied zum Modell von Dörnyei und Ottó berücksichtigt Riemers Ansatz somit konkrete schulische Einflussfaktoren stärker – etwa die Qualität der Lernumgebung, die Auswahl der

Unterrichtsinhalte und die Methodik der Lehrperson. Daraus ergibt sich ein didaktischer Auftrag, Unterricht lernzielorientiert, individualisierend und motivierungsfördernd zu gestalten.

Übergang zum „Self“-Ansatz

Ein Wendepunkt in der L2-Motivationsforschung stellt die Entwicklung des *L2 Motivational Self Systems* durch Zoltán Dörnyei (2005) dar, der in Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt wird. Dieses Modell integriert psychologische Theorien des Selbstkonzepts in die Sprachlernmotivation und hat sich seither als eines der einflussreichsten Modelle etabliert.

Doch Dörnyei und Ushioda (2011, S. 74) weisen darauf hin, dass die theoretische Entwicklung seit den 2000er-Jahren weiter voranschreitet und sich zunehmend in eine sozio-dynamische Phase der Motivationsforschung bewegt. In dieser Phase liegt der Fokus weniger auf stabilen Persönlichkeitsmerkmalen oder linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, sondern auf kontextsensiblen, relationalen und dynamischen Prozessen (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 74). Neben dem *L2 Motivational Self System* identifizieren die Autoren drei konzeptuelle Ansätze, die diese neue Phase prägen:

1. Das *person-in-context relational model of motivation* (Ushioda 2009) betont die Einbettung der Lernenden in konkrete soziale Kontexte und wechselseitige Beziehungen. Motivation wird nicht als isolierte Eigenschaft der lernenden Person verstanden, sondern als relationales Konstrukt, das sich im Zusammenspiel zwischen Individuum, Kontext und Zielhandlung dynamisch entwickelt (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 77-78).
2. Das *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005) verknüpft Motivation mit zukunftsgerichteten Selbstbildern und integriert so kognitive, affektive und soziale Aspekte der Motivation (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 86). Dieses Modell wird im nächsten Unterkapitel ausführlich behandelt.
3. Ansätze aus der Komplexitäts- und Systemtheorie (*complex dynamic systems theory*; Dörnyei, 2009b) verstehen Motivation als nicht-lineares, dynamisches System, das sich durch ständige Wechselwirkungen zwischen verschiedenen individuellen und umweltbezogenen Faktoren verändert. Dieser Ansatz betont die Unvorhersehbarkeit, Emergenz und zeitliche Entwicklung motivationaler Zustände und eröffnet damit neue

Perspektiven auf die Langzeitentwicklung von Motivation im Sprachlernprozess (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 88-90).

Diese drei Ansätze markieren eine Abkehr von statischen Modellen hin zu einer Betrachtung, in der zeitliche, soziale und situative Aspekte stärker berücksichtigt werden. Sie ergänzen sich gegenseitig und verdeutlichen, dass L2-Motivation als komplexes, kontextabhängiges und dynamisches Phänomen zu verstehen ist.

Die geschichtliche Entwicklung der Motivationsforschung im Fremdsprachenkontext zeigt deutlich, wie sich der Fokus von stabilen dispositionellen Eigenschaften hin zu dynamischen, prozessorientierten und kontextsensiblen Konzepten verschoben hat. Aus dieser Entwicklung heraus haben sich verschiedene theoretische Modelle etabliert, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Lernmotivation in den Mittelpunkt stellen.

3.3 Motivationsansätze

In diesem Unterkapitel werden drei für die vorliegende Studie besonders relevante Modelle ausführlich vorgestellt, die theoretische Grundlage für die Operationalisierung im Fragebogen sowie für die Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse bilden - die Selbstbestimmungstheorie, das *L2 Motivational Self System* sowie die Theorie der Regulationsformen. Sie liefern unterschiedliche Perspektiven auf die Entstehung, Ausprägung und Entwicklung von Motivation im Kontext des Fremdsprachenlernens.

3.3.1 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985) zählt zu den einflussreichsten theoretischen Ansätzen in der Motivationspsychologie. Ziel dieser Theorie ist es, zu erklären, inwieweit das Verhalten einer Person selbstbestimmt ist und wie sich unterschiedliche Motivationsformen auf Lernprozesse auswirken (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 224). Nach Deci und Ryan (1993) steht im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie der Begriff des

Selbst, der sowohl als Entwicklungsprozess als auch als dessen Ergebnis verstanden werden kann. Die Entwicklung des Selbst wird dabei von Beginn an durch das Prinzip der organismischen Integration geleitet (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 223). Der zentrale Gedanke der SDT ist, dass Menschen von Natur aus dazu tendieren, zu lernen, sich weiterzuentwickeln und ihr Potenzial zu entfalten – vorausgesetzt, ihre grundlegenden psychologischen Bedürfnisse werden erfüllt (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 68).

In der SDT wird Motivation nicht als eindimensionales Konstrukt verstanden, sondern auf einem Kontinuum von Selbstbestimmung modelliert – es wird dabei zwischen intrinsischer, extrinsischer Motivation und Amotivation unterschieden. Intrinsische Motivation liegt vor, wenn eine Handlung um ihrer selbst willen ausgeführt wird, etwa weil sie als interessant, spannend oder erfüllend erlebt wird. Menschen lernen unter intrinsischer Motivation, weil sie Freude an der Tätigkeit empfinden oder sich selbst herausfordern möchten (vgl. Deci/Ryan 1985, S. 32). Extrinsische Motivation dagegen ist durch äußere Ziele oder Belohnungen bestimmt, etwa gute Noten, berufliche Vorteile oder gesellschaftliche Anerkennung. Sie wird in der SDT differenziert, je nachdem, wie stark sie in das Selbst integriert ist – von äußerer Kontrolle (z.B. Belohnung, Bestrafung) bis hin zur identifizierten oder integrierten Regulation, bei der extrinsische Ziele mit den eigenen Werten übereinstimmen (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 71). Amotivation bezeichnet das völlige Fehlen von Absicht oder Motivation, was häufig aus einem Gefühl der Inkompetenz oder mangelnder Handlungskontrolle resultiert (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 72).

Kern der SDT sind drei psychologische Grundbedürfnisse, die als Voraussetzung für motiviertes Handeln, persönliches Wachstum und psychisches Wohlbefinden gelten:

- Kompetenz: das Bedürfnis, sich als wirksam und fähig zu erleben, Erfolg zu haben und Herausforderungen zu meistern.
- Autonomie: das Bedürfnis, selbstbestimmt zu handeln und Entscheidungen nach eigenen Werten und Interessen zu treffen.
- soziale Eingebundenheit (*relatedness*): das Bedürfnis, sich mit anderen verbunden, anerkannt und zugehörig zu fühlen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229)

Wird ein Lernumfeld geschaffen, das diese Bedürfnisse unterstützt, fördert dies nicht nur die intrinsische Motivation, sondern auch internalisierte Formen der extrinsischen Motivation. Besonders im Kontext des Fremdsprachenlernens zeigen Studien, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse entscheidend dafür ist, ob Lernende eine positive, nachhaltige Motivation entwickeln (vgl. Riemer 2019, S. 370). Nach Deci und Ryan (1985) verläuft die Internalisierung extrinsischer Motivation in mehreren Stufen, wobei sich diese schrittweise vom äußeren Zwang hin zu einer stärkeren Selbstbestimmung entwickeln. Sie unterscheiden vier Formen: Bei der externen Regulation basiert das Handeln ausschließlich auf äußeren Belohnungen oder Sanktionen. Die introjizierte Regulation beschreibt Verhaltensweisen, die aus einem inneren Druck resultieren, um Schuldgefühle zu vermeiden. Identifizierte Regulation liegt vor, wenn man eine Handlung als persönlich wichtig empfindet, während integrierte Regulation die vollständigste Form der Internalisierung darstellt, bei der das Verhalten im Einklang mit eigenen Werten und Überzeugungen steht (vgl. Dörnyei 2009, S.14).

Im Kontext des Fremdsprachenlernens – insbesondere im institutionellen Rahmen – zeigt sich die Relevanz der SDT in der Unterscheidung zwischen kontrollierter und autonomer Motivation. Ein Beispiel aus dem Hochschulkontext kann dies verdeutlichen: Ein Studierender, der an einem Deutschkurs teilnimmt, fühlt sich besonders motiviert, wenn er im Unterricht selbst Entscheidungen treffen darf (z. B. bei der Auswahl von Projektthemen oder Gruppenarbeiten), wenn er regelmäßig Rückmeldung erhält, die seinen Lernfortschritt sichtbar macht und ihm das Gefühl von Kompetenz gibt, und wenn er in einer unterstützenden Lernatmosphäre arbeitet, in der er sich mit Kommiliton*innen austauschen kann. In einem solchen Umfeld kann auch eine ursprünglich extrinsisch motivierte Entscheidung – etwa das Deutschlernen für einen späteren Job – zunehmend internalisiert werden und zu einer stabilen, selbstbestimmten Lernmotivation führen.

Für die vorliegende Arbeit ist die SDT insbesondere für die Interpretation der offenen Antworten relevant, da viele der von den Studierenden genannten Beweggründe in direkter Beziehung zu diesen psychologischen Bedürfnissen stehen.

3.3.2 Das L2 Motivational Self System

Ein besonders einflussreiches Modell der neueren Motivationsforschung stellt das von Zoltán Dörnyei (2005) entwickelte *L2 Motivational Self System* (L2MSS) dar. Das *L2 Motivational Self System* stellt einen bedeutenden Paradigmenwechsel in der Motivationsforschung beim Fremdsprachenlernen dar, da es die kognitiv-psychologische Perspektive des Selbst in den Mittelpunkt rückt. Es löste sich bewusst vom zuvor dominierenden Konzept der integrativen Motivation, das primär auf die Identifikation mit einer spezifischen Zielkultur fokussiert war (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 85). Stattdessen etablierte Dörnyei mit dem L2MSS ein Modell, das die individuelle Vorstellung von sich selbst in der Zukunft, soziale Erwartungen sowie konkrete Lernerfahrungen in einem systemischen Zusammenhang betrachtet.

Theoretische Ursprünge des *L2 Motivational Self Systems*

Das *L2 Motivational Self System* (L2MSS) baut auf einer Verbindung zweier Disziplinen auf: der Fremdsprachenlernforschung (L2-Forschung) und der allgemeinen Psychologie (vgl. Dörnyei 2009, S. 9). Aus dem Bereich der L2-Forschung bildet Gardners und Lembergs (1959) Konzept der integrativen Motivation (vgl. Kapitel 2.2) einen zentralen Ausgangspunkt (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 80). Dörnyei selbst beschreibt sein Modell als „*a natural progressor from Gardner's theory*“ (Dörnyei/Ushioda 2011, S. 80), also als eine natürliche Weiterentwicklung der Gardners Theorie. Während Gardner betonte, dass Motivation zum Sprachenlernen aus dem Wunsch hervorgeht, sich mit der Zielkultur zu identifizieren, erweitert das L2MSS diese Perspektive um eine individualpsychologische Dimension des Selbstbildes.

Besonders einflussreich für das L2MSS sind Erkenntnisse aus der psychologischen Selbstkonzeptforschung. In den letzten Jahrzehnten hat sich in diesem Forschungsbereich ein Paradigmenwechsel vollzogen: Das Selbst wird nicht länger als statische Entität, sondern als dynamisches Konstrukt verstanden, das sich über Zeit hinweg entwickelt und durch persönliche Ziele, Erwartungen und Kontextbedingungen geprägt wird (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 80).

Zentral für Dörnyeis Modell ist das Konzept der *possible selves*, das auf Markus und Nurius (1986) zurückgeht. Darunter versteht man mentale Vorstellungen davon, wie man in der Zukunft sein könnte – positiv wie negativ. Diese „möglichen Selbstbilder“ beinhalten nicht nur wünschenswerte

Zielzustände (z. B. eine erfolgreiche Deutschsprecherin zu sein), sondern auch jene Vorstellungen, die man vermeiden möchte (z. B. in Kommunikation zu versagen) (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 80). Sie fungieren als starke motivationale Kraft, indem sie als Zielvorstellungen Handlungen lenken und aufrechterhalten.

Ein zweiter theoretischer Pfeiler ist die *self-discrepancy theory* von Tory Higgins (1987), die zwei zentrale Komponenten des Selbst unterscheidet: das *ideal self* und das *ought self*. Das *ideal self* bezieht sich auf jene Eigenschaften, die eine Person gerne besitzen möchte – etwa persönliche Wünsche, Träume oder Ambitionen. Im Gegensatz dazu beschreibt das *ought self* Eigenschaften, die eine Person glaubt, besitzen zu müssen, um Erwartungen anderer (z. B. von Familie, Gesellschaft oder Lehrkräften) zu erfüllen. Während das *ideal self* auf der eigenen Vision basiert, ist das *ought self* fremdgesteuert und auf Pflichterfüllung ausgerichtet (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 82).

Die drei zentralen Komponenten des Modells

Die beiden Selbstkonzepte (*ideal self* und *ought self*) bilden die Grundlage für zwei der drei Hauptkomponenten des L2MSS: *Ideal L2 Self* und *Ought-to L2 Self*. In Kombination mit der dritten Komponente, der *L2 Learning Experience*, ergibt sich ein umfassendes Modell, das sowohl individuelle Zielvorstellungen als auch soziale Einflussfaktoren und konkrete Lernerfahrungen berücksichtigt – und somit den dynamischen Charakter von Motivation im Fremdsprachenlernen in besonderer Weise abbildet:

- *Ideal L2 Self* – Diese Komponente stellt die L2-spezifische Ausprägung des allgemeinen *Ideal Self* dar – also jenes Selbstbildes, das eine Person in der Zukunft gerne verwirklicht sehen möchte. Wenn das angestrebte Selbstbild das Beherrschen einer Fremdsprache einschließt, wirkt das *Ideal L2 Self* als starker Motivator: Die Lernende oder der Lernende strebt danach, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbstbild und der idealisierten Vorstellung von sich selbst zu verringern. Zu dieser Komponente gehören typischerweise auch traditionell integrative Motive, wie der Wunsch nach kultureller Nähe oder persönlicher Weiterentwicklung, sowie internalisierte instrumentelle Motive, wie das Ziel, eine Sprache für ein Studium oder eine Karriere im Ausland zu lernen (vgl. Dörnyei 2009, S. 29). Wer sich etwa

vorstellt, fließend Deutsch zu sprechen, um eines Tages in Deutschland zu studieren oder zu arbeiten, ist stark durch das *Ideal L2 Self* motiviert.

- *Ought-to L2 Self* – Diese Komponente bezieht sich auf Eigenschaften und Fähigkeiten, von denen eine Person glaubt, dass sie diese besitzen sollte, um externen Erwartungen gerecht zu werden oder negative Konsequenzen zu vermeiden. Diese Komponente ist an das *ought self* Konzept von Higgins (1987) angelehnt und spiegelt stärker extrinsisch motivierte Beweggründe wider (vgl. Dörnyei 2005, S. 29) – etwa das Erlernen einer Sprache, weil dies von Familie, Lehrpersonen oder Arbeitgebern erwartet wird oder weil schlechte Leistungen vermieden werden sollen.
- *L2 Learning Experience* – Diese dritte Komponente ist stärker kontextgebunden und umfasst motivationsrelevante Faktoren, die sich aus der konkreten Lernsituation ergeben. Dazu gehören unter anderem die Qualität des Unterrichts, die Beziehung zur Lehrperson, die Gestaltung des Curriculums, das Klassenklima oder persönliche Erfolgserlebnisse im Lernprozess. Im Gegensatz zu den beiden zukunftsgerichteten Selbstkonzepten ist diese Komponente stärker situativ verankert und bildet ein dynamisches Wechselspiel zwischen individuellen Lernerfahrungen und dem direkten Lernumfeld (vgl. Dörnyei 2005, S. 29).

Integrative Motivation

Ein weiterer zentraler Begriff aus der Forschungsgeschichte der Fremdsprachenmotivation ist die sogenannte *Integrativeness*, die ursprünglich von Gardner (1985) eingeführt wurde. *Integrativeness* beschreibt den Wunsch der Lernenden, sich der Zielsprachengemeinschaft emotional, kulturell und sozial anzunähern oder gar zugehörig zu fühlen (Gardner 2005, S. 7). Obwohl das Konzept der *Integrativeness* in neueren Modellen wie dem *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005) teilweise durch differenziertere und stärker individualisierte Konstrukte wie das *Ideal L2 Self* ersetzt wurde, bleibt die grundlegende Idee der kulturellen Annäherung und Integration von hoher Relevanz (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 43).

Die Relevanz von Gardners *Integrativeness* wird insbesondere sichtbar, wenn man die Faktoren *Cultural Interest* (kulturelles Interesse) und *Attitudes towards L2 Community* (Einstellungen zur Zielsprachengemeinschaft) betrachtet. Diese beiden Kategorien knüpfen direkt an die von Gardner beschriebene integrative Motivation an. Kulturelles Interesse spiegelt dabei die intrinsische

Neugier und den Wunsch wider, sich mit kulturellen Erzeugnissen wie Musik, Filmen oder Literatur der Zielsprachengemeinschaft auseinanderzusetzen. Die Einstellungen zur Zielsprachengemeinschaft wiederum beziehen sich auf die emotionale und soziale Dimension der *Integrativeness*, indem positive Haltungen gegenüber den Sprecher*innen der Zielsprache und der Wunsch nach persönlichem Austausch und Interaktion betont werden (vgl. Gardner 2001, S. 12).

Ein bemerkenswerter Unterschied zu früheren Modellen der Fremdsprachenmotivation – insbesondere zu Gardners Konzept der integrativen Motivation – besteht darin, dass *das L2 Motivational Self System* bewusst auf die Komponente *Integrativeness* verzichtet. Diese Entscheidung basiert auf einer zunehmenden Unzufriedenheit mit dem Konzept, das über Jahrzehnte das Zentrum der L2-Motivationsforschung bildete. Dörnyei und Ushioda (2011, S. 85) argumentieren, dass *Integrativeness* ursprünglich im Zusammenhang mit einem starken Wunsch stand, sich mit der Zielsprachengruppe zu identifizieren und sich ihr anzunähern. Dieses Konzept war jedoch stark kontextabhängig und ließ sich nicht auf alle Lernumgebungen übertragen – insbesondere nicht auf solche, in denen kein direkter Kontakt zur Zielsprachengemeinschaft besteht, wie es etwa in Ghana mit der deutschen Sprache der Fall ist.

Mit der zunehmenden Globalisierung und dem Aufstieg von Englisch als Weltsprache zeigte sich zudem, dass erfolgreiche Sprachlernende nicht zwingend eine enge emotionale Bindung zur Kultur der Zielsprache aufbauen müssen, um motiviert zu sein. Hinzu kommt, dass *Integrativeness* aus kognitionspsychologischer Sicht nie umfassend theoretisch fundiert wurde, was ebenfalls zu einem Bedeutungsverlust dieses Konzepts in der aktuellen Forschung beigetragen hat (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 85).

Zwar verzichtet das *L2 Motivational Self System* bewusst auf das Konzept der *Integrativeness* als eigenständige Dimension, jedoch schließt dies nicht aus, dass einzelne Aspekte von Gardners ursprünglicher Definition weiterhin relevant sein können. *Integrativeness* nach Gardner (1985) umfasst ursprünglich mehrere Komponenten: einerseits die starke Identifikation und emotionale Nähe zur Zielsprachengemeinschaft, andererseits aber auch eine allgemeine Offenheit, kulturelles Interesse und positive Einstellungen gegenüber der Zielkultur und ihren Sprecher*innen (vgl. Gardner 2005, S. 7). Aufgrund des ghanaischen Kontextes, in dem direkter Kontakt zur deutschsprachigen Zielgemeinschaft stark begrenzt ist, wurde *Integrativeness* im engeren Sinn –

verstanden als explizite Identifikation und direkte soziale Integration in die Zielsprachengruppe – nicht in den Fragebogen der vorliegenden Studie integriert. Dennoch bleiben kulturelles Interesse und positive Einstellungen zur Zielsprachengemeinschaft auch in diesem Kontext relevante motivationale Faktoren. Sie spiegeln die breitere, weniger direkte Form der *Integrativeness* wider, die auch ohne regelmäßigen direkten Kontakt mit der Zielsprachengemeinschaft wirksam sein kann.

Bedeutung des *L2 Motivational Self System* für die Motivationsforschung

Der bedeutende Beitrag des Modells liegt nicht nur in seiner theoretischen Anschlussfähigkeit, sondern auch in seiner hohen empirischen Relevanz. In den Jahren nach der Formulierung des Modells wurden mehrere groß angelegte quantitative Studien durchgeführt, um die Struktur und Gültigkeit des L2MSS zu überprüfen. Die zentralen Ergebnisse dieser Studien werden in *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (Dörnyei/Ushioda 2009) dokumentiert und beziehen sich auf Daten aus fünf Ländern (China, Japan, Iran, Saudi-Arabien und Ungarn), mit insgesamt über 6000 Teilnehmer*innen aus verschiedenen Bildungskontexten (u.a. Schüler*innen, Studierende, erwachsene Lernende).

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass das Modell in allen Studien bestätigt wurde. In allen Kontexten zeigte sich eine solide empirische Unterstützung für die postulierten Beziehungen innerhalb des L2MSS (vgl. Dörnyei 2009, S. 31). Außerdem erwies sich eine starke Korrelation zwischen *Integrativeness* und *Ideal L2 Self*. Somit wurde die enge Verwandtschaft beider Konzepte bestätigt – gleichzeitig unterstreicht dieser Befund, dass das *Ideal L2 Self* als Weiterentwicklung der traditionellen integrativen Motivation gesehen werden kann (vgl. Dörnyei 2009, S. 32).

Durch die theoretische Neuausrichtung wurde das L2MSS in zahlreichen empirischen Studien (wie z. B. Taguchi et al. 2009; Ryan 2009; Al-Shehri 2009; Csizer/Kormos 2009; Kim 2012; Islam/Lamb/Chambers 2013; Taylan 2017; Sahin 2020) überprüft und weiterentwickelt, was seine breite Akzeptanz und Relevanz in der aktuellen Forschung vorbringt (vgl. Ozonder/Mirici 2021, S. 1864). Es hat Forschenden ein flexibles, kontextsensibles und zugleich theoretisch fundiertes Analyseinstrument an die Hand gegeben, das sowohl in westlichen als auch in nicht-westlichen Lernkontexten breite Anwendung gefunden hat.

3.3.3 Promotion und Prävention - Regulationsfokustheorie

Im vorangegangenen Abschnitt wurde das *L2 Motivational Self System* nach Dörnyei (2005) ausführlich vorgestellt, das Motivation über das zukünftige Selbstbild der Lernenden definiert. Um diese Dimensionen weiter zu differenzieren und klar voneinander abzugrenzen, wird im Folgenden ergänzend auf die *Regulatory Focus Theory* von Higgins (1997) eingegangen, die explizit zwischen *promotion*- und *prevention*-orientierten Zielsetzungen unterscheidet.

Higgins (1997) unterscheidet zwei fundamentale Arten der Selbstregulation, welche das menschliche Verhalten lenken: den Promotionsfokus und den Präventionsfokus. Individuen mit einem starken Promotionsfokus orientieren sich vor allem an ihren Hoffnungen, Ambitionen und erwünschten Ergebnissen. Sie handeln vorrangig aus dem Bedürfnis heraus, positive Resultate zu erreichen und ihr persönliches Idealbild zu verwirklichen. Ein Promotionsfokus aktiviert somit das Streben nach Erfolg, Entwicklungsmöglichkeiten und persönlicher Erfüllung (Higgins 1997, S. 1281-1283).

Im Gegensatz dazu sind prävention-orientierte Personen vorwiegend motiviert, negative Konsequenzen, Pflichtenverletzungen und potenziellen Verlust zu vermeiden. Sie richten ihr Handeln darauf aus, sicherzustellen, dass sie Erwartungen und Verantwortlichkeiten erfüllen, um Fehler und negative Resultate abzuwenden. Der Präventionsfokus ist deshalb stark mit Sicherheitsbedürfnissen und dem Wunsch nach Stabilität verbunden (Higgins 1997, S. 1281-1283).

Dörnyei (2009) integriert diese Unterscheidung explizit in das *L2 Motivational Self System* und ordnet die beiden Zielorientierungen den Komponenten *Ideal L2 self* und *Ought-to L2 self* zu. Demnach steht das *Ideal L2 self* im engen Zusammenhang mit einem Promotionsfokus, da Lernende in dieser Dimension motiviert sind, ihr idealisiertes Selbstbild zu erreichen, z.B. erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache, Karriereziele oder akademische Erfolge im internationalen Kontext. Hingegen ist das *Ought-to L2 self* mit dem Präventionsfokus verbunden, der primär durch äußere Erwartungen geprägt ist und auf die Vermeidung negativer Konsequenzen abzielt, beispielsweise schlechte Noten, soziale Missbilligung oder berufliche Einschränkungen (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011, S. 83).

Taguchi, Magid und Papi (2009) operationalisierten diese Dimensionen spezifisch im Kontext des Fremdsprachenlernens, indem sie explizite Promotion- und Prävention-Items in ihrem Fragebogen verwendeten. Dadurch konnten sie empirisch erfassen, inwiefern Lernende motivationsbezogen auf positive Zielzustände hin agieren oder eher aus einem Pflichtgefühl heraus handeln, um negative Folgen zu vermeiden (vgl. Taguchi et al. 2009, S. 68).

In der vorliegenden Studie wird diese theoretische Unterscheidung aufgegriffen und für den spezifischen Kontext der Translationswissenschaft-Studierenden am Ghana Institute of Languages genutzt. Die Dimension *promotion* untersucht gezielt, ob die Studierenden Deutsch als Investition in ihre berufliche oder akademische Zukunft betrachten und mit welchen positiven Zielen sie den Fremdspracherwerb verbinden. Hingegen betrachtet die Dimension *prevention*, inwiefern Studierende motiviert sind, Deutsch zu lernen, um negativen Konsequenzen wie akademischen Misserfolgen, sozialer Ablehnung oder beruflichen Nachteilen entgegenzuwirken. Diese Unterscheidung erlaubt eine differenzierte Analyse der motivationalen Faktoren und liefert wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung eines motivationsfördernden Deutschunterrichts im ghanaischen Kontext.

3.4 Empirische Studien

Die empirische Forschung zur Motivation im Fremdsprachenlernen hat sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit den komplexen Wechselwirkungen zwischen motivationalen Variablen, sprachlichen Kontexten und unterrichtlichen Rahmenbedingungen auseinandergesetzt. Ein Großteil der internationalen Forschung zur Motivation beim Zweit- und Fremdsprachenlernen konzentriert sich auf das Englische als L2 (vgl. Riemer/Wild 2016, S. 6). Wie Riemer (2022, S. 17) hervorhebt, ist dabei jedoch zu beachten, dass Englisch im globalen Kontext eine Sonderstellung einnimmt, die nicht ohne Weiteres auf andere Fremdsprachen – wie beispielsweise Deutsch – übertragbar ist. Die äußeren Bedingungen des Sprachenlernens variieren stark je nach Sprache und nationalem Bildungssystem. So unterscheiden sich etwa das Sprachenangebot in Schulen und Hochschulen, die institutionellen Rahmenbedingungen oder vorhandene Förderprogramme für das Lernen von Zweit- und Fremdsprachen. Hinzu kommt, dass Mehrsprachigkeitsprofile der

Lernenden und deren mögliche Auswirkungen auf Motivation bisher kaum explizit erforscht wurden (vgl. Riemer 2022, S. 17).

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, auch Studien zu berücksichtigen, die sich mit der Motivation zum Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch befassen – insbesondere im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Im Folgenden werden ausgewählte empirische Studien vorgestellt, die zur besseren Einordnung der Motivation beim Deutschlernen beitragen und relevante theoretische Konzepte aufgreifen.

Riemer und Wild (2016) geben in ihrem Beitrag einen umfassenden Überblick über den Stand der L2-Motivationsforschung mit Fokus auf das Deutsche als Fremdsprache (DaF). In einer groß angelegten qualitativen Langzeitstudie wertete Riemer (2016) ca. 1.200 schriftliche Sprachlernbiographien von DaF-Lernenden aus 20 Ländern aus. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass positive Einstellungen zum Sprachenlernen, instrumentelle Motive sowie das Image der deutschen Sprache als „besondere Sprache“ zentrale Motivationsfaktoren für das Deutschlernen darstellen (vgl. Riemer/Wild 2016, S. 8). Die Daten legen außerdem nahe, dass motivationale Unterschiede zwischen den Ländern bestehen, die mit sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie der Präsenz der Zielsprache im Alltag zusammenhängen (vgl. Riemer 2016, S. 37). Kontrastiv wurden auch Aussagen von Personen analysiert, die sich bewusst gegen das Deutschlernen entschieden haben, um motivationale Unterschiede noch deutlicher herauszustellen (vgl. Riemer/Wild 2016, S. 8).

Taguchi, Magid und Papi (2009) führten eine groß angelegte Vergleichsstudie zur Validierung von Dörnyeis *L2 Motivational Self System* in drei asiatischen Kontexten (Japan, China und Iran) durch. Dabei untersuchten sie anhand eines Fragebogens mit rund 5.000 Teilnehmenden zehn motivationale Konstrukte, darunter der *ideal L2 self*, *ought-to L2 self*, instrumentelle Motivation (*promotion/prevention*), kulturelles Interesse und Einstellungen zum L2-Unterricht. Ihre Ergebnisse zeigten, dass der *ideal L2 self* – als Neuinterpretation des klassischen Integrativitätskonzepts – eine stärkere Vorhersagekraft für Lernanstrengung besitzt als Integrativeness selbst. Zudem konnte empirisch bestätigt werden, dass instrumentelle Motivation sinnvoll in zwei Dimensionen (*promotion* und *prevention*) unterteilt werden kann, die jeweils eng mit dem Ideal bzw. dem *ought-to L2 self* zusammenhängen. Die Studie lieferte somit wichtige

Belege für die Validität und kulturelle Generalisierbarkeit des dreigliedrigen Modells von Dörnyei und ist ein zentraler Referenzpunkt für nachfolgende Motivationserhebungen im Bereich des Fremdsprachenlernens (vgl. Taguchi/Magid/Papi 2009, S. 66-88).

Ficzere und Stranovská (2019) untersuchten die Motivation von slowakischen Schüler*innen (7. bis 9. Klasse), die Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache lernten. Die Studie umfasste 84 Teilnehmende aus drei Grundschulen und kombinierte qualitative und quantitative Methoden. Ziel war es, die spontanen Assoziationen zum Begriff „Deutsch“ sowie deren Zusammenhang zur motivationalen Struktur – insbesondere zum *ideal L2 self* – zu analysieren. Die häufigsten Assoziationen der Schüler:innen waren „negative Gefühle“ und „Fremdsprache“, gefolgt von „Komplexität“ und „deutschsprachige Länder“. Die Ergebnisse zeigten, dass negative Gefühle signifikant mit einem niedrigeren Motivationsniveau (u. a. geringere intrinsische Motivation und persönliche Zielsetzungen) assoziiert waren. Die wahrgenommene Komplexität der Sprache korrelierte mit einer geringeren Attraktivität der Sprachgemeinschaft. Dagegen zeigten Lernende, die deutschsprachige Länder erwähnten, eine höhere intrinsische Motivation, stärkere persönliche Ziele und eine positivere Wahrnehmung der Lernsituation (vgl. Ficzere/Stranovská 2019, S. 54-58). Die Studie unterstreicht damit die Bedeutung emotionaler und kognitiver Einstellungen zum Deutschlernen für die Ausprägung des *ideal L2 self*.

Ein bedeutender Beitrag zur Untersuchung der Lernmotivation im DaF-Unterricht stammt von Mackiewicz (2014), der in einer vergleichenden Studie die interkulturelle Motivation polnischer und US-amerikanischer Studierender untersuchte. Dabei wurden gezielt Lernende einbezogen, die Deutsch im Rahmen eines Begleitstudiums lernen, jedoch nicht Germanistik studieren. Ziel war es, den Einfluss historisch gewachsener Einstellungen zur Zielsprache und -kultur auf die Lernmotivation zu erfassen. Die umfangreiche empirische Erhebung basierte auf 1.009 polnischen und 671 US-amerikanischen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass polnische Lernende tendenziell stärker instrumental motiviert sind – also etwa mit Blick auf berufliche Vorteile –, während US-amerikanische Studierende vor allem kulturell-interkulturelle Motive angeben. Zudem konnte gezeigt werden, dass stereotype Vorstellungen über Deutschsprachige durch den DaF-Unterricht kaum abgebaut wurden. Mackiewicz plädiert daher für eine stärkere interkulturelle Ausrichtung des Unterrichts sowie eine Förderung der Selbstbestimmung der Lernenden, um

sowohl die Motivation als auch die Lernerfolge langfristig zu verbessern (vgl. Ammon 2015, S. 189-190).

In ihrer Studie an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań untersuchte Teshajev Sunderland (2024), welche Motive polnische Studierende der Angewandten Linguistik zum Deutschlernen bewegen. Die Ergebnisse zeigen, dass berufsorientierte und utilitaristische Beweggründe – wie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt – am häufigsten genannt wurden. Gleichzeitig spielte aber auch intrinsische Motivation eine Rolle, etwa das Interesse an Sprache, Kultur und Kommunikation. Besonders die Möglichkeit zur interkulturellen Verständigung sowie zur Teilnahme an Austauschprogrammen wurde als stark motivierend bewertet. Darüber hinaus wurde deutlich, dass sich die Motivation je nach Studiengang (BA vs. MA) und Vorerfahrung (z. B. Deutschlandaufenthalte) unterscheidet. Insgesamt bestätigt die Studie, dass sowohl extrinsische als auch intrinsische Faktoren beim Deutschlernen relevant sind (vgl. Teshajev Sunderland 2024, S. 41-54).

Eine Umfrage von Lay (2008) an der National Chengchi University in Taipeh untersucht die Motivation taiwanischer Studierender, die Deutsch im Rahmen ihres fachfremden Studiums lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass intrinsische Motivation (z. B. Freude am Sprachenlernen, intellektuelle Herausforderung), integrative Motivation (z. B. Interesse an der Kultur, Wunsch nach Kommunikation mit deutschsprachigen Menschen) sowie instrumentelle Gründe (z. B. Studien- und Berufsperspektiven) eine Rolle spielen. Besonders betont wird die Bedeutung der Sprachverwandtschaft zwischen Englisch und Deutsch für den Lernerfolg sowie das Bedürfnis, vorhandenes sprachliches Vorwissen zu nutzen. Extrinsische Motivation zeigt sich etwa in dem Wunsch, die Lehrperson zufriedenzustellen oder gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen. Gleichzeitig wird auf die erschwerte Lernumgebung in Taiwan hingewiesen, da authentische Sprachkontakte zur Zielkultur begrenzt sind. Die Studie verdeutlicht die Relevanz individueller Mehrsprachigkeit, des unterrichtlichen Kontexts und der interkulturellen Einbindung für die Fremdsprachenmotivation außerhalb des Zielsprachenlandes (vgl. Lay 2008, 15-31).

Ylönen und Hurskainen (2019) untersuchten in einer breit angelegten Studie die Motivation finnischer Universitätsstudierender zum Deutschlernen. Die häufigsten Motive waren berufliche Perspektiven, gefolgt von sozial bedingten Gründen sowie dem Interesse an der Kultur

deutschsprachiger Länder. Ihre qualitative Analyse zeigt, dass sich mit abnehmendem Alter der Lernenden die extrinsische Motivation verringerte, während intrinsische Motivation zunahm – ein Effekt, der auf sprachenbildungspolitische Veränderungen in Finnland zurückgeführt wird. Insgesamt wurde Deutsch häufiger aus extrinsischen (78,1 %) als aus intrinsischen (37,8 %) Gründen gelernt, wobei die identifizierte Regulation – also das Erkennen des Nutzens der Sprache – am stärksten vertreten war. Die Ergebnisse betonen, wie stark Sprachpolitik, schulisches Angebot und persönliche Interessen die Motivation zum Fremdsprachenlernen beeinflussen (vgl. Ylönen/Hurksainen 2019, S. 33-46).

Die qualitative Pilotstudie von Kirchner (2004) untersuchte die Motivation schwedischer Germanistikstudierender beim Erlernen der deutschen Sprache. Anhand leitfadengestützter Interviews mit vier Studierenden wurden individuelle Motivationsprofile erstellt, die interne Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Selbstwirksamkeit, sprachliches Selbstbewusstsein) sowie externe Einflussfaktoren (z. B. Schulsystem, gesellschaftliche Einstellungen, Kontakte zur Zielsprache) berücksichtigten. Die Ergebnisse zeigen, dass die anfängliche Motivation meist extrinsisch geprägt war (z. B. Einfluss der Eltern, schulische Vorgaben), sich jedoch im Verlauf des Lernprozesses teilweise in intrinsische Motivation wandelte – insbesondere durch Interesse an Sprache und Kultur, Freude am Lernen und positive kommunikative Erfahrungen. Auch Erfolgserlebnisse spielten eine zentrale Rolle: Die Studierenden führten ihre Motivation teilweise auf Lernerfolge zurück, gleichzeitig motivierte sie Erfolg zu weiterem Lernen. Besonders betont wurde der Einfluss des sozialen Umfelds. Durch Auslandsaufenthalte und Kontakte mit Deutschsprachigen entwickelten die befragten Studierenden ein höheres Maß an sprachlicher Selbstwirksamkeit und ein positives Bild der Zielsprache – Faktoren, die ihre Lernmotivation deutlich stärkten (vgl. Kirchner 2004, S. 10-26).

Motivationsforschungsstand im afrikanischen Kontext

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Motivation zum Deutschlernen in afrikanischen Ländern zeigt sich ein heterogenes Bild, das durch kulturelle, institutionelle und individuelle Faktoren geprägt ist. Bisherige Studien belegen, dass vor allem instrumentelle und bildungsbezogene Motive eine zentrale Rolle spielen, wobei auch integrative sowie persönliche Beweggründe sichtbar werden.

In einer Fallstudie an der Universität Stellenbosch (Südafrika) untersuchte Groenewald (2019) die Motivation südafrikanischer Lernender zum Erwerb der deutschen Sprache. Die Ergebnisse zeigen, dass Deutsch von den Befragten vor allem mit beruflichen und symbolischen Vorteilen assoziiert wird. Viele Lernende erhoffen sich durch Deutschkenntnisse bessere Karrierechancen, insbesondere durch ein Studium oder eine Tätigkeit in Deutschland oder anderen deutschsprachigen Ländern. Dabei treten insbesondere instrumentelle Motive wie Bildungs- und Berufsperspektiven in den Vordergrund. Zusätzlich wurde deutlich, dass auch Vergnügen und Interesse am Sprachlernen sowohl für Schüler*innen als auch für Studierende eine große Bedeutung haben. Außerdem beeinflussen familiäre Hintergründe (z. B. deutschsprachige Eltern oder Vorfahren) sowie die schulische Umgebung, das Lehrpersonal und der Unterrichtsstil die Motivation. Die Studie macht zudem auf eine implizite Hierarchisierung von Sprachen aufmerksam: Deutsch wurde häufig als nützlicher und prestigeträchtiger wahrgenommen als afrikanische Sprachen, was mit Machtverhältnissen und kolonial geprägten Vorstellungen von Sprachwert in Verbindung gebracht wurde (vgl. Groenewald 2019, S. 99-100).

Eine Untersuchung an der Universität Dschang in Kamerun (Kenné 2015) beleuchtet verschiedene Motivationsfaktoren beim Deutschlernen und unterscheidet zwischen instrumentellen, extrinsischen, intrinsischen und integrativen Motiven. Als zentrale instrumentelle Motivation gaben die befragten Studierenden berufliche Perspektiven. Die Kombination Deutsch-Französisch-Englisch wurde dabei als vorteilhaft für berufliche Perspektiven – etwa im Übersetzungswesen oder im Schulwesen – gesehen. Extrinsische Motivation zeigte sich insbesondere in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und der Unterrichtsgestaltung: Ein klar strukturierter, gut erklärter, sympathisch vermittelter Unterricht wurde als besonders motivierend beschrieben. Intrinsische Motivation äußerte sich bei einigen Teilnehmenden in der Freude an sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit – Deutsch wurde als intellektuelle Herausforderung und als Möglichkeit zur Erweiterung des persönlichen Repertoires geschätzt (vgl. Kenné 2015, S. 78-81).

Die Untersuchung von Rahamaliarison (2009) zur Motivation madagassischer DaF-Lernender an der Universität Antananarivo zeigt ein vielschichtiges Bild. Insgesamt wurden 133 Lernende befragt. Die Auswertung der quantitativen Daten ergab, dass vor allem instrumentelle Gründe wie die Nützlichkeit von Fremdsprachen und das Leistungsstreben (z. B. der Wunsch nach guten Noten

oder sozialer Anerkennung) eine zentrale Rolle spielten. Dennoch wurde auch eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation festgestellt: Viele Lernende empfanden Deutsch als intellektuell anregend und betrachteten das Sprachenlernen als persönliche Herausforderung und Quelle der Selbstverwirklichung. Zudem zeigen die Ergebnisse eine hohe affektive und kognitive Einstellung zur deutschen Sprache sowie zu Deutschland, wobei Aspekte wie die positive Wahrnehmung deutscher Werte oder die Bewunderung für Deutschland als technisch und wirtschaftlich fortschrittliches Land relevant waren. Insgesamt bestätigt die Studie, dass sich die Motivation madagassischer Lernender aus einem Zusammenspiel von extrinsischen Zielen (z. B. berufliche Chancen) und intrinsischer Neugier und Freude am Sprachenlernen speist (vgl. Rahamaliarison 2009, S. 350-352)

Für den kenianischen Kontext untersuchte Nguru (2016) die Lernmotive von Schüler*innen in schulischen Deutschkursen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation im ersten Lernjahr vor allem durch Karriereambitionen geprägt ist. Darüber hinaus wurden auch das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur, die Persönlichkeit der Lehrperson sowie der Einfluss von Vorbildern und Freunden genannt. Auch im weiteren Lernverlauf dominieren berufsbezogene Motive und Zukunftsperspektiven, allerdings ergänzt um Aspekte wie Freude am Lernen und kulturelles Interesse. Insgesamt wird Deutsch von den Schüler*innen mehrheitlich als Tür zu Bildung, internationalen Chancen und persönlichem Aufstieg wahrgenommen (vgl. Nguru 2016, S. 38-46).

Die Diplomarbeit von Khakpour (2012) beleuchtet den DaF-Unterricht in Ghana vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen und gibt dabei auch Aufschluss über motivationsbezogene Aspekte. In einem qualitativen Zugang wurden Expert*innen des Deutschunterrichts in Ghana zu ihrer persönlichen Einschätzung befragt, warum ghanaische Lernende Deutsch lernen. Die Antworten deuten auf ein breites Spektrum an Beweggründen hin, die vorrangig instrumenteller Natur sind: Häufig genannt wurden etwa der Wunsch nach einem Studium oder Aufenthalt in Deutschland, berufliche Perspektiven, insbesondere in der Tourismus- oder Übersetzungsbranche, sowie familiäre Verbindungen (z. B. durch Heirat oder Familienzusammenführung). Einzelne Lernende seien auch aus Interesse oder als Hobby zum Deutschlernen motiviert gewesen (vgl. Khakpour 2012, S. 59-61). Insgesamt verdeutlicht die

Arbeit, dass motivationsbezogene Entscheidungen zum Deutschlernen in Ghana stark von individuellen Zielsetzungen sowie vom gesellschaftlichen Image Deutschlands geprägt sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Motivation zum Deutschlernen im afrikanischen Raum stark mit Bildungsambitionen und beruflichen Perspektiven verknüpft ist, aber auch kulturelle Interessen und individuelle Zielsetzungen eine Rolle spielen. Die Studien verdeutlichen, dass Motivation stets im Kontext der jeweiligen Lernbedingungen und gesellschaftlichen Realitäten betrachtet werden muss. Diese exemplarischen Studien zeigen, wie vielfältig und facettenreich das Forschungsfeld zur Motivation im Fremdsprachenlernen ist – sowohl hinsichtlich der theoretischen Zugänge als auch der empirischen Perspektiven. Die Erkenntnisse bieten wichtige Anknüpfungspunkte für eigene Untersuchungen, insbesondere in wenig erforschten Kontexten wie dem DaF-Unterricht in Ghana.

4 Methodik

Dieses Kapitel beschreibt die methodischen Grundlagen der Untersuchung und erläutert das Vorgehen bei der Datenerhebung und -analyse. Es werden das Forschungsdesign, die Zielgruppe, die Datenerhebungsmethode sowie die Analyseverfahren vorgestellt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen wurden. Ziel ist es, die gewählten Methoden nachvollziehbar darzustellen und ihre Eignung für die Untersuchung zu begründen.

4.1 Forschungsdesign

4.1.1.Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet:

„Was motiviert Translationswissenschaft-Studierende am Ghana Institute of Languages, Deutsch als dritte Fremdsprache zu lernen?“

Diese Frage zielt darauf ab, die Beweggründe der Studierenden zu analysieren, die Deutsch als dritte Fremdsprache (L3) gewählt haben. Sie wird ergänzt durch zwei spezifische Unterfragen, die die Hauptaspekte der Motivation näher beleuchten:

1. „Welche internen Motivationsfaktoren beeinflussen den Spracherwerb von Deutsch als L3?“

Diese Unterfrage untersucht persönliche, intrinsische Faktoren wie Interesse an der deutschen Sprache, Freude am Sprachenlernen oder das Streben nach intellektueller Herausforderung.

2. „Welche externen Faktoren spielen bei diesem Prozess eine Rolle?“
Hierbei stehen extrinsische Einflüsse wie berufliche Perspektiven, soziale Erwartungen oder der Zugang zu Bildungsprogrammen im Vordergrund.

Die Untersuchung zielt darauf ab, sowohl individuelle Motivationen als auch allgemeine Trends zu erfassen, um ein differenziertes Verständnis des Erlernens von Deutsch als L3 zu entwickeln.

4.1.2 Mixed-Methods-Ansatz

Die vorliegende Untersuchung folgt einem quantitativ-qualitativen Design, das primär auf der Analyse eines Fragebogens basiert. Der Fragebogen enthält überwiegend geschlossene Fragen, darunter Likert-Skalen-Fragen, um die Motivationsgründe der Studierenden am Ghana Institute of Languages für das Deutschlernen quantitativ zu erfassen. Ergänzend dazu gibt es offene Fragen, die qualitative Einblicke in persönliche Beweggründe ermöglichen. Diese Methodenkombination wird in der Forschung als Mixed-Methods bezeichnet und zeichnet sich dadurch aus, dass sie explizit quantitative und qualitative Methoden innerhalb eines Forschungsvorhabens kombinieren, um umfassendere Einblicke in komplexe Forschungsfragen zu gewinnen (vgl. Baur/Kelle/Kuckartz 2017, S. 5). Sie bieten die Möglichkeit, sowohl numerische Trends als auch individuelle Perspektiven zu analysieren. Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren können neue Erkenntnisse oder ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes generiert werden, da die Stärken beider Ansätze genutzt und ihre jeweiligen Schwächen ausgeglichen werden (vgl. Baur/Kelle/Kuckartz 2017, S. 11).

Mixed-Methods-Ansätze, wie sie in dieser Untersuchung angewendet werden, erfordern nicht nur die getrennte Erhebung qualitativer und quantitativer Daten, sondern auch eine Integration der Ergebnisse, um die Forschungsfragen umfassend zu beantworten. Mejeh und Hagenauer (2021) betonen, dass es ein wesentliches Merkmal solcher Ansätze ist, die Ergebnisse spätestens am Ende der Untersuchung in einer gemeinsamen Darstellung und Interpretation zusammenzuführen. Ohne diesen integrativen Schritt handelt es sich streng genommen nicht um eine Mixed-Methods-Studie, sondern lediglich um parallel geführte Einzelstudien (vgl. Mejeh/Hagenauer 2021, S.9). In der vorliegenden Untersuchung wird diesem Prinzip Rechnung getragen. Die qualitative und quantitative Datenerhebung erfolgt simultan durch einen kombinierten Fragebogen, wobei geschlossene Fragen (quantitative Daten) dominieren und offene Fragen (qualitative Daten) ergänzend eingesetzt werden. Die Verknüpfung der Ergebnisse wird im Kapitel *Datenanalyse* eingehend behandelt. Ziel ist es, die Stärken beider Ansätze zu nutzen und ihre Ergebnisse in einer gemeinsamen Interpretation zusammenzuführen, um ein möglichst umfassendes Bild der Motivationsgründe der Studierenden zu erhalten.

Nach Ivankova und Creswell (2009) lassen sich Mixed-Methods-Designs anhand folgender Kriterien einteilen (vgl. Schramm 2016, S. 54-55):

1. Zeitliche Anordnung (*timing*):

Die Erhebung der qualitativen und quantitativen Daten kann sequentiell (nacheinander) oder parallel (gleichzeitig) erfolgen. Beim sequentiellen Vorgang baut eine Methode auf der anderen auf (z.B. qualitativ auf quantitativ oder quantitativ auf qualitativ), während beim parallelen werden beide Methode gleichzeitig durchgeführt.

2. Gewichtung (*weighting*):

Die relative Bedeutung der qualitativen und quantitativen Daten kann unterschiedlich gewichtet werden. Bei der Gleichgewichtung haben beide Methoden (qualitative und quantitative) denselben Stellenwert im Gegensatz zur Dominanz, bei der eine Methode die andere überwiegt (z.B. die quantitative Methode dominiert die qualitative).

3. Mischung (*mixing*):

Die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Daten kann in verschiedenen Phasen der Studie erfolgen: während der Datenerhebung (z.B. ein Instrument enthält beide Datentypen), während der Auswertung (z.B. qualitative Daten werden quantifiziert) oder während der Interpretation (z.B. Ergebnisse der beiden Methoden werden kombiniert).

Auf Basis dieser Kriterien lassen sich laut Kuckartz (2014) Mixed-Methods-Designs wie das Vertiefungsdesign, Verallgemeinerungsdesign, parallele Design und Transferdesign unterscheiden (vgl. Casper et al. 2016, S. 55). Die vorliegende Untersuchung lässt sich als paralleles Design beschreiben. Dieses Design zeichnet sich dadurch aus, dass qualitative und quantitative Daten parallel und unabhängig voneinander erhoben werden und die Ergebnisse und Schlussfolgerungen erst nach der Durchführung miteinander verglichen oder kontrastiert werden (vgl. Schramm 2016, S. 55):

1. Mischung (*mixing*):

Die qualitativen (offene Fragen) und quantitativen Daten (geschlossene Fragen wie Likert-Skalen und Multiple-Choice) werden gleichzeitig im Fragebogen erhoben. Die Integration erfolgt während der Datenerhebung, was typisch für ein paralleles Design ist.

2. Gewichtung (*weighting*):

Da der Fragebogen überwiegend aus geschlossenen Fragen besteht, liegt der Schwerpunkt der Analyse auf den quantitativen Daten. Die qualitativen Daten dienen ergänzend dazu, individuelle Motivationen detaillierter zu beleuchten.

3. Zeitliche Anordnung (*timing*):

Beide Datentypen werden parallel erhoben, da die Teilnehmenden während einer einzigen Befragung sowohl quantitative als auch qualitative Fragen beantworten.

Das parallele Design ermöglicht es, die Motivationen der Studierenden sowohl numerisch (durch die Analyse geschlossener Fragen) als auch kontextuell (durch die Analyse offener Fragen) zu untersuchen. Dabei dienen qualitative Daten zur Ergänzung der quantitativen Ergebnisse. Diese Kombination bietet eine umfassende Sichtweise auf die Beweggründe der Teilnehmenden und erlaubt es, die Forschungsfrage differenziert zu beantworten.

Das Forschungsdesign basiert auf dem *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005), das die Motivation in drei Dimensionen unterteilt: das *Ideal L2 Self*, das *Ought-to L2 Self* und die *L2 Learning Experience*. Diese Theorie bietet eine differenzierte Grundlage für die Untersuchung von internen und externen Motivationsfaktoren und wurde für den Kontext des Deutschlernens als dritte Fremdsprache (L3) angepasst. Der Fragebogen orientiert sich am Modell von Taguchi, Magid und Papi (2009), das das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005) auf die Lernmotivation von Englischlernenden in Japan, China und dem Iran anwendete (vgl. Kapitel 4.3).

4.1.3 Gütekriterien

Wissenschaftliche Forschung hebt sich von Alltagsbeobachtungen durch die Einhaltung spezifischer methodischer Standards, der sogenannten Gütekriterien, ab. Sie leiten einerseits den Forschungsprozess und andererseits ermöglichen eine nachträgliche Bewertung der Qualität und Reichweite der Ergebnisse (vgl. Caspari 2016, S. 16). Die Unterschiede zwischen den quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen führen zu spezifischen Gütekriterien, die jeweils an den methodischen Ansatz angepasst sein müssen (vgl. Schmelter 2014, S. 33). Darüber hinaus lassen sich Gütekriterien in der wissenschaftlichen Forschung in quantitative, qualitative und übergreifende Kategorien unterteilen. Diese unterscheiden sich in ihrer Anwendung und Funktion innerhalb des Forschungsprozesses und tragen jeweils zur Sicherstellung der Qualität und Glaubwürdigkeit der Ergebnisse bei (vgl. Caspari 2016, S. 16-18; Schmelter 2014, S. 35-41). Während übergreifende Kriterien für verschiedene Ansätze gelten, sind traditionelle Gütekriterien

quantitativer Forschung nicht ohne weiteres auf qualitative Ansätze übertragbar (vgl. Schmelter 2014, S. 34).

Quantitative Forschungsansätze orientieren sich häufig an den drei klassischen Gütekriterien der Testtheorie: Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Schmelter 2014, S. 38). In qualitativen Forschungsansätzen gibt es aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen und methodischen Grundlagen keine einheitlichen Gütekriterien oder deren Bezeichnungen. Dennoch werden Grundprinzipien wie Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität als zentral anerkannt (vgl. Schmelter 2014, S. 42). Zu den wichtigsten übergreifenden Gütekriterien zählt Schmelter (2014, S. 35) die Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Diskussion des Praxisbezuges und die Einhaltung ethischer Standards. In unserer Untersuchung, die auf einem Mixed-Methods-Ansatz basiert, kommen alle drei Kategorien von Gütekriterien zur Anwendung. Quantitative und qualitative Gütekriterien sind auf die jeweiligen Datenerhebungsmethoden abgestimmt, während übergreifende Kriterien den gesamten Forschungsprozess unterstützen und absichern. Im Folgenden werden die zentralen Gütekriterien vorgestellt und ihre Relevanz für die vorliegende Untersuchung erläutert.

Objektivität

Objektivität beschreibt die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der forschenden Person (Caspari 2016, S.16). Es wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden (vgl. Caspari 2016, S.16; Schmelter 2014, S. 39). In der vorliegenden Studie wurde die Durchführungsobjektivität durch die standardisierte Gestaltung des Fragebogens und die einheitliche Anleitung für alle Teilnehmenden gewährleistet. Die Auswertungsobjektivität wird durch die Nutzung klarer und transparenter Auswertungskriterien für die geschlossenen Fragen sichergestellt. Interpretationsobjektivität wird angestrebt, indem die Ergebnisse datenbasiert und theoriegeleitet analysiert werden.

Reliabilität

Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Messung, d. h., dass die Ergebnisse bei einer Wiederholung unter denselben Bedingungen konsistent sind (vgl. Caspari 2016, S. 16). In dieser

Untersuchung wird die Reliabilität durch eine sorgfältige Pilotstudie gestärkt. Dabei wurde der Fragebogen von einer kleineren Gruppe von Studierenden ausgefüllt, um mögliche Unklarheiten zu identifizieren und Anpassungen vorzunehmen. Die stabilen Bedingungen bei der Durchführung der Hauptstudie (z. B. standardisierte Erhebung während der Prüfungswoche) tragen ebenfalls zur Erhöhung der Reliabilität bei.

Validität

Validität beschreibt die Gültigkeit der Ergebnisse, d. h., inwieweit die Untersuchung tatsächlich das misst, was sie vorgibt zu messen (vgl. Schmelter 2014, S. 40). Es wird zwischen interner Validität, die die Messung des eigentlichen Konstrukts betrifft, und externer Validität, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse betrifft, unterschieden (vgl. Caspari 2016, S. 17). Die interne Validität wurde durch die Orientierung des Fragebogens an der *L2 Motivational Self System*-Theorie von Dörnyei (2005) erhöht, die als theoretisches Fundament dient. Die externe Validität ist durch die repräsentative Stichprobe der Translationswissenschaft-Studierenden am Ghana Institute of Languages gegeben.

Offenheit und Reflexivität

Die Offenheit gegenüber unerwarteten Ergebnissen wird durch die Integration offener Fragen im Fragebogen gefördert. Die Reflexivität der forschenden Person wird durch eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses und die theoretische Verankerung sichergestellt (vgl. Schmelter, 2014, S. 42-43).

Nachvollziehbarkeit

Die Nachvollziehbarkeit wird durch eine detaillierte Beschreibung des Forschungsdesigns, der Datenerhebungsmethode und des Auswertungsverfahrens gewährleistet. Die transparente Darstellung ermöglicht es, den gesamten Forschungsprozess nachzuvollziehen und die Ergebnisse entsprechend einzuordnen.

Einhaltung ethischer Standards

Die Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme wurden in der vorliegenden Untersuchung sichergestellt. Die Teilnehmenden erhielten eine Einverständniserklärung, die sie über den Zweck der Untersuchung und die Verwendung der erhobenen Daten informierte. Dies entspricht dem ethischen Anspruch, die Rechte der Befragten zu wahren und mögliche Beeinträchtigungen zu vermeiden.

Diskussion des Praxisbezugs

Die Untersuchung hat eine hohe praktische Relevanz, da die Ergebnisse dazu beitragen können, die Motivationsfaktoren für das Lernen von Deutsch als dritter Fremdsprache besser zu verstehen. Diese Erkenntnisse können nicht nur die Didaktik von DaF im westafrikanischen Kontext verbessern, sondern auch institutionelle Strategien zur Förderung der Sprachwahl an Hochschulen wie dem Ghana Institute of Languages beeinflussen.

4.2 Zielgruppe

4.2.1 Demographische Daten

Die Zielgruppe dieser Untersuchung umfasst aktive Bachelor-Studierende und Absolvent*innen der Translationswissenschaft am Ghana Institute of Languages (GIL), die Deutsch als dritte Fremdsprache (L3) gewählt haben. Die Teilnehmenden stammen aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen und verteilen sich auf die vier Studienlevels des Programms:

- Level 100: 5 Studierende
- Level 200: 4 Studierende
- Level 300: 8 Studierende
- Level 400: 9 Studierende
- Absolvent*innen: 10 Studierende

Insgesamt umfasst die Stichprobe 36 aktive Studierende. Die Altersgruppe liegt zwischen 19 und 35 Jahren, mit einem Geschlechterverhältnis von etwa 70 % Frauen und 30 % Männern, was die Zusammensetzung der Gruppe weiter charakterisiert.

4.2.2 Institutioneller Kontext

Das Ghana Institute of Languages (GIL) ist eine Bildungseinrichtung, die zur University of Media, Arts and Communication gehört. Es besteht aus drei Schulen:

1. School of Languages: Hier werden verschiedene Sprachkurse für alle Interessierten angeboten, unabhängig davon, ob sie an der Universität eingeschrieben sind.
2. School of Translation: Diese Schule bietet Bachelor- und Masterprogramme in Translationswissenschaft an. Die Teilnehmenden der vorliegenden Untersuchung studieren an dieser Schule.
3. School of Bilingual Secretaryship: Hier wird ein Bachelorprogramm für bilinguale Sekretariatsführung angeboten. (vgl. Ghana Institute of Languages o.J.)

Die Teilnehmenden der Studie sind in das vierjährige Bachelorprogramm der School of Translation eingeschrieben, das eine umfassende Ausbildung in Übersetzungstechniken und Sprachkompetenz umfasst.

Die sprachliche Ausgangssituation der Studierenden ist durch eine hohe Mehrsprachigkeit geprägt:

1. Erstsprachen:

Die Studierenden bringen eine Vielzahl von Erstsprachen mit, die oft in bestimmten Regionen Ghanas gesprochen werden. Dazu gehören unter anderem Twi, Ga und Ewe, die zu den großen Sprachgruppen des Landes zählen. Einige Studierende haben Französisch als Erstsprache, insbesondere diejenigen, die aus dem Nachbarland Togo stammen. Eine kleinere Gruppe bezeichnet Englisch als ihre Erstsprache, was vor allem bei urban aufgewachsenen Studierenden der Fall ist.

2. Pflichtsprachen:

Alle Studierenden sind verpflichtet, im Rahmen ihres Studiums Englisch (L1) und Französisch (L2) als Pflichtfächer zu belegen. Englisch ist in Ghana die Bildungssprache, während Französisch in der Schulbildung als Fremdsprache unterrichtet wird. Studierende aus Togo haben hingegen oft Französisch als Bildungssprache und Englisch als Fremdsprache gelernt.

3. Wahl der dritten Fremdsprache (L3):

Bei der Einschreibung ins Studium mussten die Studierenden eine dritte Fremdsprache (L3) aus einer vorgegebenen Auswahl selbstständig wählen. Zur Auswahl standen Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch, Russisch und Chinesisch (vgl. Ghana Institute of Languages o.J.).

Die Teilnehmenden der Studie befinden sich in einem akademischen Programm, das darauf abzielt, FachübersetzerInnen auszubilden. Die Wahl der dritten Fremdsprache (L3) spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Heterogenität der Sprachkenntnisse und die unterschiedlichen Bildungshintergründe beeinflussen sowohl den Sprachlernprozess als auch die Motivation, Deutsch als L3 zu lernen. Der Fokus dieser Studie liegt daher auf den Motivationsgründen, um besser zu verstehen, welche internen und externen Faktoren die Wahl und das Lernen von Deutsch prägen.

4.3 Hypothesen

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, die Motivationen von Translationswissenschaft-Studierenden am Ghana Institute of Languages (GIL) beim Lernen von Deutsch als dritte Fremdsprache (L3) zu analysieren. Die Hypothesen basieren auf dem *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005), das drei zentrale Faktoren unterscheidet: das *Ideal L2 Self*, das *Ought-to L2 Self* und die *L2 Learning Experience*. Auf Grundlage dieser Theorie sowie des spezifischen Kontexts wurden die folgenden drei Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: *Ought-to L2 Self* und externale Motivation

Die Lernmotivation der Studierenden wird maßgeblich durch externe Erwartungen und berufliche sowie akademische Ziele beeinflusst. Diese Faktoren spiegeln das *Ought-to L2 Self* wider, da viele Studierende Deutsch lernen, um ihre Chancen auf eine Arbeitsstelle in einem deutschsprachigen Land oder den Zugang zu einem Studium in Deutschland zu erhöhen. Solche externen Motivationsfaktoren fördern das Engagement der Lernenden im Sprachlernprozess.

Hypothese 2: *Ideal L2 Self* und interne Motivation

Ein bedeutender Teil der Studierenden ist durch intrinsische Motivationsfaktoren geprägt, die dem *Ideal L2 Self* entsprechen. Dazu gehören persönliche Interessen an der deutschen Sprache und Kultur sowie der Wunsch, als kompetente/r Sprecher*in von Deutsch wahrgenommen zu werden. Diese internen Faktoren steigern die Lernfreude.

Hypothese 3: Unterschiede zwischen Studienlevels

Die Motivationsfaktoren der Studierenden unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Anfänger- und Fortgeschrittenen Studienlevels. Sowohl Studierende in den unteren als auch in den höheren Studienlevels werden durch ähnliche externe und interne Faktoren zum Deutschlernen motiviert.

Die Hypothesen basieren auf der Annahme, dass die Motivation beim Sprachenlernen ein dynamisches Zusammenspiel aus internem Selbstkonzept, externen Erwartungen und aktuellen Lernerfahrungen ist. Das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005) bietet eine theoretische Grundlage, um die unterschiedlichen Motivationsfaktoren systematisch zu analysieren. Die Kombination von beruflichen und akademischen Zielen (*Ought-to L2 Self*), persönlichem Interesse (*Ideal L2 Self*) und der Qualität des Lernumfelds (*L2 Learning Experience*) bietet einen umfassenden Rahmen, um die Motivationsgründe für den Lernprozess der Studierenden am GIL zu verstehen.

4.4 Datenerhebungsmethode und der Fragebogen

Die Datenerhebung in der vorliegenden Studie erfolgt mittels eines Fragebogens. Fragebögen sind eine zentrale Form der schriftlichen Befragung und gehören neben Interviews und Gruppendiskussionen zu den gängigen Methoden der Datenerhebung in der empirischen Forschung (vgl. Daase/ Hinrichs/ Settinieri 2016, S. 103). Sie ermöglichen es, standardisierte Informationen von einer größeren Zielgruppe zu sammeln und vergleichbare Daten zu erzeugen (vgl. Daase/ Hinrichs/ Settinieri 2016, S. 104). Die große Beliebtheit von Befragungen in der Erforschung von Fremd- und Zweitsprachenlernen erklärt sich unter anderem dadurch, dass diese Methode es ermöglicht, die Lernenden selbst mit ihrer Innenperspektive zu Wort kommen zu lassen. Gerade bei Untersuchungsgegenständen wie Motivationsgründen ist eine Erhebung durch Selbstauskünfte der Beteiligten besonders sinnvoll, da diese nicht direkt aus der Außenperspektive beobachtbar sind (vgl. Riemer 2016, S. 155).

Fragebögen eignen sich besonders für die Erforschung von Einstellungen, Meinungen und Motivationen (vgl. Riemer 2016, S. 155). In der vorliegenden Untersuchung wird der Fragebogen genutzt, um die Motivation der Studierenden für das Deutschlernen zu analysieren. Dabei werden zentrale Dimensionen des *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005) untersucht und durch spezifische Anpassungen an den ghanaischen Kontext erweitert. Die Wahl eines Fragebogens als Erhebungsinstrument für unsere Untersuchung basiert auf mehreren methodologischen Überlegungen:

1. Effizienz: Fragebögen sind eine zeiteffiziente Methode, um Daten von einer großen Anzahl von Teilnehmenden zu erheben (vgl. Riemer, 2016, S. 156). Dies ist besonders in institutionellen Kontexten wie Hochschulen von Vorteil, wo große Studierendengruppen untersucht werden können.
2. Anonymität: Fragebögen haben zum Vorteil, dass sie Anonymität der Teilnehmenden gewährleisten (vgl. Riemer, 2016, S. 156). Die Anonymität der Befragung ermutigt die Teilnehmenden, ehrliche und unverfälschte Antworten zu geben, insbesondere bei sensiblen Themen wie Motivation oder Lernhindernissen.
3. Standardisierung: Der Fragebogen ist standardisiert, was eine Vergleichbarkeit der Daten sicherstellt und den Befragten identische Bedingungen bietet (vgl. Riemer 2016, S. 156).

4. Kombination von offenen und geschlossenen Fragen: Geschlossene Fragen ermöglichen eine strukturierte Datenerhebung und einfache Auswertung, während offene Fragen eine tiefergehende Exploration individueller Perspektiven erlauben (vgl. Riemer 2016, S. 156). Geschlossene Fragen können nicht immer die Tiefe individueller Erfahrungen erfassen. Dies wird durch die Ergänzung offener Fragen kompensiert, die narrative und biographische Einblicke ermöglichen (vgl. Riemer 2016, S. 156).
5. Flexibilität: Fragebögen können sowohl in Papierform als auch digital eingesetzt werden. In der vorliegenden Studie wurde die Papierform, die sogenannte *paper-and-pencil-version* (Daase et al. 2016, S. 103) gewählt, da die Befragung in der Prüfungswoche am GIL stattfand, wenn alle Studierenden anwesend sind. Diese Form ist besonders geeignet, da sie eine unkomplizierte Verteilung und Bearbeitung ohne technische Infrastruktur erlaubt.

4.4.1 Gestaltung des Fragebogens

Der Fragebogen in der vorliegenden Studie basiert auf dem Instrument von Taguchi, Magid und Papi (2009), welches auf dem *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2005) aufbaut. Dieses Instrument wurde ursprünglich entwickelt, um die Motivation von Englischlernenden in Japan, China und dem Iran zu untersuchen. Für die vorliegende Untersuchung wurde der Fragebogen angepasst, um den Kontext von Deutsch als L3 am Ghana Institute of Languages (GIL) abzubilden.

Laut Riemer (2016) gibt es bei der Erstellung von Fragebögen eine Reihe von Aspekten zu beachten, um die Qualität der Befragungsdaten zu sichern und die Erhebung effizient zu gestalten. Diese Aspekte betreffen unter anderem die Wahl zwischen offenen und geschlossenen Fragen, die Qualität der Skalen und Items sowie die Struktur und Länge des Fragebogens. Im Folgenden wird erläutert, wie diese Empfehlungen im vorliegenden Fragebogenentwurf umgesetzt wurden.

1. Offene und geschlossene Fragen

Riemer (2016, S. 156) betont, dass geschlossene Fragen standardisierte Daten ermöglichen, die sich gut statistisch auswerten lassen, während offene Fragen den Befragten mehr Freiheit geben,

persönliche Ansichten oder Erfahrungen zu äußern. Der vorliegende Fragebogen kombiniert beide Formate:

- Vier offene Fragen am Anfang des Fragebogens ermöglichen es, narrative und biographische Einblicke in die persönlichen Beweggründe der Teilnehmenden zu erhalten. Diese Fragen wurden von uns erstellt und behandeln unter anderem persönliche Beweggründe und Erfahrungen der Teilnehmenden im Kontext ihres Deutschlernens.
- 38 geschlossene Fragen – Items, die auf die offenen Fragen folgen und bieten strukturierte Antwortmöglichkeiten zu den Motivationsfaktoren basierend auf dem *L2 Motivational Self System*. Die Items wurden von Taguchi, Magid und Papi (2009) übernommen und an die Zielgruppe der Studierenden der Translationswissenschaft angepasst. Dabei handelt es sich um Items, die in Form von Aussagesätzen (*statements*) formuliert sind.

2. Skalentypen

Die Wahl der Skalentypen ist entscheidend für die Qualität der Befragungsdaten. Riemer (2016, S. 161) empfiehlt die Verwendung von Likert-Skalen für Items, die Einstellungen oder Meinungen messen sollen. Im vorliegenden Fragebogen wird wie beim Modell von Tagusch, Magid und Papi (2009) eine 6-Punkte-Likert-Skala verwendet, eine Ratingskala mit sechs Antwortmöglichkeiten. Wir haben bewusst eine gerade Anzahl an Skalenpunkten gewählt, um eine neutrale Mittelposition zu vermeiden und die Befragten dazu zu bewegen, sich für eine Seite zu entscheiden (vgl. Riemer 2016, S. 159). Ein Beispiel-Item mit der 6-Punkte-Likert-Skala ist in Abbildung 1 dargestellt:

29. Studying German is important to me because with German I can work globally.

1	2	3	4	5	6
Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree

Abbildung 1: Beispiel-Item

3. Anordnung der Fragen

Die Reihenfolge der Fragen spielt eine wichtige Rolle für die Motivation der Teilnehmenden. Riemer (2016, S. 160-161) empfiehlt, den Fragebogen mit einfachen, motiverenden und persönlich betreffenden Fragen zu beginnen, um das Interesse der Befragten zu wecken. Der vorliegende Fragebogen folgt dieser Struktur:

- Zu Beginn werden demografische Fragen gestellt, um den Einstieg in die Befragung möglichst einfach und angenehm zu gestalten (vgl. Daase et al. 2016, S. 108).
- Anschließend folgen vier offene Fragen, die biographisch-narrativ sind, um die Befragten zum Nachdenken über ihre Motivation anzuregen. Sie werden vor den geschlossenen Fragen gestellt, da sie die Motivationsgründe der Teilnehmenden erfragen, ohne bestimmte Antworten vorzugeben. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Motivationsgründe für das Deutschlernen nennen, ohne zuvor durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten beeinflusst zu werden.
- Die geschlossen Fragen wurden im vorliegenden Fragenbogen gemäß den Empfehlungen von Riemer (2016, S. 161) zu *Multi-Items* randomisiert. Diese Methode wurde gewählt, um Gedächtniseffekte zu vermeiden, die auftreten können, wenn ähnliche Items hintereinander präsentiert werden. Die zufällige Reihenfolge der Items stellt sicher, dass die Teilnehmenden nicht durch eine thematische Gruppierung beeinflusst werden und jede Frage unabhängig von den vorhergehenden beantworten.

4. Länge und Umfang

Ein zu langer Fragebogen kann zu Ermüdung und unvollständigen Antworten führen. Riemer (2016, S. 161) empfiehlt, die Länge so zu wählen, dass der Fragebogen in weniger als 30 Minuten ausfüllbar ist. Der vorliegende Fragebogen umfasst 38 geschlossene und 4 offene Fragen, was diesen Rahmen einhält und eine hohe Rücklaufquote erwarten lässt. Nicht alle Items wurden aus dem Fragenbogen von Taguchi, Magid und Papi (2009) ausgewählt, um die empfohlene Länge des Fragebogens nicht zu überschreiten

5. Sprache

Der eingesetzte Fragebogen wurde vollständig auf Englisch gestaltet, da die meisten Studierenden an der Zielinstitution das A2-Niveau in Deutsch haben. Diese Entscheidung gewährleistet, dass alle Teilnehmenden die Fragen vollständig verstehen und präzise beantworten können. Wie von Daase, Hinrichs und Settineri (2016, S. 109) empfohlen, sollte bei der Befragung von Nichterstsprachlern die Übersetzung des Fragebogens in die dominante Sprache der Zielgruppe berücksichtigt werden, um Missverständnisse und Antwortverzerrungen zu vermeiden. In diesem

Fall ist Englisch als Bildungssprache in Ghana die geeignetste Wahl, da es die primäre Unterrichts- und Kommunikationssprache der Studierenden ist.

4.4.2 Der Itempool des Fragebogens

Im vorliegenden Fragebogen wurden zentrale Faktoren des *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005) übernommen und an die Zielgruppe der Translationswissenschaft-Studierenden am Ghana Institute of Languages angepasst. Die Auswahl und Anpassung der Faktoren wurden basierend auf deren Relevanz für die Untersuchung der Motivationsgründe vorgenommen. Im Vergleich zu dem Neun-Faktoren-Modell, das von Taguchi, Magid und Papi (2009) in ihrer Untersuchung verwendet wurde, wird für unsere Forschung ein Sieben-Faktoren-Modell herangezogen. Im Folgenden werden die übernommenen Faktoren vorgestellt, während die ausgeschlossenen Faktoren mit einer Begründung erläutert werden.

Übernommene Faktoren

1. **Criterion Measures:** Dieser Faktor dient als Maß für die allgemeine Bereitschaft und das Engagement der Studierenden beim Deutschlernen. Es wird untersucht, wie stark sie sich für das Erlernen der Sprache einsetzen und inwieweit sie ihre Motivation langfristig aufrechterhalten möchten..
 - Beispiele für Fragen: „*If a German course was offered somewhere else in the future, I would like to take it.*“ sowie „*I am working hard at learning German.*“
 - Ziel: Dieser Faktor erlaubt Rückschlüsse darauf, ob die Lernende eine starke intrinsische Motivation besitzen und bereit sind, über das notwendige Maß hinaus in das Erlernen von Deutsch zu investieren.
2. **Ideal L2 Self:** Dieser Faktor untersucht, inwiefern die Studierenden ein persönliches Zielbild mit dem Erlernen von Deutsch verbinden. Erfasst wird, ob sie sich beispielsweise vorstellen können, Deutsch in ihrem zukünftigen Berufsleben oder in akademischen Kontexten zu nutzen.

- Beispiele für Fragen: „*I can imagine myself living abroad and using German effectively for communicating with the locals.*“ sowie „*Whenever I think of my future career, I imagine myself using German.*“
 - Ziel: Untersuchung, ob und wie stark das persönliche Ideal der Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache verknüpft ist.
3. ***Ought-to L2 Self***: Dieser Faktor betrachtet die externen Erwartungen und Verpflichtungen, die die Motivation beeinflussen. Dazu zählen gesellschaftliche oder berufliche Anforderungen, die von den Studierenden wahrgenommen werden.
- Beispiele für Fragen: „*Learning German is necessary because people surrounding me expect me to do so.*“ und „*Studying German is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family.*“
 - Ziel: Analyse, inwiefern äußere Erwartungen die Lernmotivation der Studierenden prägen.
4. ***Instrumentality (promotion und prevention)***: Dieser Faktor untersucht die pragmatischen Gründe für das Erlernen von Deutsch. Dabei wird zwischen motivationsfördernden Zielen (*promotion*) und Vermeidungsstrategien (*prevention*) unterschieden.
- Beispiele für Fragen: „*Studying German is important to me because I think it will someday be useful in getting a good job and/or making money.*“ (*promotion*) und „*I have to study German because I don't want to get bad marks in it at university.*“ (*prevention*)
 - Ziel: Identifikation, ob das Deutschlernen eher durch Chancen (z. B. berufliche Perspektiven) oder durch die Vermeidung negativer Konsequenzen (z. B. schlechte Noten) motiviert wird.
5. ***Attitudes to learning German***: Die Qualität der Lernerfahrung und die Motivation durch die Lernumgebung werden ebenfalls erfasst. Dieser Faktor bezieht sich auf die unmittelbaren Erfahrungen im Deutschunterricht.
- Beispiele für Fragen: „*My lecturer's methods motivate me to learn German.*“ sowie „*I like the atmosphere of my German classes.*“
 - Ziel: Analyse, inwiefern die Lernumgebung die Motivation der Studierenden unterstützt oder hemmt.

6. **Cultural Interest (erweitert):** Dieser Faktor wurde bewusst erweitert, um die intrinsische Motivation der Studierenden detaillierter zu erfassen. Es wird untersucht, ob Interesse an der deutschen Sprache, Kultur, Geschichte, Musik oder anderen kulturellen Aspekten eine Rolle spielt.
 - Beispiele für Fragen: „*I am interested in German-language films, series, or music.*“ und „*I find the culture and history of German-speaking countries fascinating.*“
 - Ziel: Untersuchung, ob und wie stark kulturelles Interesse die Motivation der Studierenden beeinflusst.
7. **Attitudes to L2 Community:** Dieser Faktor untersucht die Einstellungen der Studierenden zur deutschsprachigen Gemeinschaft und deren Mitglieder. Obwohl die Zielgruppe in Ghana lebt und nur begrenzt Kontakt zur deutschsprachigen Gesellschaft hat, ist es dennoch relevant, wie sie die Menschen und Kulturen der deutschsprachigen Länder wahrnimmt.
 - Beispiele für Fragen: „*I would like to travel to German speaking countries.*“ sowie „*I like meeting people from German speaking countries.*“
 - Ziel: Analyse, ob positive Einstellungen zur deutschsprachigen Gemeinschaft und ein Wunsch nach kulturellem Austausch die Motivation der Studierenden beeinflussen. (vgl. Taguchi/ Magid/ Papi 2009, S. 74-75)

Ausschluss von Faktoren

1. **Family Influence:** Dieser Faktor wurde ausgeschlossen, da familiäre Einflüsse bei erwachsenen Lernenden in der Regel eine untergeordnete Rolle spielen und für die Zielgruppe weniger relevant sind.
2. **Integrativeness:** Ebenfalls nicht berücksichtigt wurde dieser Faktor, da die Studierenden in Ghana leben und kaum direkten Kontakt zur deutschsprachigen Gesellschaft haben. Eine Integration in diese Gemeinschaft spielt somit keine Rolle.

4.4.3 Pilotstudie

Um die Verständlichkeit und Funktionalität des Fragebogens zu testen, wird eine Pilotstudie eine Woche vor der Hauptdatenerhebung durchgeführt. Dabei wird der Fragebogen an Teilnehmende des Deutschklubs am Ghana Institute of Languages verteilt. Der Deutschklub ist eine freiwillige, offene Einheit, die Studierenden aller Translationswissenschaft-Levels die Möglichkeit bietet, Deutsch auf spielerische Weise zu lernen, z. B. durch das Singen deutscher Lieder oder das Ansehen deutscher Filme. Da der Deutschklub auch von Studierenden besucht wird, die nicht Deutsch als L3 gewählt haben, ist zu erwarten, dass die Teilnehmenden nicht vollständig die Zielgruppe der Hauptstudie repräsentieren. Dennoch bietet die Pilotstudie wertvolle Hinweise zur Klarheit der Fragen und zur Dauer der Beantwortung. Das Ziel der Pilotstudie war es, den Fragebogen auf Verständlichkeit und Eignung zu überprüfen. Dabei ergaben sich keine Hinweise auf notwendige Änderungen, was die Eignung des Instruments für die Zielgruppe bestätigt.

4.4.4 Durchführung der Untersuchung

Die Befragung der Studierenden findet während der Prüfungswoche am GIL statt. In dieser Zeit sind alle aktiven Studierenden anwesend, was eine vollständige Teilnahme an der Untersuchung ermöglicht. Im Vergleich zur Semesterzeit, in der keine Anwesenheitspflicht besteht und nicht alle Studierenden regelmäßig am Unterricht teilnehmen, bietet die Prüfungswoche eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppe. Es ist zudem wichtig zu beachten, dass einige der Teilnehmenden als Abendstudierende eingeschrieben sind. Diese Gruppe besteht aus berufstätigen Personen, deren Unterricht hauptsächlich abends und an Wochenenden stattfindet. Trotz dieser organisatorischen Unterschiede wird durch die Durchführung während der Prüfungswoche sichergestellt, dass sowohl reguläre als auch Abendstudierende in die Untersuchung einbezogen werden.

Der Fragebogen wurde in Papierform ausgegeben und von den Teilnehmenden händisch ausgefüllt. Dabei hatten die Studierenden keine Zeitbeschränkung, sodass sie die Fragen in ihrem eigenen Tempo beantworten konnten. Dies gewährleistete, dass die Befragten ihre Antworten sorgfältig formulieren und vollständig ausfüllen konnten.

4.5 Datenaufbereitung und Datenanalyseverfahren

Die erhobenen Daten aus dem Fragebogen umfassen sowohl geschlossene als auch offene Fragen, die unterschiedliche Aspekte der Motivation der Studierenden am Ghana Institute of Languages (GIL) beleuchten. Um diese Daten für die Analyse vorzubereiten, werden die folgenden Schritte durchgeführt:

1. Kodierung der geschlossenen Fragen: Die Antworten auf die geschlossenen Fragen, die auf einer 6-Punkte-Likert-Skala basieren, werden numerisch erfasst. Die Skala reicht von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 6 („stimme völlig zu“). Jede Antwort wird in einer Excel-Tabelle eingegeben, wobei die Spalten die einzelnen Fragen bzw. Items und die Zeilen die Teilnehmenden repräsentieren. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden die Teilnehmenden durch dreistellige Nummern (z. B. 001) repräsentiert.
2. Transkription der offenen Fragen: Die Antworten auf die offenen Fragen werden manuell in eine Textdatei übertragen. Diese Texte werden für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorbereitet, indem sie segmentiert und kategorisiert werden.
3. Datenbereinigung: Die Datensätze werden auf Vollständigkeit überprüft. Unvollständige Fragebögen oder unleserliche Antworten werden dokumentiert und gegebenenfalls ausgeschlossen. Dies stellt sicher, dass nur valide Daten in die Analyse einfließen.

Nachdem alle Daten kodiert oder transkribiert wurden, erfolgt deren Analyse. Dabei werden für die geschlossenen Fragen quantitative Analysemethoden und für die offenen Fragen qualitative Analyseverfahren eingesetzt.

4.5.1 Quantitative Analyse

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens werden mithilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel analysiert. Dabei kommen folgende Verfahren zur Anwendung:

Deskriptive Statistik – zielt darauf ab, große Datenmengen, die bei quantitativen Untersuchungen entstehen, durch wenige Kennwerte übersichtlich zusammenzufassen. Dabei wird untersucht, welche Werte in Bezug auf eine Variable häufig auftreten und typische Werte darstellen (Maße der zentralen Tendenz) sowie wie stark die Werte von diesen typischen Werten abweichen (Streuungsmaße) (vgl. Settinieri 2016, S. 327). Es werden Mittelwerte, Mediane und Standardabweichungen berechnet, um die zentralen Tendenzen und Streuungen der Motivationsfaktoren zu bestimmen. Diese Werte geben einen Überblick über die allgemeine Verteilung der Motivation innerhalb der Zielgruppe.

1. Der Mittelwert zeigt die durchschnittliche Bewertung eines Items und dient zur Identifikation von Trends. Der Mittelwert, verstanden als arithmetisches Mittel, kann ausschließlich für metrische Daten berechnet werden. Er repräsentiert den Durchschnitt aller Messergebnisse, indem die Summe aller Werte durch die Anzahl der Messwerte geteilt wird (vgl. Settinieri 2016, S. 328). Zum Beispiel haben fünf Teilnehmende auf die Frage „*I am working hard at learning German*“ die Antworten „4, 5, 6, 3, 4“ angekreuzt. Der Mittelwert wird wie folgt berechnet:

$$\text{Mittelwert} = (4+5+6+3+4)/5 = 4.4$$

2. Der Median ist der Wert, der in der Mitte liegt, wenn die Antworten der Größe nach geordnet werden. Er teilt die Verteilung in zwei Hälften. Bei einer geraden Anzahl von Messwerten wird der Median als arithmetisches Mittel der beiden mittleren Werte berechnet (vgl. Settinieri 2016, S. 328). Der Median ist besonders nützlich bei asymmetrischen Verteilungen oder Ausreißern. Beispielweise ist 5 der Median von den Antworten „1, 1, 5, 6, 6“ und 3 von den Antworten „1, 1, 5, 6“.

3. Die Standardabweichung zeigt, wie stark die Antworten um den Mittelwert streuen und wird in mehreren Schritten berechnet. Angenommen sind die Antworten 4, 5, 6, 3 und 4. Der Mittelwert beträgt 4,4 $((4+5+6+3+4)/5)$. Zunächst werden Differenzen gebildet, indem für jeden einzelnen Messwert wird der Mittelwert der Werte abgezogen, um die Abweichung jedes Wertes vom Durchschnitt zu erhalten: $4-4,4=-0,4$; $5-4,4=0,6$; $6-4,4=1,6$; $3-4,4=-1,4$ und $4-4,4=-0,4$. Jede dieser Abweichungen wird quadriert, um sowohl positive als auch negative Abweichungen gleichermaßen zu berücksichtigen: $(-0,4)^2=0,16$; $(0,6)^2=0,36$; $(1,6)^2=2,56$; $(-1,4)^2=1,96$ und $(-0,4)^2=0,16$; Danach wird der Durchschnitt der quadrierten Abweichungen gebildet, indem die Summe

der quadrierten Werte durch die Anzahl der Messwerte geteilt wird: $(0,16+0,36+2,56+1,96+0,16)/5=1,04$. Schließlich wird die Quadratwurzel des Durchschnitts der quadrierten Abweichungen berechnet, um die Standardabweichung zu erhalten: $\sqrt{1,04} \approx 1,02$. Die Standardabweichung zeigt hier, dass die Werte durchschnittlich um etwa 1,02 Einheiten vom Mittelwert abweichen.

Häufigkeitsanalyse

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, wie oft jede Antwortoption gewählt wurde. Dies gibt Einblicke in Präferenzen oder Muster. Beispiel: Für die Antworten „4, 5, 6, 3, 4“: Häufigkeit von „4“ = 2, Häufigkeit von „5“ = 1 von „6“ = 1 von „3“ = 1. Wenn beispielsweise 70 % der Studierenden der Aussage „*I am working hard at learning German*“ mit „5“ oder „6“ zustimmen, zeigt dies eine hohe Motivation, sich intensiv mit der Sprache auseinanderzusetzen.

Vergleich zwischen Gruppen

Um mögliche Unterschiede zwischen den Studienlevels (Level 100 bis 400) zu analysieren, werden die Antworten der Teilnehmenden gruppiert und verglichen. Dies kann Hinweise auf Entwicklungen in der Motivation über die Studienjahre hinweg geben.

4.5.2. Qualitative Analyse

Die offenen Fragen werden durch qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, die sich an Mayring (2015) orientiert. Dies umfasst:

- **Kategoriebildung:**
Basierend auf den Antworten wird ein Kategoriensystem entwickelt, das thematische Schwerpunkte wie „berufliche Motivation“, „kulturelles Interesse“ oder „Lernumgebung“ abdeckt. Jede Antwort wird einer oder mehreren Kategorien zugeordnet.
- **Häufigkeitsanalyse:**
Die Häufigkeit der genannten Kategorien wird gezählt, um zentrale Themen zu identifizieren und die Ergebnisse der quantitativen Analyse zu ergänzen.

- Narrative Analyse:
Besondere oder repräsentative Antworten werden hervorgehoben, um die Ergebnisse anschaulich zu illustrieren.

5 Datenanalyse

Das folgende Kapitel präsentiert die Analyse der erhobenen Daten, mit dem Ziel, die Forschungsfrage „*Was motiviert Translationswissenschaft-Studierende am Ghana Institute of Languages, Deutsch als dritte Fremdsprache zu lernen?*“ zu beantworten. Dabei werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse gemeinsam betrachtet, um ein möglichst umfassendes Bild der Motivationsstrukturen zu erhalten. Ziel der Analyse ist es, die beiden Hypothesen zu überprüfen:

1. Die Lernmotivation der Studierenden wird maßgeblich durch externe Erwartungen und berufliche sowie akademische Ziele beeinflusst.
2. Ein bedeutender Teil der Studierenden ist durch intrinsische Motivationsfaktoren geprägt, die dem *Ideal L2 Self* entsprechen.
3. Die Motivationsfaktoren der Studierenden unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Anfänger- und Fortgeschrittenenstudienlevels. Sowohl Studierende in den unteren als auch in den höheren Studienlevels werden durch ähnliche externe und interne Faktoren zum Deutschlernen motiviert.

Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten:

- Zunächst werden die quantitativen Ergebnisse der geschlossenen Fragen mittels deskriptiver Statistik analysiert, indem Mittelwerte und Standardabweichungen für die verschiedenen Motivationskategorien berechnet werden.
- Anschließend werden die offenen Antworten kategorisiert, um häufige Motivationsgründe zu identifizieren.
- Schließlich erfolgt ein Vergleich zwischen den Studienlevels in Bezug auf Motivationsfaktoren beim Deutschlernen.

Durch diese Vorgehensweise wird eine umfassende Darstellung der Motivationen der Studierenden ermöglicht und die Relevanz interner und externer Faktoren für das Deutschlernen am Ghana Institute of Languages herausgearbeitet.

5.1 Deskriptive Analyse der geschlossenen Fragen

Die folgende Analyse konzentriert sich auf die geschlossenen Fragen des Fragebogens, die mit einer Likert-Skala von 1 bis 6 bewertet wurden. Die Mittelwerte (M), Mediane und Standardabweichungen (SD) wurden für jede einzelne Frage sowie für jede Motivationskategorie berechnet. Die Standardabweichung gibt an, wie stark die individuellen Antworten innerhalb einer Kategorie streuen, während der Median als robustes Maß der zentralen Tendenz dient, insbesondere bei potenziellen Ausreißern.

Um einen systematischen Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, werden die acht Hauptkategorien analysiert: *Criterion Measures*, *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self*, Instrumentalität (*promotion*), Instrumentalität (*prevention*), Einstellungen zum Deutschlernen, Kulturelles Interesse und Einstellungen zur L2-Community. Jede Kategorie wird einzeln besprochen, indem Mittelwerte und Standardabweichungen interpretiert werden, um herauszufinden, welche Motivationsfaktoren für die Studierenden am Ghana Institute of Languages eine bedeutende Rolle spielen.

5.1.1 Allgemeine Bereitschaft zum Deutschlernen

Diese Kategorie misst die allgemeine Bereitschaft und Motivation der Studierenden, sich weiterhin mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, die diese Aspekte näher beleuchten.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>If a German course was offered somewhere else in the future, I would like to take it.</i>	5,28	6	1,23

<i>I am working hard at learning German.</i>	5,53	6	0,77
<i>I would like to concentrate on studying German more than any other subject.</i>	4,67	5	1,38
<i>I would like to study German even if I were not required.</i>	4,94	5	1,39
Gesamtdurchschnitt für Criterion measures	5,12	5,5	1,25

Tabelle 1: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie Criterion measures

Die Analyse der Kategorie *Criterion Measures* zeigt, dass die allgemeine Lernbereitschaft und Motivation der Studierenden zum Deutschlernen hoch ausgeprägt ist. Der Mittelwert der gesamten Kategorie beträgt 5,12, was auf eine überwiegend positive Einstellung hinweist. Besonders die Aussage „*Ich arbeite hart am Deutschlernen*“ erzielte mit einem Mittelwert von 5,53 und einem Median von 6 die höchste Zustimmung. Die geringe Standardabweichung von 0,77 zeigt zudem, dass die Antworten in diesem Bereich relativ einheitlich sind, was darauf hindeutet, dass die Mehrheit der Studierenden aktiv am Lernprozess teilnimmt.

Ebenfalls hoch bewertet wurde die Aussage „*Wenn in Zukunft ein Deutschkurs angeboten würde, würde ich ihn belegen*“ mit einem Mittelwert von 5,28 und einem Median von 6. Die Standardabweichung von 1,23 deutet darauf hin, dass es hier zwar einige Unterschiede in der Beantwortung gibt, die meisten Studierenden jedoch langfristig an der Sprache interessiert sind. Deutlich heterogener fällt das Antwortverhalten bei der Aussage „*Ich würde mich lieber auf Deutsch als auf andere Fächer konzentrieren*“ aus, die mit einem Mittelwert von 4,67 den niedrigsten Wert innerhalb dieser Kategorie aufweist. Die relativ hohe Standardabweichung von 1,38 zeigt, dass sich die Studierenden in dieser Frage stärker unterscheiden – einige priorisieren Deutsch klar, während es für andere weniger im Mittelpunkt steht.

Die Aussage „*Ich würde Deutsch lernen, auch wenn es nicht erforderlich wäre*“ liegt mit einem Mittelwert von 4,94 im oberen Bereich, allerdings mit einer Standardabweichung von 1,39, was darauf hinweist, dass die Studierenden hier unterschiedliche Motivationsquellen haben.

5.1.2 Idealisiertes Selbstbild in Bezug auf Deutsch

Diese Kategorie untersucht, inwieweit sich die Studierenden vorstellen können, Deutsch in ihrer Zukunft aktiv zu nutzen. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu verschiedenen Aussagen, die ihre Vorstellung davon widerspiegeln, wie sie sich selbst als zukünftige Nutzer der deutschen Sprache sehen.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>I can imagine myself living abroad and using German effectively for communicating with the locals.</i>	5,06	5	1,01
<i>Whenever I think of my future career, I imagine myself using German.</i>	5,28	6	1,03
<i>I imagine myself as someone who is able to speak German.</i>	4,86	5	1,24
<i>The things I want to do in the future require me to use German.</i>	4,97	5	1,08
<i>I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in German.</i>	4,08	4,5	1,59
Gesamtdurchschnitt für Ideal 2 Self	4,85	5	1,27

Tabelle 2: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie Ideal L2 Self

Die Analyse der Kategorie *Ideal L2 Self* zeigt, dass die Studierenden sich in unterschiedlichem Maße vorstellen können, Deutsch in ihrer Zukunft aktiv zu nutzen. Der Mittelwert der Kategorie beträgt 4,85, während der Median bei 5 liegt, was darauf verweist, dass viele Studierende eine positive Zukunftsvision in Verbindung mit der deutschen Sprache haben. Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Wann immer ich an meine zukünftige Karriere denke, stelle ich mir vor, Deutsch zu sprechen*“ mit einem Mittelwert von 5,28 und einem Median von 6. Dies deutet darauf hin, dass ein bedeutender Teil der Studierenden plant, Deutsch aktiv in ihr Berufsleben zu integrieren. Die Standardabweichung von 1,03 zeigt, dass die Antworten relativ konsistent sind und die Mehrheit diese Perspektive teilt.

Ebenfalls hoch bewertet wurde die Aussage „*Ich kann mir vorstellen, im Ausland zu leben und Deutsch effektiv für die Kommunikation mit Einheimischen zu nutzen*“, die einen Mittelwert von 5,06 und einen Median von 5 aufweist. Die Standardabweichung von 1,01 zeigt, dass sich die meisten Studierenden in dieser Einschätzung einig sind. Dies spricht dafür, dass viele eine Zukunft im deutschsprachigen Ausland zumindest in Erwägung ziehen. Die Aussage „*Die Dinge, die ich*

in der Zukunft tun möchte, erfordern, dass ich Deutsch spreche“ erhielt einen Mittelwert von 4,97 mit einem Median von 5, was darauf hindeutet, dass viele Studierende konkrete Pläne haben, in denen Deutsch eine zentrale Rolle spielt. Die Standardabweichung von 1,08 ist hier moderat, was bedeutet, dass es zwar gewisse Unterschiede in den Antworten gibt, die Mehrheit jedoch zustimmt.

Etwas niedriger fiel die Zustimmung zur Aussage *„Ich stelle mir vor, als jemand wahrgenommen zu werden, der fließend Deutsch spricht“* aus, die mit einem Mittelwert von 4,86 und einem Median von 5 bewertet wurde. Die Standardabweichung von 1,24 zeigt eine etwas größere Streuung in den Antworten, was darauf verweist, dass nicht alle Studierenden dieses Ziel gleich stark anstreben. Die geringste Zustimmung innerhalb der Kategorie erhielt die Aussage *„Ich kann mir vorstellen, an einer Universität zu studieren, in der alle meine Kurse auf Deutsch unterrichtet werden“*, mit einem Mittelwert von 4,08, einem Median von 4,5 und der höchsten Standardabweichung von 1,59. Dies deutet darauf hin, dass ein vollständiges Studium auf Deutsch nicht für alle ein realistisches oder erstrebenswertes Ziel ist.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass viele Studierende eine klare Zukunftsvision mit der deutschen Sprache verbinden, insbesondere im beruflichen und internationalen Kontext. Während sich die Mehrheit gut vorstellen kann, Deutsch aktiv im Berufsleben zu nutzen oder im Ausland zu kommunizieren, ist die Vorstellung eines deutschsprachigen Universitätsstudiums weniger verbreitet. Die Standardabweichungen verweisen darauf, dass es gewisse Unterschiede in der Intensität dieser Zukunftsvorstellungen gibt, die je nach individueller Motivation und Karrierezielen variieren.

5.1.3 Erwartetes Selbstbild in Bezug auf Deutsch

Diese Kategorie reflektiert extrinsische Erwartungen und soziale Verpflichtungen. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, die diese Aspekte erfassen.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>Learning German is necessary because people surrounding me expect me to do so.</i>	3,83	4	1,68

<i>Studying German is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.</i>	3,5	4	1,65
<i>Studying German is important to me because an educated person is supposed to be able to speak German.</i>	3,36	3	1,66
<i>Studying German is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of German.</i>	3,58	3,5	1,56
<i>If I fail to learn German, I will be letting other people down.</i>	3,25	4	1,61
Gesamtdurchschnitt für <i>Ought-To L2 Self</i>	3,5	4	1,62

Tabelle 3: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie *Ought-to L2 Self*

Die Werte für die Kategorie *Ought-to L2 Self* sind deutlich niedriger als für das *Ideal L2 Self*. Mit einem Mittelwert von 3,50 und einem Median von 4 zeigt sich, dass der äußere Druck oder die Erwartungen anderer eine eher untergeordnete Rolle für die Lernmotivation spielen. Die relativ hohe Standardabweichung von 1,62 weist darauf hin, dass die Antworten innerhalb dieser Kategorie stark variieren und dass einige Studierende deutlich stärker von externen Erwartungen beeinflusst sind als andere.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Das Lernen von Deutsch ist notwendig, weil Menschen in meinem Umfeld erwarten, dass ich es tue*“, mit einem Mittelwert von 3,83 und einem Median von 4. Die Standardabweichung von 1,68 zeigt jedoch, dass die Antworten stark gestreut sind, was darauf schließen lässt, dass einige Studierende eine starke soziale Erwartung empfinden, während andere sich davon kaum beeinflusst fühlen. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei der Aussage „*Studieren von Deutsch ist wichtig für mich, um die Anerkennung meiner Peers, Lehrer, Familie oder meines Arbeitgebers zu gewinnen*“, die mit einem Mittelwert von 3,50 und einer Standardabweichung von 1,65 ebenfalls große Unterschiede zwischen den Studierenden erkennen lässt. Dies deutet darauf hin, dass soziale Anerkennung für manche ein Motivationsfaktor sein kann, für andere jedoch kaum eine Rolle spielt.

Die geringste Zustimmung innerhalb dieser Kategorie erhielt die Aussage „*Wenn ich es nicht schaffe, Deutsch zu lernen, werde ich andere Menschen enttäuschen*“, mit einem Mittelwert von 3,25 und einer Standardabweichung von 1,61. Der relativ niedrige Median von 4 zeigt, dass nur wenige Studierende das Erlernen von Deutsch als eine Verpflichtung gegenüber ihrem sozialen

Umfeld empfinden. Ähnlich niedrig wurde die Aussage „*Das Lernen von Deutsch ist wichtig für mich, weil eine gebildete Person Deutsch sprechen sollte*“ bewertet, die einen Mittelwert von 3,36 und eine Standardabweichung von 1,66 aufweist. Dies verdeutlicht, dass gesellschaftliche Erwartungen oder der Status von Mehrsprachigkeit als Bildungsmerkmal für die Mehrheit der Studierenden keine zentrale Rolle spielen.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass extrinsische Motivation in Form von sozialen Erwartungen oder Verpflichtungen für die meisten Studierenden keine wesentliche Triebkraft darstellt. Die relativ hohen Standardabweichungen innerhalb der Kategorie deuten auf individuelle Unterschiede hin: Während einige Studierende durchaus von äußeren Erwartungen beeinflusst werden, ist für die Mehrheit das Deutschlernen keine Pflicht, die aus sozialem Druck heraus entsteht.

5.1.4 Instrumentelle Motivation (förderorientiert)

Diese Kategorie erfasst die motivationsfördernden Faktoren, die mit zukünftigen beruflichen und akademischen Möglichkeiten verbunden sind. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, die ihre Wahrnehmung darüber reflektieren, inwieweit Deutschkenntnisse ihnen langfristige Vorteile im Berufsleben und im Ausland bieten.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>Studying German can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job and/or making money.</i>	5,64	6	0,76
<i>Studying German is important to me because I would like to spend longer time living abroad (e.g. working and/or studying)</i>	5,47	6	0,91
<i>Studying German can be important to me because I think I will need it for further studies.</i>	5,11	5	0,98
<i>Studying German is important to me because with German I can work globally.</i>	4,97	5	1,23
<i>Studying German is important to me in order to achieve special goal (e.g. to get a degree or scholarship)</i>	5,19	5	1,06
Gesamtdurchschnitt für Instrumentality (promotion)	5,28	5	1,02

Tabelle 4: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie Instrumentality (promotion)

Die Analyse der Kategorie *Instrumentality (Promotion)* zeigt, dass die Studierenden in hohem Maße durch pragmatische, zukunftsorientierte Motive angetrieben werden. Der Mittelwert dieser Kategorie beträgt 5,28, während der Median bei 5 liegt, was darauf hinweist, dass die Mehrheit der Befragten davon überzeugt ist, dass das Erlernen der deutschen Sprache für ihre beruflichen und akademischen Ziele von Vorteil ist. Die insgesamt geringe Standardabweichung von 1,02 zeigt zudem, dass die Meinungen innerhalb dieser Kategorie relativ einheitlich sind.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Deutsch zu lernen kann für mich wichtig sein, weil ich denke, dass es mir eines Tages helfen wird, einen guten Job zu bekommen und/oder Geld zu verdienen*“, die mit einem Mittelwert von 5,64 und einem Median von 6 die höchste Bewertung dieser Kategorie aufweist. Dies verdeutlicht, dass viele Studierende das Erlernen von Deutsch als eine Investition in ihre berufliche Zukunft betrachten. Die sehr niedrige Standardabweichung von 0,76 zeigt zudem, dass nahezu alle Befragten in diesem Punkt übereinstimmen. Eine ebenfalls hohe Zustimmung erreichte die Aussage „*Deutsch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich gerne länger im Ausland leben würde (z. B. arbeiten und/oder studieren)*“, mit einem Mittelwert von 5,47 und einem Median von 6. Die leicht höhere Standardabweichung von 0,91 deutet darauf hin, dass es hier geringfügige Unterschiede in der Einschätzung gibt, aber die Mehrheit sich klar für diese Aussage ausspricht.

Die Aussage „*Deutsch zu lernen ist für mich wichtig, weil ich es für ein weiterführendes Studium brauche*“ erzielte einen Mittelwert von 5,11, mit einem Median von 5 und einer Standardabweichung von 0,98. Dies deutet darauf hin, dass viele Studierende Deutsch als nützlich für ihre akademische Laufbahn betrachten. Eine etwas niedrigere Bewertung erhielt die Aussage „*Deutsch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich mit der Sprache global arbeiten kann*“, die mit einem Mittelwert von 4,97 und einem Median von 5 dennoch zeigt, dass diese Perspektive für viele Studierende von Bedeutung ist. Die Standardabweichung von 1,23 weist darauf hin, dass es in diesem Punkt stärkere individuelle Unterschiede gibt. Die Aussage „*Deutsch zu lernen ist für mich wichtig, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (z. B. ein Studium abzuschließen oder ein Stipendium zu bekommen)*“ erhielt einen Mittelwert von 5,19 und eine Standardabweichung von

1,06, was zeigt, dass für einige Studierende konkrete Zielsetzungen mit dem Spracherwerb verbunden sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kategorie *Instrumentality (promotion)* eine der höchsten Bewertungen innerhalb der gesamten Untersuchung aufweist. Die geringen Standardabweichungen zeigen, dass die Studierenden sich in ihrer Einschätzung weitgehend einig sind, dass Deutsch eine bedeutende Rolle für ihre zukünftige Karriere und akademische Entwicklung spielt. Insbesondere die Aspekte der beruflichen Perspektiven und der Möglichkeit, im Ausland zu leben oder zu studieren, sind für die Mehrheit zentrale Motivationsfaktoren. Dies verdeutlicht, dass externe, pragmatische Gründe einen starken Einfluss auf die Entscheidung der Studierenden haben, Deutsch zu lernen.

5.1.5 Instrumentelle Motivation (vermeidend)

Diese Kategorie erfasst motivationsbedingte Faktoren, die auf die Vermeidung negativer Konsequenzen wie schlechte Noten oder eingeschränkte berufliche Möglichkeiten abzielen. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, die ihre Wahrnehmung darüber reflektieren, inwieweit das Erlernen der deutschen Sprache aus Pflichtgefühl oder der Angst vor negativen Folgen motiviert wird.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>I have to learn German because without passing the German course I cannot get my degree.</i>	4,58	5	1,54
<i>I have to study German because I don't want to get bad marks in it at university.</i>	4,14	5	1,82
<i>I have to study German; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.</i>	3,19	3,5	1,7
<i>Studying German is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in German.</i>	4	4	1,79
<i>Studying German is important to me, because I don't like to be considered a poorly educated person.</i>	3,17	3	1,61

Gesamtdurchschnitt für <i>Instrumentality</i> (<i>prevention</i>)	3,82	4	1,76
--	-------------	----------	-------------

Tabelle 5: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie *Instrumentality (prevention)*

Die Analyse der Kategorie *Instrumentality (Prevention)* zeigt, dass der Mittelwert dieser Kategorie 3,82 beträgt, während der Median bei 4 liegt, was darauf hindeutet, dass präventive Motive eine eher untergeordnete Rolle im Lernprozess der Studierenden spielen. Die relativ hohe Standardabweichung von 1,76 weist darauf hin, dass die Antworten innerhalb dieser Kategorie stark variieren, was auf individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Druck oder Pflicht hinweist.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Ich muss Deutsch lernen, weil ich ohne das Bestehen des Deutschkurses meinen Abschluss nicht machen kann*“, mit einem Mittelwert von 4,58 und einem Median von 5. Die Standardabweichung von 1,54 zeigt, dass viele Studierende diese Aussage bejahen, während einige dies weniger als zwingend erforderlich ansehen. Eine ähnliche Bewertung zeigt sich bei der Aussage „*Ich muss Deutsch lernen, weil ich keine schlechten Noten in diesem Fach haben möchte*“, die mit einem Mittelwert von 4,14 und einem Median von 5 eine leicht geringere Zustimmung aufweist. Die Standardabweichung von 1,82 ist hier besonders hoch, was darauf hinweist, dass die Einschätzungen der Studierenden stark auseinandergehen.

Deutlich niedriger fiel die Zustimmung zur Aussage „*Ich muss Deutsch lernen, weil ich sonst nicht in meiner zukünftigen Karriere erfolgreich sein kann*“ aus, die einen Mittelwert von 3,19 und einen Median von 3,5 aufweist. Dies verdeutlicht, dass die meisten Studierenden ihre beruflichen Erfolgchancen nicht in erster Linie von der Beherrschung der deutschen Sprache abhängig machen. Eine ähnlich niedrige Bewertung erhielt die Aussage „*Deutsch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich mich schämen würde, wenn ich schlechte Noten in diesem Fach hätte*“, die mit einem Mittelwert von 4,00 zwar etwas höher liegt, aber eine Standardabweichung von 1,79 aufweist, was auf eine breite Streuung der Meinungen hindeutet. Die geringste Zustimmung erhielt die Aussage „*Deutsch zu lernen ist wichtig für mich, weil ich nicht als ungebildete Person gelten möchte*“, die mit einem Mittelwert von 3,17 und einer Standardabweichung von 1,61 zeigt, dass gesellschaftlicher Status oder das Image als „gebildete Person“ für die meisten Studierenden keine primäre Motivation darstellt.

Insgesamt zeigt sich, dass präventive Instrumentalität eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Während einige Studierende äußeren Druck in Form von akademischen Anforderungen wahrnehmen, ist dieser Einfluss nicht bei allen gleichermaßen vorhanden. Die hohe Standardabweichung in mehreren Aussagen verdeutlicht, dass sich die Einschätzungen stark unterscheiden – einige empfinden das Bestehen des Deutschkurses als notwendig für ihren Abschluss oder zur Vermeidung schlechter Noten, während andere dies weniger als zwingenden Anreiz für das Lernen sehen.

5.1.6 Einstellungen zum Deutschlernen

Diese Kategorie erfasst die allgemeine Einstellung der Studierenden zum Deutschlernen und ihre Wahrnehmung des Lernprozesses. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, die widerspiegeln, wie sehr sie den Deutschunterricht genießen, wie interessant sie die Sprache finden und inwieweit der Unterricht sie motiviert.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>I like the atmosphere of my German classes.</i>	4,83	5	1,46
<i>I find learning German really interesting.</i>	5,14	5	1,1
<i>I always look forward to German classes.</i>	5	5	1,22
<i>I really enjoy learning German.</i>	5,17	5,5	1,03
<i>My lecture's methods motivate me to learn German.</i>	4,47	4,5	1,46
Gesamtdurchschnitt für <i>Attitudes to learning German</i>	4,92	5	1,28

Tabelle 6: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie *Attitudes to learning German*

Die Analyse der Kategorie *Attitudes to learning German* zeigt, dass die Studierenden grundsätzlich eine positive Einstellung zum Erlernen der deutschen Sprache haben. Der Mittelwert dieser Kategorie beträgt 4,92, während der Median bei 5 liegt, was darauf hindeutet, dass die Mehrheit der Befragten das Deutschlernen als eine bereichernde und interessante Erfahrung empfindet. Die Standardabweichung von 1,28 deutet darauf hin, dass es gewisse Unterschiede in der Wahrnehmung gibt, die Antworten jedoch insgesamt relativ homogen sind.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Ich genieße es wirklich, Deutsch zu lernen*“, mit einem Mittelwert von 5,17 und einem Median von 5,5. Die vergleichsweise geringe Standardabweichung von 1,03 zeigt, dass viele Studierende eine positive emotionale Verbindung zur Sprache haben. Auch die Aussage „*Ich finde das Lernen von Deutsch wirklich interessant*“ wurde mit einem Mittelwert von 5,14 sehr hoch bewertet, wobei der Median von 5 und eine geringe Standardabweichung von 1,1 darauf hindeuten, dass die Mehrheit der Studierenden diese Einschätzung teilt und Deutsch als spannende Sprache wahrnimmt.

Ein etwas niedrigerer Wert zeigt sich bei der Aussage „*Ich mag die Atmosphäre meines Deutschunterrichts*“, die mit einem Mittelwert von 4,83 bewertet wurde. Der Median von 5 deutet darauf hin, dass viele Studierende mit dem Unterrichtsumfeld zufrieden sind, während die Standardabweichung von 1,46 darauf hinweist, dass es unterschiedliche Meinungen über die Lernumgebung gibt. Ähnlich verhält es sich mit der Aussage „*Ich freue mich immer auf den Deutschunterricht*“, die mit einem Mittelwert von 5,00 ebenfalls eine hohe Zustimmung erhielt. Die Standardabweichung von 1,22 zeigt jedoch, dass nicht alle Studierenden gleich begeistert auf den Deutschunterricht reagieren.

Die niedrigste Bewertung innerhalb dieser Kategorie erhielt die Aussage „*Die Unterrichtsmethoden meiner Lehrkraft motivieren mich, Deutsch zu lernen*“, mit einem Mittelwert von 4,47 und einer Standardabweichung von 1,46. Dies könnte darauf hindeuten, dass die didaktischen Methoden nicht für alle Studierenden gleich motivierend sind oder dass individuelle Präferenzen im Unterrichtsstil eine Rolle spielen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden eine überwiegend positive Einstellung zum Deutschlernen haben und es als interessante und bereichernde Erfahrung empfinden. Die relativ geringen Standardabweichungen in den meisten Aussagen verdeutlichen, dass diese Wahrnehmung von vielen geteilt wird. Unterschiede bestehen vor allem in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und Lernatmosphäre, was darauf hinweist, dass individuelle Präferenzen und Lernstile eine Rolle bei der Wahrnehmung des Unterrichts spielen.

5.1.7 Kulturelles Interesse

Diese Kategorie misst, inwieweit Studierende sich für die deutsche Kultur, Geschichte, Literatur, Musik und Medien interessieren. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden zu Aussagen, ob intrinsische Faktoren wie Neugierde und Begeisterung für kulturelle Aspekte eine Rolle bei der Motivation zum Deutschlernen spielen.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I am interested in German language films, series or music.	5,03	5	1,16
I enjoy reading books, magazines or articles in German.	4,64	5	1,51
I find culture and history of German-speaking countries fascinating.	4,97	5	1,13
I am learning German because I want to find out more about the German-speaking world.	4,83	5	1,34
Learning German is important to me in order to learn more about the culture of German-speaking countries.	4,67	5	1,49
Cultural interest	4,83	5	1,33

Tabelle 7: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie Cultural interest

Die Analyse der Kategorie *Cultural interest* zeigt, dass viele Studierende ein starkes Interesse an der deutschen Kultur und deren medialen Ausdrucksformen haben. Der Mittelwert dieser Kategorie beträgt 4,83, während der Median bei 5 liegt, was darauf hinweist, dass kulturelle Aspekte für die Mehrheit der Befragten eine bedeutende Rolle beim Deutschlernen spielen. Die Standardabweichung von 1,33 zeigt jedoch, dass es gewisse Unterschiede in der Wahrnehmung und Motivation gibt.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Ich interessiere mich für deutsche Filme, Serien oder Musik*“, mit einem Mittelwert von 5,03 und einem Median von 5. Dies verdeutlicht, dass mediale Inhalte aus dem deutschen Sprachraum eine wichtige Rolle bei der Motivation vieler Studierender spielen. Die relativ niedrige Standardabweichung von 1,16 zeigt zudem, dass sich die Mehrheit in dieser Einschätzung einig ist. Ein ähnlich hoher Wert zeigt sich bei der Aussage „*Ich finde die Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder faszinierend*“, die mit einem

Mittelwert von 4,97 ebenfalls eine große Zustimmung erhielt. Der Median liegt hier bei 5, und die Standardabweichung von 1,13 deutet darauf hin, dass viele Studierende ein allgemeines kulturelles Interesse an Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern haben.

Etwas geringer bewertet wurde die Aussage *„Ich lerne Deutsch, weil ich mehr über die deutschsprachige Welt erfahren möchte“*, die einen Mittelwert von 4,83 und eine Standardabweichung von 1,34 aufweist. Dies deutet darauf hin, dass viele Studierende durchaus ein Interesse an der deutschen Kultur haben, jedoch nicht alle dieses Interesse als primären Grund für ihr Sprachstudium sehen. Die Aussage *„Deutsch zu lernen ist wichtig für mich, um mehr über die Kultur deutschsprachiger Länder zu erfahren“* erhielt einen Mittelwert von 4,67 und eine relativ hohe Standardabweichung von 1,49, was darauf hindeutet, dass sich die Meinungen in dieser Frage stärker unterscheiden.

Die geringste Zustimmung innerhalb dieser Kategorie erhielt die Aussage *„Ich lese gerne Bücher, Zeitschriften oder Artikel auf Deutsch“*, mit einem Mittelwert von 4,64 und einer Standardabweichung von 1,51. Dies könnte darauf hinweisen, dass schriftliche kulturelle Inhalte weniger attraktiv sind als audiovisuelle Medien, die eine deutlich höhere Zustimmung fanden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass kulturelles Interesse ein relevanter Motivationsfaktor für das Deutschlernen ist, insbesondere durch Musik, Filme und die allgemeine Faszination für die deutsche Kultur und Geschichte. Allerdings gibt es innerhalb dieser Kategorie eine größere Variabilität, was darauf hinweist, dass kulturelle Aspekte für einige Studierende eine zentrale Motivation darstellen, während sie für andere eher eine sekundäre Rolle spielen.

5.1.8 Einstellungen zur deutschsprachigen Gemeinschaft

Mit einem Mittelwert von 5,28 zeigt sich eine starke Neugierde und positive Einstellung gegenüber Menschen aus deutschsprachigen Ländern. Besonders hoch ist die Zustimmung zur Aussage *„Ich würde gerne in ein deutschsprachiges Land reisen“* ($M = 5,40$), was zeigt, dass viele Studierende den direkten Kontakt mit der Kultur anstreben.

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
--------------	------------	--------	--------------------

<i>I would like to travel to German-speaking countries.</i>	5,69	6	0,52
<i>I like the people who live in German-speaking countries.</i>	5,25	6	1,12
<i>I like meeting people from German-speaking countries.</i>	5,06	5	1,12
<i>I would like to know more about people from German-speaking countries.</i>	5,11	5	1,09
Gesamtdurchschnitt für <i>Attitudes to L2 community</i>	5,28	5,5	1,03

Tabelle 8: Durchschnittliche Bewertungen zur Motivationskategorie *Attitudes to L2 community*

Die Analyse der Kategorie *Attitudes to L2 Community* zeigt, dass die Studierenden eine überwiegend positive Haltung gegenüber der deutschsprachigen Gemeinschaft haben. Der Mittelwert dieser Kategorie beträgt 5,28, während der Median bei 5,5 liegt, was darauf hinweist, dass viele Studierende eine enge Verbindung zur deutschen Sprachgemeinschaft herstellen möchten. Die relativ geringe Standardabweichung von 1,03 deutet darauf hin, dass die Antworten innerhalb dieser Kategorie relativ homogen sind.

Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage „*Ich würde gerne in deutschsprachige Länder reisen*“, mit einem Mittelwert von 5.69 und einem Median von 6. Die sehr niedrige Standardabweichung von 0,52 zeigt, dass sich die große Mehrheit der Befragten in dieser Einschätzung einig ist. Dies deutet darauf hin, dass der Wunsch nach einer direkten Erfahrung mit der deutschsprachigen Welt ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Eine ebenfalls hohe Zustimmung erreichte die Aussage „*Ich mag die Menschen, die in deutschsprachigen Ländern leben*“, die mit einem Mittelwert von 5,25 und einem Median von 6 bewertet wurde. Die Standardabweichung von 1,12 weist jedoch darauf hin, dass es leichte Unterschiede in der Wahrnehmung gibt, wenngleich die Mehrheit eine positive Haltung zur deutschsprachigen Bevölkerung hat.

Die Aussage „*Ich mag es, Menschen aus deutschsprachigen Ländern zu treffen*“ erhielt einen Mittelwert von 5,06 und einen Median von 5. Die Standardabweichung von 1,12 zeigt, dass die meisten Studierenden diese Einschätzung teilen, es jedoch einige gibt, die diesem Aspekt weniger Bedeutung beimessen. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei der Aussage „*Ich würde gerne mehr über Menschen aus deutschsprachigen Ländern erfahren*“, die mit einem Mittelwert von 5,11

ebenfalls eine hohe Zustimmung fand. Die Standardabweichung von 1,09 zeigt eine leichte Streuung in den Antworten, jedoch eine insgesamt positive Tendenz.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die positive Einstellung zur deutschsprachigen Gemeinschaft ein wichtiger Aspekt der Lernmotivation ist. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende nicht nur die Sprache erlernen, sondern auch ein ausgeprägtes Interesse daran haben, in Kontakt mit deutschsprachigen Menschen zu treten und mehr über deren Kultur zu erfahren. Die geringe Standardabweichung innerhalb der Kategorie verdeutlicht, dass diese Motivation von der Mehrheit geteilt wird, insbesondere im Hinblick auf das Reisen und den persönlichen Kontakt mit deutschsprachigen Personen.

5.1.9 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Die quantitative Analyse der Daten zeigt, dass die Motivation der Studierenden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, wobei insbesondere berufliche und akademische Ziele eine zentrale Rolle spielen. Die folgende Tabelle fasst die Mittelwerte, Mediane und Standardabweichungen für jede der untersuchten Motivationskategorien zusammen und bietet eine Übersicht über die wichtigsten quantitativen Ergebnisse.

Motivationskategorie	Mittelwert	Median	Standardabweichung
<i>Criterion measures</i>	5,12	5,5	1,25
<i>Ideal 2 self</i>	4,85	5	1,27
<i>Ought-To L2 Self</i>	3,5	4	1,62
<i>Instrumentality (promotion)</i>	5,28	5	1,02
<i>Instrumentality (prevention)</i>	3,82	4	1,76
<i>Attitudes to learning German</i>	4,92	5	1,28
<i>Cultural interest</i>	4,83	5	1,28
<i>Attitudes to L2 community</i>	5,28	5,5	1,03

Tabelle 9: Durchschnittliche Bewertungen aller Motivationskategorien

Die höchsten Durchschnittswerte wurden in den Kategorien *Instrumentality (promotion)* (Mittelwert: 5,28) und *Attitudes to L2 community* (Mittelwert: 5,28) erreicht. Dies deutet darauf hin, dass pragmatische Faktoren, insbesondere berufliche Chancen und Studienmöglichkeiten im Ausland, sowie ein starkes Interesse an der deutschsprachigen Gemeinschaft zu den wichtigsten Motivationsquellen gehören. Die sehr geringe Standardabweichung in der Kategorie *Attitudes to*

L2 community (1,03) zeigt zudem, dass sich viele Studierende einig sind, dass sie sich eine engere Verbindung zur deutschsprachigen Gesellschaft wünschen.

Ähnlich hoch bewertet wurde die Kategorie *Attitudes to learning German* (Mittelwert: 4,92), was darauf hinweist, dass die meisten Studierenden eine positive Einstellung zum Spracherwerb haben und das Deutschlernen als interessante und bereichernde Erfahrung betrachten. Auch *Cultural interest* (Mittelwert: 4,83) wurde relativ hoch bewertet, was zeigt, dass viele Studierende durch deutsche Medien, Literatur oder allgemeines Interesse an der Kultur zum Deutschlernen motiviert werden.

Deutlich niedriger fiel die Zustimmung in der Kategorie *Ought-To L2 Self* (Mittelwert: 3,50) aus. Dies weist darauf hin, dass externe Erwartungen oder sozialer Druck für die meisten Studierenden keine zentrale Rolle beim Deutschlernen spielen. Eine gewisse Variation in den Antworten zeigt sich hier jedoch durch eine relativ hohe Standardabweichung von 1,62. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie *Instrumentality (prevention)* (Mittelwert: 3,82), bei der vor allem akademische Pflichten wie das Bestehen von Prüfungen eine Rolle spielen. Allerdings zeigen die hohen Standardabweichungen (1,76), dass die Wahrnehmung dieser Faktoren unter den Studierenden stark variiert.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse zeigen eine klare Dominanz von pragmatischen und intrinsischen Motivationsfaktoren gegenüber sozialem Druck oder Vermeidungsstrategien. Diese Erkenntnisse bieten eine solide Grundlage für die weitere qualitative Analyse, die spezifische individuelle Motivationsstrukturen detaillierter beleuchtet.

5.2 Inhaltsanalyse der offenen Fragen

Die qualitative Analyse der offenen Fragen liefert tiefere Einblicke in die individuellen Beweggründe der Studierenden für das Deutschlernen. Durch die Kategoriebildung nach Mayring (2015) wurden die Antworten systematisch in verschiedene Motivationsgruppen eingeordnet. Für die Analyse der offenen Fragen wurde eine deduktive Kategorienbildung angewendet. Zunächst wurden alle Antworten gesichtet und wiederkehrende Muster identifiziert, bevor die Kategorien

festgelegt wurden. Dieses Vorgehen entspricht dem Ansatz der deduktiven Inhaltsanalyse, bei dem jeder Antwort eine passende Kategorie zugeordnet wird, um eine systematische Auswertung zu gewährleisten (vgl. Mayring, 2014, S. 52). Die Ergebnisse dieser Analyse werden mit den Erkenntnissen aus der quantitativen Analyse der geschlossenen Fragen verglichen, um ein vollständigeres Bild der Motivation der Studierenden zu erhalten.

Insgesamt enthält der Fragebogen vier offene Fragen. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der ersten beiden Fragen analysiert, die sich auf die anfänglichen Beweggründe und die fortwährende Motivation der Studierenden im Deutschlernprozess konzentrieren:

1. Warum haben Sie sich entschieden, Deutsch zu lernen?
2. Was motiviert Sie am meisten, Deutsch zu lernen?

Diese Fragen erfassen sowohl die ursprüngliche Entscheidung für das Deutschlernen als auch die fortwährende Motivation im Lernprozess. Während die erste Frage die ursprüngliche Entscheidung für das Deutschlernen untersuchte, beleuchtet diese Frage die Faktoren, die die Lernenden weiterhin antreiben. Die Antworten auf die verbleibenden beiden offenen Fragen – „*Haben Sie in Ihrem Deutschlernprozess etwas erlebt, das Sie besonders motiviert oder entmutigt hat?*“ und „*Wie empfinden Sie den Deutschunterricht an Ihrer Universität?*“ – werden nicht in diesem Abschnitt behandelt, sondern in der Diskussion genutzt, um mögliche Einflussfaktoren auf die Motivation detaillierter zu beleuchten.

Um die Antworten systematisch auszuwerten, wurden sie nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2013) sieben inhaltlichen Kategorien zugeordnet: allgemeines sprachliches Interesse, berufliche Gründe, pragmatische Nutzung der Sprache, Migration, persönliche Motivation, kulturelles Interesse und Bildung und akademische Gründe. Eine zusätzliche Kategorie *sozialer Einfluss* wurde anhand der zweiten Frage ergänzt, ebenso wie ein Einzelmotiv *Reisen*. Die Kategorien wurden deduktiv gebildet, indem zunächst die Antworten gesichtet und anschließend thematisch zusammengefasst wurden. Jede Antwort wurde einer oder mehreren Kategorien zugeordnet.

Eine Antwort („*Weil die Sprache in Deutschland eine Barriere ist*“) von insgesamt 72 Antworten konnte keiner der definierten Kategorien zugeordnet werden, da unklar bleibt, in welchem

Zusammenhang diese Aussage als Motivation für das Deutschlernen verstanden werden soll. Es ist nicht ersichtlich, ob sich die Person auf persönliche Erfahrungen, auf allgemeine Herausforderungen bei der Kommunikation in Deutschland oder auf eine spezifische Situation bezieht. Aufgrund dieser Unsicherheit wurde diese Antwort nicht in die bestehende Kategorisierung aufgenommen.

Die häufigsten Begründungen für das Erlernen von Deutsch sind allgemeines sprachliches Interesse und berufliche Gründe, gefolgt von pragmatischer Nutzung der Sprache und persönlicher Motivation. Migration, kulturelles Interesse und akademische Gründe spielen ebenfalls eine Rolle, jedoch in geringerem Maße. Im Folgenden werden die einzelnen Motivationskategorien näher erläutert.

1. Allgemeines sprachliches Interesse

Bereits bei der Entscheidung für das Deutschlernen zeigt sich, dass viele Studierende von ihrer Neugier auf die Sprache und deren Struktur geleitet waren. Eine Studierende formuliert es so: *„Weil ich die Sprache mag“*, während eine andere betont: *„Ich liebe die Sprache, klingt gut, wenn ich die Muttersprachler sprechen höre.“* Die häufigste Motivation der Studierenden für die Wahl von Deutsch als L3 war das generelle Interesse an der deutschen Sprache. Mehr als ein Drittel der Studierenden gaben an, dass sie Deutsch als eine interessante und herausfordernde Sprache empfinden oder einfach eine neue Sprachen lernen wollten. Aussagen wie *„Deutsch ist eine interessante Sprache“* oder *„Ich liebe die Sprache und finde sie faszinierend“* verdeutlichen, dass einige Studierende die Sprache aus reinem Interesse und ohne direkte berufliche oder akademische Absicht erlernen.

In der zweiten Frage bleibt diese Begeisterung bestehen, was sich in Aussagen wie *„Ich liebe, wie die Sätze gebildet werden und wie lang die Wörter sind. Es ist eine Leidenschaft.“* oder *„Ich liebe die Sprache“* widerspiegelt. Das allgemeine sprachliche Interesse bleibt wichtig, da einige Studierende erklärten, dass ihre Faszination für die Sprache sie weiterhin motiviert. Aussagen wie *„Ich liebe, wie die Sätze gebildet werden“* zeigen, dass die sprachliche Struktur selbst ein treibender Faktor ist und dass für viele Studierende die Begeisterung für die Sprache selbst eine langfristige Motivation darstellt.

Diese intrinsische Motivation spiegelt sich auch in der quantitativen Analyse wider, insbesondere in den Einstellungen zum Deutschlernen (*Attitudes to learning German*, $M = 4,92$), wo ebenfalls eine positive Grundhaltung zur Sprache sichtbar wurde. Studierende, die diese Motivation nannten, haben oft keine konkreten beruflichen oder akademischen Ziele mit Deutsch, sondern lernen es aus Freude und Neugierde. Es wird deutlich, dass die Freude am Deutschlernen und das kulturelle Interesse tragende Säulen der Lernmotivation darstellen.

2. Berufliche Gründe

Ein zentraler Beweggrund für viele Studierende ist die Verknüpfung der deutschen Sprache mit beruflichen Chancen. Bereits bei der Entscheidung für das Fach wurde häufig genannt, dass Kenntnisse der deutschen Sprache die Jobchancen in Ghana und international verbessern könnten: „*Mit Deutsch kann ich in einem internationalen Unternehmen arbeiten*“ oder „*Ich entschied mich für Deutsch, weil ich glaube, dass es nützlich ist – besonders wegen der Arbeitsmöglichkeiten in Europa.*“. In der zweiten Frage wird dieser Fokus noch deutlicher: „*Die Arbeitsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Deutsch motivieren mich am meisten.*“ oder „*Es ist eine berufliche Anforderung, die es mir erlaubt, in meinem Berufsfeld zu arbeiten.*“

Berufliche Gründe sind die stärkste Motivation im Lernprozess. Ein Drittel der Studierenden betont, dass sie die Sprache als einen wichtigen Vorteil für ihre Karriere sehen. Aussagen wie „*Die Jobmöglichkeiten mit Deutsch motivieren mich am meisten*“ oder „*Deutsch ist eine berufliche Anforderung, die mir erlaubt, in meinem Berufsfeld zu arbeiten*“ verdeutlichen diese pragmatische Herangehensweise. Diese Ergebnisse stimmen mit den hohen Werten ($M = 5.28$) in der quantitativen Kategorie *Instrumentality (promotion)* überein. Viele Studierende gaben an, dass sie Deutsch lernen, um ihre Karrierechancen zu verbessern oder einen Arbeitsplatz in einem deutschsprachigen Umfeld zu finden.

3. Pragmatische Nutzung der Sprache

Neben den langfristigen Karrierezielen wurde die konkrete, praktische Nutzung der Sprache als Motivation genannt. Pragmatische Nutzung der Sprache spielen eine Rolle. Studierende, die Deutsch lernen, weil sie die Sprache praktisch anwenden möchten, zeigen einen funktionalen Sprachlernansatz. Beispielsweise gaben einige an, dass sie Deutsch für bestimmte Programme oder

berufliche Zwecke benötigen, wie etwa *„Ich musste Deutsch lernen, um an einem Au-pair-Programm teilzunehmen“* oder *„Deutsch hilft mir im internationalen Handel“*. Diese Ergebnisse decken sich mit der quantitativen Analyse zur Kategorie *Instrumentality (Promotion)*, was darauf hindeutet, dass viele Studierende sich eine Anwendung der Sprache im Alltag vorstellen.

Einige Studierende nannten konkrete kommunikative Ziele als Motivation. Beispielsweise erklärten sie, dass sie sich mit deutschsprachigen Menschen verständigen oder Sprachbarrieren abbauen möchten. Aussagen wie *„Ich habe den Wunsch, die Sprache fließend zu sprechen und eine angemessene Konversation zu führen“* oder *„Die Tatsache, dass ich mit anderen Menschen kommunizieren kann, ohne eine Sprachbarriere zu haben.“* betonen diesen Aspekt. Diese Ergebnisse decken sich mit den quantitativen Werten in der Kategorie *Attitudes to L2 community*, die höchsten Mittelwerte ($M = 5,28$) aufwies. Die Studierenden zeigten nicht nur Interesse an der deutschen Sprachgemeinschaft, sondern äußerten auch den Wunsch, aktiv mit deutschsprachigen Personen zu interagieren.

4. Migration und Zukunftspläne

Für einige Studierende (16,7 %) war die Absicht zu migrieren oder im Ausland zu leben eine der Hauptmotivationen für das Deutschlernen. Mehrere Befragte nannten den Wunsch, nach Deutschland auszuwandern oder dort zu studieren und zu arbeiten. Aussagen wie *„Ich lerne Deutsch, weil ich nach Deutschland ziehen möchte“* oder *„Ich hoffe, dass ich noch einmal nach Deutschland reisen und vielleicht sogar eines Tages dort leben kann.“* spiegeln diesen Wunsch wider. Aussagen wie *„Mein Ziel ist es, mit meiner Familie nach Deutschland zu ziehen“* oder *„Ich möchte eines Tages in Deutschland arbeiten und leben“* deuten darauf hin, dass Migration eine langfristige Motivation darstellt. Diese Motivation steht in direktem Zusammenhang mit den Ergebnissen der quantitativen Analyse zur Kategorie *Ideal L2 Self*, die eine hohe Zustimmung ($M = 4,85$) erhielt.

5. Persönliche Motivation

In beiden offenen Fragen zeigt sich, dass viele Lernende eine Verbindung zwischen dem Spracherwerb und ihrer persönlichen Entwicklung herstellen. Aussagen wie *„Ich wollte mich selbst herausfordern“* oder *„Ich wollte meine kognitiven Fähigkeiten erweitern“* verdeutlichen

diesen Aspekt. Ein Studierender erklärt: *„Ich möchte zu den Menschen gehören, die mehrere Sprachen sprechen, weil sie Intelligenz und Anpassungsfähigkeit zeigen.“*. Einige Studierende nannten persönliche Entwicklungsziele als Hauptmotivation. Beispiele hierfür sind Aussagen wie *„Die Herausforderung, eine komplexe Sprache wie Deutsch zu beherrschen, hält mich auf Trab und spornt mich an, mich zu verbessern“* oder *„Was mich am meisten motiviert, Deutsch zu lernen, ist die persönliche Entwicklung. Ich glaube, dass das Sprechen mehrerer Sprachen eine Fähigkeit ist, die den Geist herausfordert und neue Möglichkeiten eröffnet. Außerdem bewundere ich mehrsprachige Menschen, weil sie Intelligenz und Anpassungsfähigkeit zeigen, und ich möchte zu ihnen gehören“*. Diese idealisierte Selbstvorstellung korrespondiert mit der Kategorie *Ideal L2 Self* ($M = 4,85$), die ebenfalls konstant hohe Werte aufweist.

6. Kulturelles Interesse

Kulturelles Interesse spielt eine untergeordnete Rolle in der Entscheidung für das Deutschlernen. Einige Studierende nannten die deutsche Kultur als Hauptmotivationsgrund. Aussagen wie *„Ich liebe die deutsche Kultur und Geschichte“* oder *„Ich war fasziniert von der deutschen Kultur, Geschichte und Literatur, was das Erlernen der Sprache noch reizvoller machte.“* zeigen, dass kulturelle Aspekte für eine Minderheit der Studierenden eine zentrale Motivation darstellen. Aussagen wie *„Ich möchte die Kultur besser kennenlernen“* oder *„Eine meiner größten Motivationen ist es, in die Kultur einzutauchen.“* unterstreichen die kulturelle Dimension der Motivation.

Dies steht im Kontrast zur quantitativen Analyse, in der *Cultural interest* mit $M = 5,28$ sehr hoch bewertet wurde. Dies könnte darauf hindeuten, dass viele Studierende erst während des Lernprozesses ein Interesse an der Kultur entwickeln, obwohl dies nicht ihr primärer Entscheidungsgrund war. Während kulturelles Interesse nicht der Hauptgrund für die Wahl von Deutsch war, entwickelt sich dieses im Verlauf des Lernprozesses zu einem wichtigen Motivationsfaktor.

7. Bildung und akademische Gründe

Einige Studierende nannten akademische Gründe als Hauptmotivation für das Erlernen der deutschen Sprache. Insbesondere wurde hervorgehoben, dass Deutsch für ihr Studium oder ihre

berufliche Laufbahn im Bereich der Translation relevant ist. Eine Antwort lautete beispielsweise: *„Ich habe mich für Deutsch entschieden, weil es für mein Studium und meine Karriere in der Übersetzungswissenschaft wichtig ist.“* Ein weiteres zentrales Motiv war die Erfahrung mit akademischen Aufenthalten in Deutschland, die die Motivation verstärkt hat. So berichtete eine befragte Person: *„Meine Stipendienenerfahrung in Leipzig hat mir einen Einblick in das Leben in Deutschland gegeben und mich noch mehr motiviert, die Sprache weiter zu lernen.“* Dies zeigt, dass direkte Auslandserfahrungen mit Deutschland einen nachhaltigen Einfluss auf die Lernmotivation haben können.

Die Ergebnisse dieser Kategorie stimmen mit den quantitativen Werten der Kategorie *Instrumentality (promotion)* ($M = 5,28$) überein, in der viele Studierende angaben, Deutsch für ihre akademischen oder beruflichen Zukunftspläne zu benötigen.

8. Sozialer Einfluss

Ein neuer Aspekt in der zweiten offenen Frage ist der soziale Einfluss. Einige Studierende (13,9 %) gaben an, dass Freunde, Familie oder Lehrkräfte ihre Motivation beeinflussen. Aussagen wie *„Meine Lehrkräfte motivieren mich am meisten.“* oder *„Wenn ich andere fließend Deutsch sprechen höre, motiviert mich das“* verdeutlichen, dass soziale Faktoren eine Rolle spielen. In der quantitativen Analyse war dieser Einfluss jedoch eher gering, da *Ought-to L2 Self* ($M = 3,50$) relativ niedrig bewertet wurde. Möglicherweise haben soziale Faktoren zwar eine unterstützende Wirkung, sind aber keine zentrale Motivation.

9. Reisen

Nur ein Studierender nannte Reisen für Urlaubszwecke als Hauptmotivationsgrund für das Deutschlernen. Die Antwort *„Für Urlaubszwecke“* zeigt, dass für diese Person die sprachliche Verständigung auf Reisen ein wichtiger Faktor ist. Im Unterschied zur Kategorie Migration, bei der Studierende das Deutschlernen als Vorbereitung für einen möglichen langfristigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum nannten, bezieht sich diese Motivation rein auf temporäre Reisen.

In der quantitativen Analyse gibt es keine explizite Kategorie, die das Reisen als isolierten Motivationsfaktor untersucht. Am ehesten könnte dieser Aspekt jedoch mit der Kategorie *Attitudes to L2 community* in Verbindung gebracht werden, die hohe Werte aufwies. Viele Studierende (M

= 5,69) äußerten darin den Wunsch, deutschsprachige Länder zu besuchen, was teilweise mit der Motivation für Reiseaktivitäten übereinstimmt. Allerdings zeigen die offenen Antworten, dass Reisen als alleinige Motivation eine untergeordnete Rolle spielt, da nur eine Person diesen Aspekt nannte.

Zusammenfassung und Vergleich mit den quantitativen Ergebnissen

Die qualitative Analyse der beiden offenen Fragen zeigt, dass die Lernmotivation der Studierenden komplex und vielschichtig ist und bestätigt weitgehend die Erkenntnisse der quantitativen Untersuchung. Allgemeines sprachliches Interesse und berufliche Gründe sind die häufigsten Nennungen, was mit den hohen Mittelwerten in den Kategorien *Attitudes to learning German* und *Instrumentality (promotion)* übereinstimmt. Pragmatische Aspekte und Zukunftspläne sind ebenfalls relevant, insbesondere in Bezug auf Migration und berufliche Mobilität.

Während zu Beginn häufig allgemeines Interesse an Sprache und Kultur dominiert, treten im Lernverlauf zunehmend pragmatische und karrierebezogene Gründe in den Vordergrund. Die quantitativen Ergebnisse bestätigen diese Entwicklung. Die zentrale Rolle von *Instrumentality (promotion)* wird in den Antworten klar sichtbar, ebenso wie eine starke intrinsische Komponente durch sprachliche Begeisterung und Idealvorstellungen. Sozialer Einfluss und akademische Verpflichtungen spielen eine eher untergeordnete Rolle. Der Vergleich beider Fragen zeigt, dass sich die Motive im Lernprozess nicht grundlegend verändern, aber vertiefen und erweitern – insbesondere im Hinblick auf berufliche Ziele und kulturelle Integration.

Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich jedoch im verstärkten Einfluss sozialer Faktoren. Während in der ersten offenen Frage keine Hinweise auf soziale Erwartungen gefunden wurden, tauchen in der zweiten Frage mehrere Antworten auf, die den Einfluss von Familie oder Vorbildern betonen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sozialer Einfluss zwar nicht entscheidend für die Wahl des Deutschlernens ist, aber eine Rolle dabei spielt, die Motivation aufrechtzuerhalten.

5.3 Vergleich zwischen Studienlevels

In diesem Abschnitt werden die Motivationsfaktoren der Studierenden in drei Gruppen verglichen: Anfänger*innen (Level 100 und 200, insgesamt 9 Studierende), Fortgeschrittene (Level 300 und 400, insgesamt 17 Studierende) und Absolventen*innen (insgesamt 10 Studierende). Ziel ist es, mögliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen zu identifizieren und herauszufinden, ob sich die Motivation zum Deutschlernen im Laufe des Studiums verändert.

Zur Analyse wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Die geschlossenen Fragen aus dem Fragebogen wurden statistisch ausgewertet, wobei für jede Gruppe Mittelwerte, Mediane und Standardabweichungen berechnet wurden. Zusätzlich wurden die Antworten aus den offenen Fragen hinsichtlich thematischer Schwerpunkte verglichen, um ein umfassenderes Bild der individuellen Motivationsstrukturen zu erhalten.

5.3.1 Quantitative Analyse

Zur Untersuchung der Unterschiede in den Motivationsfaktoren zwischen den drei Gruppen – Anfänger*innen (Level 100 und 200), Fortgeschrittene (Level 300 und 400) und Absolvent*innen – wurden die Mittelwerte (M), Mediane (Mdn) und Standardabweichungen (SD) der acht Motivationskategorien berechnet. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Werte:

Motivationkategorie	M Anfänger	Mdn Anfänger	SD Anfänger	M Fortgeschrittene	Mdn Fortgeschrittene	SD Fortgeschrittene	M Absolventen	Mdn Absolventen	SD Absolventen
Criterion measures	5,03	5	1,12	5,25	6	1,08	4,93	6	1,6
Ideal 2 self	4,82	5	1,25	4,92	5	1,12	4,76	5	1,46
Ought-To L2 Self	3,38	3	1,47	3,45	4	1,56	3,72	4	1,86
Instrumentality (promotion)	5,16	6	1,13	5,25	5	0,93	5,44	6	1,07
Instrumentality (prevention)	3,67	4	1,78	3,91	4	1,65	3,8	4	1,95

Attitudes to learning German	4,91	5	1,26	4,96	5	1,22	4,86	5,5	1,41
Cultural Interest	4,87	5	1,14	4,82	5	1,41	4,8	5	1,39
Attitudes to L2 community	5,12	5	0,79	5,37	6	0,9	5,2	6	1,4

Tabelle 12: Vergleich der Motivationskategorien nach Studienlevel

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Gruppen eine hohe Motivation aufweisen, jedoch mit einigen Unterschieden je nach Studienlevel.

1. Criterion Measures (Allgemeine Bereitschaft, Deutsch weiterzulernen)

Die höchsten Werte zeigen die Fortgeschrittenen ($M = 5,25$, $Mdn = 6$), was darauf hindeutet, dass Studierende in höheren Levels eine besonders ausgeprägte Bereitschaft haben, sich weiterhin mit der deutschen Sprache zu beschäftigen. Interessanterweise haben die Absolvent*innen ($M = 4,93$, $Mdn = 6$) einen leicht geringeren Mittelwert als die Anfänger*innen ($M = 5,03$, $Mdn = 5$), obwohl ihr Median höher ist. Dies könnte bedeuten, dass einige Absolvent*innen das Deutschlernen nach dem Studium weniger priorisieren.

2. Ideal L2 Self (Zielvorstellungen in Bezug auf Deutsch)

Hier gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Fortgeschrittenen ($M = 4,92$) haben den höchsten Wert, was darauf hindeutet, dass ihre beruflichen oder persönlichen Zielvorstellungen mit Deutsch gefestigter sind. Bei den Absolvent*innen ($M = 4,76$) könnte eine leichte Ernüchterung oder veränderte Perspektiven im Hinblick auf die Nützlichkeit von Deutsch eine Rolle spielen.

3. Ought-To L2 Self (externe Erwartungen und sozialer Druck)

Diese Werte sind insgesamt am niedrigsten von allen Kategorien, was zeigt, dass die externe Motivation (z. B. soziale Erwartungen oder gesellschaftlicher Druck) eine geringere Rolle spielt. Dennoch zeigt sich eine leichte Steigerung von Anfänger*innen ($M = 3,38$) zu Absolvent*innen ($M = 3,72$), was darauf hindeuten könnte, dass mit zunehmendem Studium die Wahrnehmung externer Erwartungen zunimmt.

4. Instrumentality (promotion) (Deutsch als Karrierevorteil)

Dies ist eine der höchsten bewerteten Kategorien. Die Absolvent*innen ($M = 5,44$, $Mdn = 6$) bewerten Deutsch als besonders wichtig für ihre beruflichen Chancen, gefolgt von den Fortgeschrittenen ($M = 5,25$) und den Anfänger*innen ($M = 5,16$). Dies bestätigt, dass mit zunehmendem Studienlevel berufliche Überlegungen eine immer größere Rolle spielen.

5. Instrumentality (prevention) (Deutsch lernen, um negative Konsequenzen zu vermeiden)

Hier zeigt sich ein leichter Anstieg zwischen Anfänger*innen ($M = 3,67$) und Fortgeschrittenen ($M = 3,91$), was darauf hindeutet, dass mit dem Studium auch die Verpflichtungen und Erwartungen wachsen. Bei den Absolvent*innen ($M = 3,80$) bleibt dieser Wert stabil.

6. Attitudes to learning German (Einstellung zum Deutschlernen)

Die Werte sind über alle Gruppen relativ konstant, mit den Fortgeschrittenen ($M = 4,96$) als leicht führender Gruppe. Dies deutet darauf hin, dass die Lernfreude unabhängig vom Studienfortschritt hoch bleibt.

7. Cultural interest (Interesse an deutscher Kultur, Musik, Filmen etc.)

Die Werte sind relativ ähnlich zwischen den Gruppen, wobei die Anfänger*innen ($M = 4,87$) leicht höhere Werte als Absolvent*innen ($M = 4,80$) aufweisen. Dies zeigt, dass das Interesse an der deutschen Kultur bereits früh im Studium stark ausgeprägt ist und relativ stabil bleibt.

8. Attitudes to L2 community (Einstellung zur deutschsprachigen Gesellschaft)

Die Fortgeschrittenen ($M = 5,37$, $Mdn = 6$) haben hier den höchsten Wert, was darauf hinweist, dass Studierende, die länger Deutsch lernen, eine positivere Einstellung zur deutschsprachigen Gesellschaft entwickeln. Absolvent*innen ($M = 5,20$) liegen etwas darunter, während Anfänger*innen ($M = 5,12$) die niedrigsten Werte haben.

Zusammenfassend zeigt die quantitative Analyse, dass *Instrumentality (promotion)* die stärkste Motivation in allen Gruppen ist, wobei Absolvent*innen Deutsch am meisten mit beruflichen

Chancen verbinden. *Ideal L2 Self* bleibt über alle Gruppen relativ stabil, was zeigt, dass langfristige Lernziele sich wenig verändern. Außerdem ist auch *Cultural interest* relativ konstant, was darauf hinweist, dass das kulturelle Interesse bereits von Beginn an besteht und stabil bleibt. *Attitudes to learning German* sind über alle Gruppen hinweg hoch, was darauf hinweist, dass die Freude am Deutschlernen über die Jahre nicht nachlässt. *Ought-To L2 Self* (externe Erwartungen) und *Instrumentality (prevention)* sind in allen Gruppen niedriger, was zeigt, dass die Motivation vor allem intrinsisch und berufsorientiert ist.

Die Ergebnisse unterstützen größtenteils die dritte Hypothese, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienlevels gibt, jedoch mit einigen Ausnahmen – insbesondere im Bereich beruflicher Motivation und sozialer Integration.

5.3.2 Qualitative Analyse

Die nachfolgende Analyse beleuchtet die qualitativen Unterschiede in den Beweggründen zum Deutschlernen zwischen den drei Studiengruppen – Anfänger*innen (Level 100 und 200), Fortgeschrittene (Level 300 und 400) und Absolvent*innen. Dabei werden die beiden offenen Fragen des Fragebogens („*Warum haben Sie sich entschieden, Deutsch zu lernen?*“ und „*Was motiviert Sie am meisten, Deutsch zu lernen?*“) gemeinsam analysiert. Die Antworten wurden sieben Motivationskategorien zugeordnet, und besonders aussagekräftige Zitate veranschaulichen typische oder auffällige Aussagen innerhalb jeder Gruppe.

Allgemeines sprachliches Interesse

Anfänger*innen zeigen besonders häufig sprachliches Interesse. Aussagen wie „*Ich wollte eine neue Sprache ausprobieren*“ oder „*Ich liebe, wie die Sätze gebildet werden und wie lang die Wörter sind.*“ verdeutlichen die Neugier auf die Sprache. Diese Motivation nimmt bei Fortgeschrittenen leicht ab und ist bei Absolvent*innen kaum mehr vorhanden. Dies steht im Einklang mit der quantitativen Analyse, wo diese Kategorie bei Anfänger*innen den höchsten Wert erreichte.

Berufliche Gründe

Mit steigendem Studienniveau treten berufliche Motive stärker in den Vordergrund. Fortgeschrittene und Absolvent*innen nennen Aussagen wie *„Die beruflichen Möglichkeiten im Zusammenhang mit Deutsch motivieren mich.“* oder *„Es ist eine berufliche Anforderung“*. Diese Entwicklung wird durch die quantitative Analyse bestätigt, in der die Kategorie *Instrumentality (promotion)* bei Absolvent*innen am höchsten war.

Pragmatische Nutzung der Sprache

Einige Anfänger*innen erwähnen die praktische Anwendung der Sprache, z. B. *„Die Sprache als Werkzeug für geschäftliche Zwecke nutzen.“* oder *„Die Sprache kennen und mich in ihr ausdrücken können.“*. Diese Art der Motivation nimmt in höheren Studienlevels ab, was darauf hindeutet, dass sich die Lernziele mit wachsender Sprachkompetenz verändern.

Migration und Zukunftspläne

Vor allem Absolvent*innen nennen Migration als Motivation: *„Das Ziel ist, mit der Familie in das Land auszuwandern.“* oder *„Ich habe die Absicht, auszuwandern.“*. Auch Fortgeschrittene äußern vereinzelt diesen Wunsch. Diese Tendenz steht im Einklang mit der quantitativen Kategorie *Instrumentality (promotion)*, die mit Zukunftsplänen korrespondiert.

Persönliche Motivation

In den Antworten der Absolvent*innen ist die persönliche Motivation stark vertreten. Etwa: *„Ich glaube, dass das Sprechen mehrerer Sprachen eine Fähigkeit ist, die den Geist herausfordert“*. Diese Aussagen verdeutlichen eine tiefere persönliche Reflexion über den Sprachlernprozess.

Kulturelles Interesse

Kulturelles Interesse zieht sich durch alle Gruppen. Zitate wie *„Ich liebe die Kultur auch“* oder *„Ich war von der deutschen Kultur fasziniert und würde gern in Zukunft dort leben“* zeigen, dass die Auseinandersetzung mit deutscher Kultur ein beständiger Faktor bleibt – wie auch die quantitativen Daten bestätigen.

Bildung und akademische Gründe

Diese Kategorie spielt vor allem bei Absolvent*innen eine Rolle. Ein Studierende beschreibt: „*Meine Stipendienenerfahrung in Leipzig hat mir einen Einblick in das Leben in Deutschland gegeben und mich noch mehr motiviert, die Sprache weiter zu lernen.*“ Hier zeigt sich, wie akademische Erfahrungen die Motivation langfristig beeinflussen.

Sozialer Einfluss

Sozialer Einfluss wird insgesamt nur selten als Motivationsfaktor genannt, taucht jedoch in allen drei Gruppen – Anfänger*innen, Fortgeschrittene und Absolvent*innen – zumindest vereinzelt auf. Ein Beispiel dafür ist die Aussage einer befragten Person aus der Anfängergruppe: „*Die Sprache ist schön, und meine Mutter hat mich dazu ermutigt, sie zu lernen.*“ Hier wird deutlich, dass die Wertschätzung für die Sprache mit der sozialen Unterstützung durch ein Familienmitglied einhergeht. Ähnlich ist auch bei einigen Fortgeschrittenen und Absolvent*innen eine Ermutigung oder Unterstützung durch ihr Umfeld zu erkennen. Dies zeigt, dass sozialer Einfluss zwar kein dominierendes Motiv darstellt, aber dennoch auf allen Studienlevels eine gewisse Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass bei den Anfängerstudierenden (Level 100 und 200) das allgemeine sprachliche Interesse klar im Vordergrund steht. Viele von ihnen entscheiden sich aus Neugier oder Begeisterung für die Sprache für Deutsch, oft ohne ein konkretes berufliches Ziel. Migration und pragmatische Nutzungsaspekte wie die Kommunikation im Alltag spielen ebenfalls eine Rolle. Die fortgeschrittenen Studierenden (Level 300 und 400) zeigen ein stärkeres berufsbezogenes Interesse. Während das sprachliche Interesse weiterhin präsent ist, tritt die Karriereorientierung stärker in den Fokus. Einige nennen auch den sozialen Einfluss oder konkrete Bildungsziele als zusätzliche Motivation. Bei den Absolvent*innen stehen berufliche Perspektiven und Zukunftspläne klar im Mittelpunkt. Viele von ihnen äußern konkrete Migrationswünsche oder den Wunsch, in Deutschland zu arbeiten oder zu studieren. Persönliche Motivation, z. B. durch frühere Auslandserfahrungen, tritt ebenfalls häufig auf. Das kulturelle Interesse bleibt bei allen Gruppen relativ stabil.

Diese qualitativen Tendenzen decken sich insgesamt mit den Ergebnissen der quantitativen Analyse und bestätigen, dass sich die Motivation im Laufe des Studiums zunehmend von allgemeinem Interesse hin zu konkreten Zielen entwickelt. Die Kategorie *Ideal L2 Self* war in der

quantitativen Analyse für Fortgeschrittene am höchsten ($M = 4,92$), was mit ihrem starken Interesse an Sprache übereinstimmt. Berufliche Gründe nehmen mit zunehmendem Studienlevel zu, was sich auch in den hohen Werten der Kategorie *Instrumentality (promotion)* bei Absolventen*innen ($M = 5,44$) in der quantitativen Analyse widerspiegelt. Migration und Zukunftspläne sind in der qualitativen Analyse vor allem bei Absolventen*innen stark vertreten, was mit den hohen Werten für *Instrumentality (promotion)* in der quantitativen Analyse ($M = 5,44$) korrespondiert. Kulturelles Interesse bleibt über die Studienlevels hinweg relativ konstant, ähnlich wie in der quantitativen Analyse. Pragmatische Nutzung der Sprache nimmt mit steigendem Sprachniveau ab, da Studierende ihre Motivation zunehmend auf konkrete Karriereziele fokussieren.

6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung diskutiert und im Kontext der theoretischen Überlegungen interpretiert, um die zentrale Forschungsfrage sowie die spezifischen Unterfragen zu beantworten.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Untersuchung lautete: „Was motiviert Translationswissenschaft-Studierende am Ghana Institute of Languages, Deutsch als dritte Fremdsprache zu lernen?“ Ergänzt wurde diese zentrale Frage durch die zwei spezifischen Unterfragen, die interne und externe Motivationsfaktoren beleuchten.

1. Interne Motivationsfaktoren

Die Ergebnisse zeigen, dass interne Motivationsfaktoren, insbesondere das *Ideal L2 Self*, signifikant zur Entscheidung der Studierenden beitragen, Deutsch zu lernen. Die Studierenden konnten sich in hohem Maße vorstellen, Deutsch aktiv in ihrer beruflichen Zukunft und im internationalen Kontext zu nutzen. Dies äußerte sich besonders deutlich darin, dass die Mehrheit der Studierenden angab, Deutschlernen mit langfristigen Karrierechancen und einem Leben im Ausland zu verbinden (vgl. Datenanalyse, Kapitel 5.1.2 Idealisiertes Selbstbild in Bezug auf Deutsch). Zudem wiesen die offenen Antworten auf ein stark ausgeprägtes allgemeines sprachliches Interesse hin, welches von 37,1 % der Befragten angegeben wurde (vgl. Kapitel 5.2.1 Inhaltsanalyse der offenen Fragen).

Diese intrinsische Motivation könnte auch mit der positiven Einstellung der Studierenden gegenüber der deutschsprachigen Gemeinschaft und Kultur zusammenhängen. Besonders hohe Zustimmung erhielten Aussagen zu Reisen und persönlichem Kontakt mit deutschsprachigen Menschen (vgl. Kapitel 5.1.8 Einstellungen zur deutschsprachigen Gemeinschaft). Die Begeisterung für deutsche Kultur zeigt zusätzlich, dass kulturelle Neugier eine relevante Triebkraft ist (vgl. Kapitel 5.1.7 Kulturelles Interesse).

Die Ergebnisse bestätigen somit die zweite Hypothese, die auf intrinsischen Motivationsfaktoren basiert, klar. Die Vorstellung eines idealen Selbstbildes, geprägt durch Kompetenz in der

deutschen Sprache, sowie ein tiefgehendes Interesse an der deutschen Kultur, spielen eine wesentliche Rolle bei der Motivation der Studierenden.

2. Externe Motivationsfaktoren

Auch externe Motivationsfaktoren, insbesondere jene, die durch pragmatische, berufsorientierte Überlegungen gekennzeichnet sind, wurden als entscheidend identifiziert. Die Kategorie *Instrumentality (promotion)* zeigte mit einem Mittelwert von 5,28 die höchsten Werte, was verdeutlicht, dass viele Studierende Deutschlernen als strategische Investition betrachten, um ihre beruflichen und akademischen Perspektiven zu verbessern (vgl. Kapitel 5.1.4 Instrumentelle Motivation (förderorientiert)).

Die Ergebnisse unterstreichen somit die erste Hypothese der Untersuchung, welche externe Faktoren und Erwartungen als signifikante Einflussgrößen bei der Motivation der Studierenden benennt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den theoretischen Annahmen des *L2 Motivational Self Systems* nach Dörnyei (2005), insbesondere der Komponente des *Ought-to L2 Self*.

Hingegen zeigte sich, dass sozialer Druck oder externe Erwartungen (*Ought-to L2 Self*) eine geringere Rolle spielten (vgl. Kapitel 5.1.3 Erwartetes Selbstbild in Bezug auf Deutsch). Dieses Erkenntnis weist darauf hin, dass trotz der wahrgenommenen Notwendigkeit, Deutsch zu beherrschen, der tatsächliche soziale Druck weniger ausgeprägt ist als erwartet.

3. Unterschiede zwischen Anfänger- und Fortgeschrittenenniveaus

In Bezug auf die Hypothese, die keine signifikanten Unterschiede zwischen Anfänger- und Fortgeschrittenenlevels vermutet hatte, bestätigten die Ergebnisse, dass sowohl Anfänger*innen als auch Fortgeschrittene ähnliche Motivationsfaktoren aufweisen. Sowohl interne als auch externe Motivationsgründe bleiben über die Studienlevels hinweg konsistent. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Beweggründe für das Deutschlernen über den gesamten Studienverlauf hinweg stabil bleiben und sich weniger verändern als ursprünglich angenommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl intrinsische als auch extrinsische Faktoren gleichermaßen bedeutend für die Motivation der Studierenden sind, Deutsch als dritte Fremdsprache am Ghana Institute of Languages zu lernen. Interne Faktoren, insbesondere das *Ideal L2 Self* und kulturelles Interesse, dominieren stark, während pragmatische, berufsorientierte Überlegungen den wichtigsten externen Einfluss darstellen.

Vergleich der Ergebnisse mit bestehenden Studien

Im Vergleich mit bestehenden Studien, wie denen von Riemer (2022) und Ficzer und Stranovská (2019), bestätigen sich zentrale Aspekte, wie die starke Bedeutung intrinsischer Motivation und das *Ideal L2 Self*. Besonders hervorzuheben ist die spezifische Ausprägung pragmatischer, berufsorientierter Faktoren, die in dieser Studie deutlich stärker hervortreten als in den erwähnten Untersuchungen. Während Riemer (2022) vor allem allgemeine intrinsische Faktoren hervorhebt, betonen die Ergebnisse dieser Untersuchung explizit karrierebezogene Motivationen und langfristige berufliche Perspektiven. Auch die Studie von Ficzer und Stranovská (2019), welche sich auf die Verbindung von Motivation und Selbstkonzept fokussiert, weist Parallelen auf, wobei in der vorliegenden Studie der praktische Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit der Deutschkenntnisse besonders ausgeprägt sind.

Interpretation der Befunde im Ghana-Kontext

Die Ergebnisse verdeutlichen besondere Herausforderungen im ghanaischen Kontext, insbesondere in Bezug auf Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik, fehlende Interaktionsmöglichkeiten mit Erstsprachlern und mangelnde Lernmaterialien, wie aus den offenen Antworten auf die Frage *Haben Sie auf Ihrem Weg zum Deutschlernen etwas erlebt, das Sie motiviert oder entmutigt hat?* deutlich wird („Grammar has discouraged me“, „there are no native speakers here in Ghana“, „lack of proper tools for learning“). Dennoch zeigt sich auch ein hohes Maß an Resilienz und Motivation unter den Studierenden, ihre Deutschkenntnisse trotz dieser Herausforderungen weiter zu verbessern. Besonders die Unterstützung durch Erstsprachler („We’ve had natives from German-speaking countries come to Ghana“) und die methodische Kompetenz der Lehrkräfte wirken sich stark motivierend aus. Der Wunsch nach mehr praktischen Lernmöglichkeiten, insbesondere in Form von authentischen Gesprächen mit Erstsprachlern,

unterstreicht die Notwendigkeit, den Unterricht stärker auf kommunikative und praxisnahe Aktivitäten auszurichten.

Praktische Implikationen für den DaF-Unterricht in Ghana

Die Ergebnisse dieser Untersuchung liefern wichtige Implikationen für die Didaktik und die Gestaltung des Deutschunterrichts in Ghana. Sie verdeutlichen, dass Lehrkräfte und Institutionen sowohl kulturelle Inhalte als auch konkrete berufsbezogene Anwendungsbeispiele stärker in den Unterricht integrieren sollten, um die Motivation der Studierenden langfristig zu fördern und zu erhalten. Die Verbindung von intrinsischer und extrinsischer Motivation bietet zudem vielfältige Ansatzpunkte für zukünftige Unterrichtsstrategien, die den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden optimal gerecht werden.

Die Antworten auf die offenen Fragen zu den Deutschstunden am GIL weisen darauf hin, dass ein höherer Fokus auf kommunikative Fähigkeiten sowie die Integration interaktiver und lebensnaher Aktivitäten („*engaging with native speakers*“, „*more speaking practice*“) dringend erforderlich sind. Zudem wünschen sich die Studierenden verbesserte Lernmaterialien und verstärkten Zugang zu authentischen Ressourcen („*better access to books, textbooks*“). Die Empfehlung ist daher, den Unterricht stärker praxisorientiert auszurichten, authentische Begegnungen mit Muttersprachlern systematisch einzubinden und geeignete Lernmaterialien bereitzustellen. Solche Maßnahmen könnten maßgeblich zur langfristigen Motivation der Studierenden beitragen und die Qualität des Deutschunterrichts am Ghana Institute of Languages nachhaltig verbessern.

7 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit setzte sich zum Ziel, die spezifischen Motivationsfaktoren zu untersuchen, die Translationswissenschaft-Studierende am Ghana Institute of Languages (GIL) zum Erlernen von Deutsch als dritter Fremdsprache bewegen. Dabei wurde der zentrale Forschungsfrage nachgegangen, welche internen und externen Motivationsfaktoren bei diesen Studierenden ausschlaggebend sind, und inwiefern sich die Motivationsstrukturen über die verschiedenen Studienlevel unterscheiden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Untersuchung die beiden anfänglich formulierten Hypothesen weitgehend bestätigt. Einerseits wurde deutlich, dass externe Erwartungen und berufliche Perspektiven entscheidende Faktoren für die Lernmotivation der Studierenden darstellen. Insbesondere pragmatische Ziele wie bessere Berufschancen im internationalen Kontext sowie akademische Ambitionen, etwa die Möglichkeit eines Studiums oder einer beruflichen Laufbahn in einem deutschsprachigen Land, waren prominent vertreten. Diese Ergebnisse decken sich mit den Beobachtungen in vergleichbaren Studien anderer mehrsprachiger Kontexte, welche eine starke instrumentelle Orientierung der Lernenden betonen.

Andererseits bestätigten die Ergebnisse auch eine starke Präsenz intrinsischer Motivationsfaktoren, die insbesondere in Form des *Ideal L2 Self* nach Dörnyei zum Ausdruck kamen. Ein bedeutender Teil der Befragten berichtete über persönliche Zielbilder und Idealvorstellungen, die mit der deutschen Sprache verbunden sind. Hier zeigten sich persönliche Interessen an Sprache und deutscher Kultur als besonders ausgeprägt. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass neben pragmatischen Zielen auch eine persönliche Verbundenheit und Begeisterung für die deutsche Sprache und Kultur wesentlich zur langfristigen Motivation der Studierenden beitragen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie betrifft die fehlenden signifikanten Unterschiede zwischen den Motivationsfaktoren der verschiedenen Studienlevel. Unabhängig davon, ob es sich um Studienanfänger*innen oder fortgeschrittene Studierende handelte, zeigten sich weitgehend ähnliche Motivationsstrukturen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Motivation für das

Deutschlernen über die gesamte Studienlaufbahn hinweg relativ stabil bleibt und sowohl externe als auch interne Faktoren gleichermaßen relevant bleiben.

In theoretischer Hinsicht trägt diese Studie dazu bei, das bestehende Wissen über Fremdsprachenmotivation, insbesondere im Bereich der Drittsprachenaneignung, zu erweitern und zu vertiefen. Die Einordnung der Ergebnisse in das *L2 Motivational Self System* nach Dörnyei erweist sich dabei als fruchtbarer Ansatz, der auch auf den ghanaischen Kontext übertragbar ist und eine differenzierte Perspektive auf die verschiedenen Motivationsdimensionen ermöglicht. Diese theoretische Relevanz wird durch die methodisch stringente Vorgehensweise der Untersuchung unterstrichen, insbesondere durch die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden.

Die praktische Relevanz der Ergebnisse für den DaF-Unterricht in Ghana und vergleichbare Kontexte ist ebenfalls hervorzuheben. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen konkrete Empfehlungen für Lehrende und institutionelle Entscheidungsträger zur Optimierung des DaF-Unterrichts, etwa durch die gezielte Förderung intrinsischer Motivationselemente im Unterricht und die Hervorhebung beruflicher und akademischer Chancen, die sich aus dem Erwerb der deutschen Sprache ergeben. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung und der Bedeutung der deutschen Sprache auf globaler Ebene kann die gezielte Berücksichtigung dieser Motivationsfaktoren wesentlich dazu beitragen, den Fremdsprachenerwerb langfristig erfolgreicher und nachhaltiger zu gestalten.

Allerdings hat die Studie auch gewisse Grenzen und offene Fragen aufgezeigt. Zum einen stellt die relativ kleine Stichprobe, bestehend aus 36 Teilnehmenden, eine Einschränkung hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar. Eine umfangreichere Studie mit einer größeren und noch diversifizierteren Stichprobe könnte hier weitere wichtige Erkenntnisse liefern. Zum anderen wäre eine vertiefte qualitative Untersuchung hilfreich, um individuelle Motivationsprozesse und -verläufe noch detaillierter nachvollziehen zu können.

Aus diesen Erträgen ergeben sich klare Perspektiven für zukünftige Forschung. Weitere Untersuchungen könnten etwa spezifischere Längsschnittstudien beinhalten, welche die Entwicklung der Lernmotivation über die gesamte Dauer des Studiums hinweg beobachten und

somit tiefere Einblicke in die Dynamiken der Fremdsprachenmotivation bieten. Ebenso wäre es lohnend, vergleichende Studien mit anderen afrikanischen Ländern durchzuführen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Motivation zum Deutschlernen auf einem breiteren kulturellen und institutionellen Hintergrund zu untersuchen.

Die Reflexion des gesamten Forschungsdesigns zeigt, dass die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten ein sehr effektiver Weg war, um ein umfassendes Bild der Motivationsstrukturen der Studierenden zu zeichnen. Besonders gewinnbringend erwies sich dabei die Integration offener Fragen, welche tiefergehende Einsichten in persönliche Beweggründe ermöglichten. Problematisch war hingegen die Herausforderung, alle Teilnehmenden gleichermaßen zu erreichen, insbesondere die Abendstudierenden, deren zeitliche und organisatorische Einschränkungen zu berücksichtigen waren. Eine sorgfältigere Planung des Erhebungszeitpunkts könnte diesen Aspekt in zukünftigen Untersuchungen verbessern.

Abschließend lässt sich sagen, dass die vorliegende Studie einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der komplexen Motivationsstrukturen beim Deutschlernen im ghanaischen Kontext leistet. Die identifizierten Motivationsfaktoren und ihre Implikationen für die Didaktik bieten nicht nur eine wertvolle theoretische Erweiterung bestehender Forschungsdiskurse, sondern liefern gleichzeitig praxisnahe Anregungen für die zukünftige Gestaltung von DaF-Unterrichtsprogrammen. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstreichen die Notwendigkeit einer sensiblen und reflektierten Auseinandersetzung mit Motivationsfragen im Fremdsprachenunterricht, um den Lernprozess nachhaltig positiv zu beeinflussen und zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (2015): Rezension zu: Mackiewicz, Maciej (2014): Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA. In: *Sociolinguistica*, 29 (1), S. 189–190. <https://doi.org/10.1515/soci-2015-0016>
- Baur, N./ Kelle, U./ Kuckartz, U. (2017): Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (Sonderheft 2), S. 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>
- Bemile, S. K. (2010): Deutsch in Ghana. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, S. 1667–1670.
- Böhm, M.-A. (2003): *Deutsch in Afrika : die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt am Main; Wien: Lang.
- Caspari, D. (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D./ Klippel, F./ Legutke, M. K./ Schramm, K. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 7–21.
- DAAD Ghana (o.J.): *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. Online: <https://www.daad-ghana.org/de/ueber-uns/> [Zugriff am 29.03.2025].
- Daase, A./ Hinrichs, B./ Settinieri, J. (2016): Befragung. In: Settinieri, J./ Demirkaya, S./ Feldmeier, A./ Gültekin-Karakoç, N./ Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 103–122.
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (1st Edition.). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. / Ushioda, E. (Hrsg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, S. 9–42.
- Dörnyei, Z. / Ushioda, E. (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Harlow: Pearson Education.

Dovonou, F. / Stoppa, B. (2019): DaF-Unterricht in Ghana: Geschichte, Status quo und Perspektiven am Beispiel der University of Education, Winneba (UEW). In: *Info DaF: Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 46(6), S. 736–748.

Ficzere, A / Stranovská, E. (2019): Motivation und Selbstkonzept beim Lernen der deutschen Sprache. In: SUNG (Hrsg.): *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2). Bratislava: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, S. 52–60.

Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.

Gardner, R. C. (2001): *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. University of Western Ontario.

Gardner, R. C. (2005): *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics / Canadian Linguistics Association, Joint Plenary Talk. London, Kanada: University of Western Ontario.

GATG Ghana (o.J.): *Ghana Association of Teachers of German*. Online: <https://gatgghana.com/about/> [Zugriff am 29.03.2025].

Ghana Institute of Languages. (o. J.): *School of Languages*. Online: <http://gil.edu.gh/school-of-languages.php> [Zugriff am 14.01.2025].

Goethe-Institut Ghana (2025a): *Deutschprüfungen*. Online: <https://www.goethe.de/ins/gh/de/spr/prf.html> [Zugriff am 29.03.2025].

Goethe-Institut Ghana (2025b): *Kultur*. Online: <https://www.goethe.de/ins/gh/de/kul.html> [Zugriff am 29.03.2025].

Goethe-Institut Ghana (2025c): *Initiative: „Schulen: Partner der Zukunft“*. Online: <https://www.goethe.de/ins/gh/en/spr/eng/pas.html> [Zugriff am 29.03.2025].

Groenewald, K. (2019): *Zu Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch*. Masterarbeit, Universität Leipzig.

Heckhausen, J./ Heckhausen, H. (2010): *Motivation und Handeln. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin; Heidelberg: Springer.

Higgins, E. T. (1997): Beyond pleasure and pain. In: *American Psychologist*, 52 (12), S. 1280–1300.

Ivankova, N. V. / Creswell, J. W. (2009): *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kenné, A. (2015): Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42 (1), S. 71–86.

Khakpour, N. (2012): *Bildungspolitischer Einfluss von Dekolonialisierung am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache in Ghana*. Diplomarbeit, Universität Wien.

- Kirchner, K. (2004): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), S. 1–32.
- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lay, T. (2008): Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35 (1). S. 15–31.
- Lovato, C. (2011): *Gardner's Socio-Educational Model*. Piracicaba: 9º Simposio de Ensino de Graduação.
- Mayring, P. (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Nguru, M. G. (2016): *Motivationsstrategien für kenianische Schüler im DaF Unterricht*. Masterarbeit. Nairobi: Universität Nairobi.
- Ozonder, O. / Mirici, I. H. (2021): A descriptive study on the literature of the L2 motivational self-system and its practical implications. In: *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2). S. 1857–1879.
- Rahamaliarison, H. O. (2009): Motivation im DaF-Unterricht in Madagaskar. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 36, (4), S. 340–355.
- Riemer, C. (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Königs, F.G. / Gnutzmann, C. (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45 (2), Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 30–45.
- Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari, D./ Klippel, F./ Legutke, M./ Schramm, K. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. 2., erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–173.
- Riemer, C. / Wild, K. (2016): L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45(2). Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 3–12.
- Riemer, C. (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, U. /Schmidt, G. (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 365–379.
- Riemer, C. (2022): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Universität Bielefeld: Vortrag FU Berlin.

Ryan, R. M., / Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55(1), S. 68–78.

Schule: Partner der Zukunft (2025): *Über die PASCH-Initiative*. Online: [Die PASCH-Initiative stellt sich vor](#) [Zugriff am 29.03.2025].

Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB, S. 33–45.

Settinieri, J. (2016): Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In: Caspari, D / Klippel, F./ Legutke, M. K./ Schramm, K. (Hrsg): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. 2., erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 324–341.

Schramm, K. (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, D./ Klippel, F./ Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. 2., erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 49–58.

Taguchi, T./ Magid, M./ Papi, M. (2009): The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In: Dörnyei, Z./ Ushioda, E. (Hrsg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. S. 66–97.

Teshajev Sunderland, E. (2024): Was motiviert junge PoInnen zum Deutschlernen? Eine Befragung unter Studierenden der Angewandten Linguistik. In: *Magazin 32*, S. 40–54.

University of Education, Winneba (o.J.): *B.A. German Education*. Online: <https://uew.edu.gh/french/programmes/ba-german-education> [Zugriff am 29.03.2025].

Utley, I. (2010): *Ghana (3. überarbeitete Auflage)*. London; New York; Kuperard: Random House Distribution Services.

Ylönen, S. / Hurskainen, M. (2019): Motive und Motivation zum Deutschlernen : Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland. In: Raitaniemi, M. et al. (Hrsg): *Die vielen Gesichter der Germanistik : Finnische Germanistentagung 2017*. Berlin: Peter Lang, S. 31–50.

Zimbardo, P. / Johnson, R.L. / McCann, V. (2008): *Psychologie* 18., aktualisierte Auflage. München u.a.: Pearson Studium.

Anhang

Appendix A

Criterion measures (4)

Item	Frage	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Mittelwert	Median
If a German course was offered somewhere else in the future, I would like to take it.	1	5,28	6	1,23		
I am working hard at learning German.	16	5,53	6	0,77		
I would like to concentrate on studying German more than any other subject.	17	4,67	5	1,38		
I would like to study German even if I were not required.	32	4,94	5	1,39		

Ideal 2 self (5)

I can imagine myself living abroad and using German effectively for communicating with the locals.	
--	--

Whenever I think of my future career, I imagine myself using German.	
I imagine myself as someone who is able to speak German.	
The things I want to do in the future require me to use German.	
I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in German.	

Ought-To L2 self (5)

Learning German is necessary because people surrounding me expect me to do so.	
Studying German is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.	
Studying German is important to me because an educated person is supposed to be able to speak German.	
Studying German is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of German.	
If I fail to learn German, I will be letting other people down.	

Instrumentality (promotion) 5

Studying German can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job and/or making money.	
Studying German is important to me because I would like to spend longer time living abroad (e.g. working and/or studying)	

Studying German can be important to me because I think I will need it for further studies.	
Studying German is important to me because with German I can work globally.	
Studying German is important to me in order to achieve special goal (e.g. to get a degree or scholarship)	

Instrumentality (prevention) 5

I have to learn German because without passing the German course I cannot get my degree.	
I have to study German because I don't want to get bad marks in it at university.	
I have to study German; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.	
Studying German is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in German.	
Studying German is important to me, because I don't like to be considered a poorly educated person.	

Attitudes to learning German 6

I like the atmosphere of my German classes.	
I find learning German really interesting.	
I always look forward to German classes.	
I really enjoy learning German.	
I wish we have more German lessons at school.	

My lecture's methods motivate me to learn German.	
---	--

Cultural interest (5)

I am interested in German language films, series or music.	
I enjoy reading books, magazines or articles in German.	
I find culture and history of German-speaking countries fascinating.	
I am learning German because I want to find out more about the German-speaking world.	
Learning German is important to me in order to learn more about the culture of German-speaking countries.	

Attitudes to L2 community 4

I would like to travel to German-speaking countries.	
I like the people who live in German-speaking countries.	
I like meeting people from German-speaking countries.	
I would like to know more about people from German-speaking countries.	

Appendix B

INHALTSANALYSE

1. Frage: Why did you decide to learn German?

Kategorisierung

Antwort	Kürzung	Kategorie
1. To learn a new language that is not common	learn a new language	Persönliche Motivation
2. I decided to learn German because I'm optimistic to travel to a German-speaking country	to travel to a German-speaking country	Migration und Zukunftspläne
3. I did it as part of my career endeavours	as part of my career endeavours	Berufliche Gründe
4. Because I like the language	I like the language	Allgemeines sprachliches Interesse
5. I loved the language and wanted to be able to communicate and talk fluently	I loved the language; to communicate and talk fluently	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
6. It's an interesting language	an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
7. Career purposes	Career purposes	Berufliche Gründe
8. I wanted to learn a new language	learn a new language	Persönliche Motivation
9. I spotted personal and career opportunities in learning the German language, so I decided to learn it	personal and career opportunities	Berufliche Gründe
10. I love the German language and I would like to work in that perspective	I love the German language; to work in that perspective	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
11. Because I love the language and would like to work with it	I love the language; like to work with it	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
12. Because it is an interesting language	it is an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
13. German is an interesting language	is an interesting language;	Allgemeines sprachliches Interesse
14. I love the language, it sounds good when I hear the natives speak it. I love the culture too.	I love the language; love the culture	Allgemeines sprachliches Interesse Kulturelles Interesse
15. German has a lot of opportunities and it is an interesting language to learn.	a lot of opportunities; an interesting language	Berufliche Gründe Allgemeines sprachliches Interesse

16. Because of the German culture and job opportunities linked with the language.	German culture; job opportunities	Kulturelles Interesse Berufliche Gründe
17. I decided to take German because it is an interesting language, although complex sometimes.	an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
18. I desired to participate in an au-pair program in 2014 and was required to know the language through that I had much more interest for the language and culture	to participate in an au-pair program; interest for the language; culture	Pragmatische Nutzung der Sprache Allgemeines sprachliches Interesse Kulturelles Interesse
19. It was compulsory in my school so I had to.	compulsory in my school	Bildung und akademische Gründe
20. Because I love the language and I also like it when it is spoken	I love the language	Allgemeines sprachliches Interesse
21. Because I strongly like to adopt the good culture of Germans.	I like to adopt the culture	Kulturelles Interesse
22. Education	Education	Bildung und akademische Gründe
23. I decided to learn German not only for my studies and career in translation but also because I hope to travel to Germany again and maybe even live there one day.	studies and career in translation; to travel to Germany and live there	Bildung und akademische Gründe berufliche Gründe Migration und Zukunftspläne
24. My scholarship experience in Leipzig gave me a glimpse of life in Germany, and it made me even more motivated to continue learning the language.	scholarship experience	Bildung und akademische Gründe
25. Because I was curious to know what learning another language entails	learning another language	Persönliche Motivation
26. I have the intention to relocate/emigrate	to relocate/emigrate	Migration und Zukunftspläne
27. For career opportunities	career opportunities	Berufliche Gründe
28. I chose to learn German because of my interest in languages and the opportunities it offers. Germany has a strong economy, excellent	interest in languages; the opportunities; German culture, history, and literature	Allgemeines sprachliches Interesse Berufliche Gründe Kulturelles Interesse

educational institutions, and many career prospects for German speakers. Additionally, I was fascinated by German culture, history, and literature, which made learning the language even more appealing.		
29. Because I'm about to go there	to go there	Migration und Zukunftspläne
30. I decided to learn German because I believe it is useful to know the German language, especially due to employment opportunities in Europe.	employment opportunities in Europe	Berufliche Gründe
31. To know the language and express myself in it	To know the language; express myself in it	Persönliche Motivation Pragmatische Nutzung der Sprache
32. Because I wanted to try a new language	try a new language	Persönliche Motivation
33. I was fascinated by the German culture and will like to live there in the future	German culture; to live there in the future	Kulturelles Interesse Migration und Zukunftspläne
34. The language seemed very interesting.	The language seemed very interesting.	Allgemeines sprachliches Interesse
35. To use the language as a tool for trading businesses	To use the language as a tool for trading businesses	Pragmatische Nutzung der Sprache
36. Moving to the country temporarily	moving	Migration und Zukunftspläne

Häufigkeitsanalyse

Allgemeines sprachliches Interesse: 13 Nennungen

Berufliche Gründe: 8 Nennungen

Pragmatische Nutzung der Sprache: 6 Nennungen

Migration und Zukunftspläne: 6 Nennungen

Persönliche Motivation: 5 Nennungen

Kulturelles Interesse: 4 Nennungen

Bildung und akademische Gründe: 3 Nennungen

Motivationskategorie	Anzahl der Nennungen	Prozent
Allgemeines sprachliches Interesse	13	37,1%

Berufliche Gründe	8	22,2%
Pragmatische Nutzung der Sprache	6	16,7%
Migration und Zukunftspläne	6	16,7%
Persönliche Motivation	5	13,9%
Kulturelles Interesse	4	11,1%
Bildung und akademische Gründe	3	8,3%

2. Frage: What motivates you the most to learn German?

Kategoriebildung

Antwort	Kürzung	Kategorie
1. Good job opportunities	Good job opportunities	Berufliche Gründe
2. The love I have for the challenge to speak German	the challenge to speak German	Persönliche Motivation
3. I love the language	I love the language	Allgemeines sprachliches Interesse
4. My career	My career	Berufliche Gründe
5. How it's spoken and highly recommended	How it's spoken; highly recommended	Allgemeines sprachliches Interesse Sozialer Einfluss
6. I want to know better the culture	know better the culture	Kulturelles Interesse
7. School	School	Bildung und akademische Gründe
8. There are a lot of job opportunities that require knowledge of German.	job opportunities that require knowledge of German.	Berufliche Gründe
9. The ambition to further my education in Germany fueled my motivation to learn German	to further my education in Germany	Bildung und akademische Gründe
10. The thought of travelling there one day and the German culture	travelling there; German culture	Migration und Zukunftspläne Kulturelles Interesse
11. The fact that there are few German speakers here in Ghana	there are few German speakers in Ghana	Persönliche Motivation
12. The industrious nature of Germany motivated me to learn German	The industrious nature of Germany	Kulturelles Interesse
13. Its similarity in some aspect to English.	similarity in some aspect to English.	Allgemeines sprachliches Interesse

14. I love how the sentences are formed and how long the words are. It's a passion.	I love how the sentences are formed and how long the words are.	Allgemeines sprachliches Interesse
15. The opportunities and my lectures motivate me the most.	The opportunities; my lectures	Berufliche Gründe Sozialer Einfluss
16. The job opportunities with respect to German motivates me to learn German	The job opportunities with respect to German	Berufliche Gründe
17. I want to live in Germany one day and work there too.	to live in Germany and work there	Migration und Zukunftspläne
18. The culture is beautiful. The country is great. The language is international and a great tool for a great career life.	The culture is beautiful; The language is a great tool for a great career life.	Kulturelles Interesse Berufliche Gründe
19. Its culture and the love for the language	Culture; the love for the language	Kulturelles Interesse Allgemeines sprachliches Interesse
20. The language is nice and I was encouraged by my mom to learn it.	The language is nice; was encouraged by my mom to learn it.	Allgemeines sprachliches Interesse Sozialer Einfluss
21. I love it.	I love it.	Allgemeines sprachliches Interesse
22. The goal is to migrate to the country with the family.	to migrate to the country with the family.	Migration und Zukunftspläne
23. What motivates me the most to learn German is personal development. I believe that speaking multiple languages is a skill that challenges the mind and opens new opportunities. I also admire multilingual people because they show intelligence and adaptability, and I want to be among them. Plus, learning German brings me closer to my goal of traveling and possibly living in Germany one day.	personal development; traveling and possibly living in Germany	Persönliche Motivation Migration und Zukunftspläne
24. My brother and also for future career and vacation purposes	My brother; for future career; vacation purposes	Sozialer Einfluss Berufliche Gründe Reisen

25. It is a professional requirement which will allow me to practice within my occupation	It is a professional requirement to practice within my occupation	Berufliche Gründe
26. The opportunities that come	The opportunities	Berufliche Gründe
27. Personal Achievement	Personal Achievement	Persönliche Motivation
28. Movies	Movies	Kulturelles Interesse
29. The desire to speak the language fluently and to hold a proper conversation if I decide to look for a job in a German-speaking area	to speak the language fluently and to hold a proper conversation if I decide to look for a job in a German-speaking area	Pragmatische Nutzung der Sprache
30. When I meet or see people speaking fluently	When I meet or see people speaking fluently	Sozialer Einfluss
31. Because the language is a barrier in Germany	is a barrier in Germany	-
32. Career and study opportunities	Career; study opportunities	Berufliche Gründe Bildung und akademische Gründe
33. The fact that I can communicate with other people without having a language barrier.	communicate with other people without having a language barrier.	Pragmatische Nutzung der Sprache
34. Getting a job in a Ghana-based German company is easier	Getting a job in a Ghana-based German company	Berufliche Gründe
35. One of my biggest motivations is the ability to communicate with native speakers and immerse myself in the culture. I also see German as a valuable asset for my career, whether in translation, business, or international relations. The challenge of mastering a complex language like German keeps me engaged and pushes me to improve.	the ability to communicate with native speakers; immerse myself in the culture; German as a valuable asset for my career, whether in translation, business, or international relations; The challenge of mastering a complex language like German	Pragmatische Nutzung der Sprache Kulturelles Interesse Berufliche Gründe Persönliche Motivation
36. To be able to communicate easily	to communicate	Pragmatische Nutzung der Sprache

Häufigkeitsanalyse

Berufliche Gründe: 12 Nennungen

Allgemeines sprachliches Interesse: 7 Nennungen

Kulturelles Interesse: 6 Nennungen

Persönliche Motivation: 5 Nennungen

Sozialer Einfluss: 5 Nennungen

Migration und Zukunftspläne: 4 Nennungen

Pragmatische Nutzung der Sprache: 4 Nennungen

Bildung und akademische Gründe: 3 Nennungen

Reisen: 1 Nennung

Motivationskategorie	Anzahl der Nennungen	Prozent
Berufliche Gründe	12	33,3%
Allgemeines sprachliches Interesse	7	19,4%
Kulturelles Interesse	6	16,7%
Persönliche Motivation	5	13,9%
Sozialer Einfluss	5	13,9%
Migration und Zukunftspläne	4	11,1%
Pragmatische Nutzung der Sprache	4	11,1%
Bildung und akademische Gründe	3	8,3%
Reisen	1	2,8%

Appendix C

DESKRIPTIVE STATISTIK

1. Criterion measures

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
If a German course was offered somewhere else in the future, I would like to take it.	5,28	6	1,23
I am working hard at learning German.	5,53	6	0,77
I would like to concentrate on studying German more than any other subject.	4,67	5	1,38
I would like to study German even if I were not required.	4,94	5	1,39
Gesamtdurchschnitt für Criterion measures	5,12	5,5	1,25

2. Ideal 2 Self

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I can imagine myself living abroad and using German effectively for communicating with the locals.	5,06	5	1,01
Whenever I think of my future career, I imagine myself using German.	5,28	6	1,03
I imagine myself as someone who is able to speak German.	4,86	5	1,24
The things I want to do in the future require me to use German.	4,97	5	1,08
I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in German.	4,08	4,5	1,59
Gesamtdurchschnitt für Ideal 2 Self	4,85	5	1,27

3. Ought-To L2 Self

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Learning German is necessary because people surrounding me expect me to do so.	3,83	4	1,68
Studying German is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.	3,5	4	1,65
Studying German is important to me because an educated person is supposed to be able to speak German.	3,36	3	1,66
Studying German is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of German.	3,58	3,5	1,56

If I fail to learn German, I will be letting other people down.	3,25	4	1,61
Ought-To L2 Self	3,5	4	1,62

4. Instrumentality (promotion)

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Studying German can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job and/or making money.	5,64	6	0,76
Studying German is important to me because I would like to spend longer time living abroad (e.g. working and/or studying)	5,47	6	0,91
Studying German can be important to me because I think I will need it for further studies.	5,11	5	0,98
Studying German is important to me because with German I can work globally.	4,97	5	1,23
Studying German is important to me in order to achieve special goal (e.g. to get a degree or scholarship)	5,19	5	1,06
Instrumentality (promotion)	5,28	5	1,02

5. Instrumentality (prevention)

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I have to learn German because without passing the German course I cannot get my degree.	4,58	5	1,54
I have to study German because I don't want to get bad marks in it at university.	4,14	5	1,82
I have to study German; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.	3,19	3,5	1,7

Studying German is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in German.	4	4	1,79
Studying German is important to me, because I don't like to be considered a poorly educated person.	3,17	3	1,61
Instrumentality (Prevention)	3,82	4	1,76

6. Attitudes to learning German

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I like the atmosphere of my German classes.	4,83	5	1,46
I find learning German really interesting.	5,14	5	1,1
I always look forward to German classes.	5	5	1,22
I really enjoy learning German.	5,17	5,5	1,03
My lecture's methods motivate me to learn German.	4,47	4,5	1,46
Attitudes to learning German	4,92	5	1,28

7. Cultural Interest

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I am interested in German language films, series or music.	5,03	5	1,16
I enjoy reading books, magazines or articles in German.	4,64	5	1,51
I find culture and history of German-speaking countries fascinating.	4,97	5	1,13
I am learning German because I want to find out more about the German-speaking world.	4,83	5	1,34

Learning German is important to me in order to learn more about the culture of German-speaking countries.	4,67	5	1,49
Cultural Interest	4,83	5	1,33

8. Attitudes to L2 community

Item (Frage)	Mittelwert	Median	Standardabweichung
I would like to travel to German-speaking countries.	5,69	6	0,52
I like the people who live in German-speaking countries.	5,25	6	1,12
I like meeting people from German-speaking countries.	5,06	5	1,12
I would like to know more about people from German-speaking countries.	5,11	5	1,09
Attitudes to L2 community	5,28	5,5	1,03

Motivationskategorie	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Criterion measures	5,12	5,5	1,25
Ideal 2 self	4,85	5	1,27
Ought-To L2 Self	3,5	4	1,62
Instrumentality (promotion)	5,28	5	1,02
Instrumentality (prevention)	3,82	4	1,76
Attitudes to learning German	4,92	5	1,28
Cultural Interest	4,83	5	1,28
Attitudes to L2 community	5,28	5,5	1,03

Appendix D

Vergleich zwischen Studienlevels

Anfänger

Antwort	Kürzung	Kategorie
I decided to learn German because I'm optimistic to	to travel to a German-speaking country	Migration

travel to a German-speaking country		
I decided to take German because it is an interesting language, although complex sometimes.	is an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
I desired to participate in an au-pair program in 2014 and was required to know the language through that I had much more interest for the language and culture	to participate in an au-pair program; interest for the language and culture	Pragmatische Nutzung der Sprache Allgemeines sprachliches Interesse Kulturelles Interesse
It was compulsory in my school so I had to.	was compulsory in my school	Bildung und akademische Gründe
Because I love the language and I also like it when it is spoken	I love the language	Allgemeines sprachliches Interesse
Because I strongly like to adopt the good culture of Germans.	to adopt the culture	Kulturelles Interesse
For career opportunities	For career opportunities	berufliche Gründe
To use the language as a tool for trading businesses	To use the language as a tool for trading businesses	Pragmatische Nutzung der Sprache
Moving to the country temporarily	moving	Migration

Häufigkeitsanalyse

Allgemeines sprachliches Interesse: 3 Nennungen (33,33%)

Migration: 2 Nennungen (22,22%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 2 Nennungen (22,22%)

Kulturelles Interesse: 2 Nennungen (22,22%)

Berufliche Gründe: 1 Nennung (11,11%)

Bildung und akademische Gründe: 1 Nennung (11,11%)

Fortheschrittene

Antwort	Kürzung	Kategorie
1. To learn a new language that is not common	learn a new language	Persönliche Motivation
3. I did it as part of my career endeavours	as part of my career endeavours	Berufliche Gründe

4. Because I like the language	I like the language	Allgemeines sprachliches Interesse
5. I loved the language and wanted to be able to communicate and talk fluently	I loved the language; to communicate and talk fluently	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
It's an interesting language	an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
Career purposes	Career purposes	Berufliche Gründe
I spotted personal and career opportunities in learning the German language, so I decided to learn it	personal and career opportunities	Berufliche Gründe
I love the German language and I would like to work in that perspective	I love the German language; to work in that perspective	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
Because I love the language and would like to work with it	I love the language; like to work with it	Allgemeines sprachliches Interesse Pragmatische Nutzung der Sprache
Because it is an interesting language	it is an interesting language	Allgemeines sprachliches Interesse
German is an interesting language	is an interesting language;	Allgemeines sprachliches Interesse
I love the language, it sounds good when I hear the natives speak it. I love the culture too.	I love the language; love the culture	Allgemeines sprachliches Interesse Kulturelles Interesse
German has a lot of opportunities and it is an interesting language to learn.	a lot of opportunities; an interesting language	Berufliche Gründe Allgemeines sprachliches Interesse
Because of the German culture and job opportunities linked with the language.	German culture; job opportunities	Kulturelles Interesse Berufliche Gründe
I decided to learn German not only for my studies and career in translation but also because I hope to travel to Germany again and maybe even live there one day.	studies and career in translation; to travel to Germany and live there	Bildung und akademische Gründe berufliche Gründe Migration und Zukunftspläne
My scholarship experience in Leipzig gave me a glimpse of life in Germany, and it made me even more motivated to	scholarship experience	Bildung und akademische Gründe

continue learning the language.		
The language seemed very interesting.	The language seemed very interesting.	Allgemeines sprachliches Interesse

Häufigkeitsanalyse

Allgemeines sprachliches Interesse: 10 Nennungen (58, 82%)

Berufliche Gründe: 5 Nennungen (29,41%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 3 Nennungen (17,65%)

Bildung und akademische Gründe: 2 Nennungen (11,76%)

Kulturelles Interesse: 2 Nennungen (11,76%)

Persönliche Motivation: 1 Nennung (5,88%)

Absoventen

Antwort	Kürzung	Kategorie
I wanted to learn a new language	learn a new language	Persönliche Motivation
Education	Education	Bildung und akademische Gründe
Because I was curious to know what learning another language entails	learning another language	Persönliche Motivation
I have the intention to relocate/emigrate	to relocate/emigrate	Migration und Zukunftspläne
I chose to learn German because of my interest in languages and the opportunities it offers. Germany has a strong economy, excellent educational institutions, and many career prospects for German speakers. Additionally, I was fascinated by German culture, history, and literature, which made learning the language even more appealing.	interest in languages; the opportunities; German culture, history, and literature	Allgemeines sprachliches Interesse Berufliche Gründe Kulturelles Interesse
Because I'm about to go there	to go there	Migration und Zukunftspläne
I decided to learn German because I believe it is useful to	employment opportunities in Europe	Berufliche Gründe

know the German language, especially due to employment opportunities in Europe.		
To know the language and express myself in it	To know the language; express myself in it	Persönliche Motivation Pragmatische Nutzung der Sprache
Because I wanted to try a new language	try a new language	Persönliche Motivation
I was fascinated by the German culture and will like to live there in the future	German culture; to live there in the future	Kulturelles Interesse Migration und Zukunftspläne

Häufigkeitsanalyse

Persönliche Motivation: 4 Nennungen (40%)

Migration: 3 Nennungen (30%)

Berufliche Gründe: 2 Nennungen (20%)

Kulturelles Interesse: 2 Nennungen (20%)

Bildung und akademische Gründe: 1 Nennung (10%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 1 Nennung (10%)

Allgemeine sprachliches Interesse: 1 Nennung (10%)

Anfänger

Antwort	Kürzung	Kategorie
I want to live in Germany one day and work there too.	to live in Germany and work there	Migration und Zukunftspläne
The culture is beautiful. The country is great. The language is international and a great tool for a great career life.	The culture is beautiful; The language is a great tool for a great career life.	Kulturelles Interesse Berufliche Gründe
Its culture and the love for the language	Culture; the love for the language	Kulturelles Interesse Allgemeines sprachliches Interesse
The language is nice and I was encouraged by my mom to learn it.	The language is nice; was encouraged by my mom to learn it.	Allgemeines sprachliches Interesse Sozialer Einfluss
I love it.	I love it.	Allgemeines sprachliches Interesse
Personal Achievement	Personal Achievement	Persönliche Motivation

Getting a job in a Ghana-based German company is easier	Getting a job in a Ghana-based German company	Berufliche Gründe
To be able to communicate easily	to communicate	Pragmatische Nutzung der Sprache
The love I have for the challenge to speak German	the challenge to speak German	Persönliche Motivation

Häufigkeitsanalyse

Allgemeines sprachliches Interesse: 3 Nennungen (33,33%)

Persönliche Motivation: 2 Nennungen (22,22%)

Kulturelles Interesse: 2 Nennungen (22,22%)

Berufliche Gründe: 2 Nennungen (22,22%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 1 Nennung (11,11%)

Migration: 1 Nennung (11,11%)

Sozialer Einfluss: 1 Nennung (11,11%)

Fortgeschrittene

Antwort	Kürzung	Kategorie
Good job opportunities	Good job opportunities	Berufliche Gründe
I love the language	I love the language	Allgemeines sprachliches Interesse
My career	My career	Berufliche Gründe
How it's spoken and highly recommended	How it's spoken; highly recommended	Allgemeines sprachliches Interesse Sozialer Einfluss
I want to know better the culture	know better the culture	Kulturelles Interesse
School	School	Bildung und akademische Gründe
There are a lot of job opportunities that require knowledge of German.	job opportunities that require knowledge of German.	Berufliche Gründe
The ambition to further my education in Germany fueled my motivation to learn German	to further my education in Germany	Bildung und akademische Gründe

The thought of travelling there one day and the German culture	travelling there; German culture	Migration und Zukunftspläne Kulturelles Interesse
The fact that there are few German speakers here in Ghana	there are few German speakers in Ghana	Persönliche Motivation
The industrious nature of Germany motivated me to learn German	The industrious nature of Germany	Kulturelles Interesse
Its similarity in some aspect to English.	similarity in some aspect to English.	Allgemeines sprachliches Interesse
I love how the sentences are formed and how long the words are. It's a passion.	I love how the sentences are formed and how long the words are.	Allgemeines sprachliches Interesse
The opportunities and my lectures motivate me the most.	The opportunities; my lectures	Berufliche Gründe Sozialer Einfluss
The job opportunities with respect to German motivates me to learn German	The job opportunities with respect to German	Berufliche Gründe
The opportunities that come	The opportunities	Berufliche Gründe
The fact that I can communicate with other people without having a language barrier.	communicate with other people without having a language barrier.	Pragmatische Nutzung der Sprache

Häufigkeitsanalyse

Berufliche Gründe: 6 Nennungen (35,29%)

Allgemeines sprachliches Interesse: 4 Nennungen (23,53%)

Kulturelles Interesse: 3 Nennungen (17,65%)

Sozialer Einfluss: 2 Nennungen (11,76%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 1 Nennung (5,88%)

Persönliche Motivation: 1 Nennung (5,88%)

Migration: 1 Nennung (5,88%)

Absolventen

Antwort	Kürzung	Kategorie
The goal is to migrate to the country with the family.	to migrate to the country with the family.	Migration und Zukunftspläne

What motivates me the most to learn German is personal development. I believe that speaking multiple languages is a skill that challenges the mind and opens new opportunities. I also admire multilingual people because they show intelligence and adaptability, and I want to be among them. Plus, learning German brings me closer to my goal of traveling and possibly living in Germany one day.	personal development; traveling and possibly living in Germany	Persönliche Motivation Migration und Zukunftspläne
My brother and also for future career and vacation purposes	My brother; for future career; vacation purposes	Sozialer Einfluss Berufliche Gründe Reisen
It is a professional requirement which will allow me to practice within my occupation	It is a professional requirement to practice within my occupation	Berufliche Gründe
Movies	Movies	Kulturelles Interesse
The desire to speak the language fluently and to hold a proper conversation if I decide to look for a job in a German-speaking area	to speak the language fluently and to hold a proper conversation if I decide to look for a job in a German-speaking area	Pragmatische Nutzung der Sprache
When I meet or see people speaking fluently	When I meet or see people speaking fluently	Sozialer Einfluss
Because the language is a barrier in Germany	is a barrier in Germany	-
Career and study opportunities	Career; study opportunities	Berufliche Gründe Bildung und akademische Gründe
One of my biggest motivations is the ability to communicate with native speakers and immerse myself in the culture. I also see German as a valuable asset for my career, whether in translation, business, or international relations. The challenge of mastering a	the ability to communicate with native speakers; immerse myself in the culture; German as a valuable asset for my career, whether in translation, business, or international relations;	Pragmatische Nutzung der Sprache Kulturelles Interesse Berufliche Gründe Persönliche Motivation

complex language like German keeps me engaged and pushes me to improve.	The challenge of mastering a complex language like German	
---	---	--

Häufigkeitsanalyse

Berufliche Gründe: 4 Nennungen (44,4%)

Migration: 2 Nennungen (22,22%)

Kulturelles Interesse: 2 Nennungen (22,22%)

Persönliche Motivation: 2 Nennungen (22,22%)

Pragmatische Nutzung der Sprache: 2 Nennungen (22,22%)

Sozialer Einfluss: 2 Nennungen (22,22%)

Bildung und akademische Gründe: 1 Nennung (22,22%)

Reisen: 1 Nennung (11,11%)