



**Mehr als eine Investition: Heterogene
Motivationsprofile im B2-Berufssprachkurs – Eine
Mehrfallstudie zu erwachsenen Migrant:innen in
Deutschland**

Stefan Maier, Universität Leipzig

ISSN 1470 – 9570

Mehr als eine Investition: Heterogene Motivationsprofile im B2- Berufssprachkurs – Eine Mehrfallstudie zu erwachsenen Migrant:innen in Deutschland

Stefan Maier

Der Berufssprachkurs (BSK) ist ein zentrales DaZ-Angebot für Erwachsene in Deutschland, doch die L2-Motivation seiner Teilnehmenden bleibt weitgehend unerforscht. Eine bisherige Studie reduzierte sie vorrangig auf ökonomische Funktionalität (Baderschneider et al. 2023), was der Komplexität des BSK nicht gerecht wird. Für die aktuelle Mehrfallstudie wurden 15 Lernende mittels eines qualitativen Stichprobenplans in zwei B2-BSK rekrutiert und in sprachlernbiografischen Interviews zur Entwicklung ihrer Motivation über den Lebenslauf hinweg befragt (Riemer 2022). Die Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker 2024) und theoretisch mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985; Noels 2023) sowie dem personen- und kontextbezogenen Zugang (Ushioda 2009) verknüpft.

Die Motivation zeigte sich als hochindividuell, biografisch verwurzelt und dynamisch aushandlungsfähig. Sie reichte von Amotivation bis zu intrinsischer Motivation und wurde maßgeblich von identitätsbezogenen Zielen, Kompetenzerleben und sozialen Bezügen geprägt – nicht primär von arbeitsmarktorientierten Kalkülen. Zwei kontrastive Fallpaare vertiefen diese Heterogenität exemplarisch. Die Studie liefert ein komplementäres Analyseraster, das zur Fundierung der BSK-Forschung beiträgt. Sie unterstreicht die Notwendigkeit kontextsensibler Unterrichtsgestaltung und einer sprachpolitischen Perspektive, die persönliche Entwicklung und soziale Teilhabe stärker berücksichtigt.

1. Einleitung

In Deutschland leben derzeit etwa 16,4 Millionen Menschen mit einer Migrationsgeschichte (Statistisches Bundesamt 2026). Für viele von ihnen ist das Erlernen der deutschen Sprache in staatlichen Kursangeboten, dem Integrations- und Berufssprachkurs, ein zentraler Bestandteil ihrer Biografie.

Der Berufssprachkurs (BSK) – ein Angebot innerhalb des Gesamtprogramms Sprache der Bundesregierung – zählt heute zu den wichtigsten DaZ-Angeboten für Erwachsene in Deutschland: Mit bereits über einer Million Teilnehmenden ist er neben dem Integrationskurs der teilnehmerstärkste staatliche Deutschkurs (Zeitraum 2019–2024,

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020, 2023, 2025a). Er hat das gesellschaftlich bedeutsame Ziel, an der Verbesserung der sprachlichen Teilhabe von Migrant:innen mitzuwirken, und soll einen Beitrag zur Bewältigung struktureller Herausforderungen wie dem demografischen Wandel und dem Fachkräftemangel leisten (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2019; Ehlich et al. 2024).

Die Motivation beim Fremd- und Zweitsprachenlernen (L2-Motivation) gilt allgemein als einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg (z. B. Dörnyei & Ushioda 2021; Riemer 2023). Während sie bei Deutschlernenden im Ausland bereits detailliert untersucht wurde, ist sie im BSK bisher kaum erforscht. Erste Ansätze betrachteten sie als Investition ins Humankapital (Baderschneider et al. 2023) – eine Sichtweise, die zu kurz greift, um die tatsächlichen Lernprozesse und individuellen Beweggründe in diesem heterogenen Kursformat zu verstehen.

Die vorliegende Studie erkundet die L2-Motivation im BSK erstmals systematisch, um erste methodisch gesicherte Erkenntnisse zu liefern. Theoretisch verbindet sie die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985; Noels 2023) mit dem personen- und kontextbezogenen relationalen Zugang (Ushioda 2009, 2020). Hierdurch wurde Motivation nicht als statisches Merkmal oder rein funktionales Kalkül, sondern als dynamischer, biografisch verwobener und sozial aushandlungsfähiger Prozess untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation von BSK-Lernenden deutlich komplexer und sozialer ausgeprägt sein kann, als es die Humankapital-Logik vermuten lässt. Zur exemplarischen Vertiefung dieser Befunde werden im Artikel vier Lernende mit unterschiedlichen Motivationsprofilen vorgestellt – von Amotivation über internalisierte bis hin zu intrinsischer Motivation. Diese Porträts bieten interessierten Leser:innen auch einen Einblick in die Lebensrealitäten der Teilnehmenden. Die Studie liefert damit einen ersten Beitrag zur theoretisch-empirischen Fundierung der BSK-Forschung.

Im folgenden Kapitel wird der BSK vorgestellt und eine kurze Definition von L2-Motivation gegeben. Dann wird der Forschungsstand aufgearbeitet. Danach werden das explorative Studiendesign sowie die Datenerhebung und -analyse vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse anhand der vier exemplarischen Fälle dargelegt und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert. Die Studie schließt mit einem Fazit zu Kernbefunden, Implikationen und einem Ausblick.

2. Hintergrund

2.1. Der Berufssprachkurs: Ein zentraler Lehr-Lernkontext im DaZ-Bereich

Der Berufssprachkurs (BSK) wurde 2016 bundesweit eingeführt und ist heute ein zentrales Angebot im deutschen DaZ-System. Er richtet sich an erwachsene Deutschlernende, die er beim Ausbau ihrer allgemeinsprachlichen Kompetenzen und beim Erwerb arbeitsmarktrelevanter Sprachkenntnisse unterstützen soll (Bärenfänger et al. 2019). Mit rund 191.000 Teilnehmenden in ca. 11.000 Kursen pro Jahr ist der BSK vermutlich das größte berufsbezogene DaZ-Angebot für Erwachsene in Deutschland (Stand 2024; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025a).¹

Als Teil des Gesamtprogramms Sprache ergänzt der BSK den Integrationskurs sowie verschiedene Beratungsangebote (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021). Die Zuständigkeit für den BSK liegt primär beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales, und die Administration obliegt dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Die Kurse werden von Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen oder privaten Sprachschulen getragen – im Jahr 2024 gab es ca. 1.100 solcher Träger im gesamten Bundesgebiet (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2024a).

Die Teilnehmendenprofile sind hinsichtlich soziodemografischer, sprachlicher und biografischer Merkmale außerordentlich heterogen: So nehmen unter anderem Geflüchtete, Arbeitsmigrant:innen und langjährig in Deutschland lebende Personen mit unterschiedlichsten Bildungshintergründen, Sprachvorkenntnissen und Aufenthaltsstatus an diesem Kurs teil (Baderschneider et al. 2023; Ehlich et al. 2024).

Der BSK deckt die Sprachniveaustufen A2 bis C2 ab und gliedert sich in Basiskurse sowie spezialisierte Fachsprachkurse. In der Praxis besucht etwa die Hälfte der Teilnehmenden den B2-Basiskurs (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020, 2023, 2025a). Dieser ist mit 400 Unterrichtseinheiten konzipiert und kann zur besseren Bewältigung des Übergangs von A2 auf B1 um ein sogenanntes Brückenelement von 100 Unterrichtseinheiten ergänzt werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021).²

¹ Der BSK ist durch die Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) geregelt. Zur Geschichte der staatlichen Deutschkurse vgl. Ehlich et al. (2024).

² Seit 2025 steht der BSK unter budgetären Restriktionen, was sich insbesondere in einer Priorisierung des Kursangebots äußert: Vorrang haben arbeitsmarktbezogene Kursarten (z. B. Job- oder Azubi-BSK) und der B2-BSK, während andere Kursformate und

Am Kursabschluss können Teilnehmer:innen den Deutsch-Test für den Beruf (DTB), der sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Sprachkompetenzen überprüft, ablegen (Bärenfänger et al. 2019; Beckmann-Schulz & Snippe 2024).

2.2. L2-Motivation: Definition und Bedeutung für das Sprachenlernen

Unter Motivation beim Fremd- und Zweitsprachenlernen (L2-Motivation) werden psychologische Prozesse, die das Lernen initiieren, steuern und aufrechterhalten, verstanden. Dörnyei und Ushioda (2021) sowie Riemer (2023) fassen L2-Motivation als multidimensionales Phänomen, das sich vor allem in drei Dimensionen manifestiert, zusammen:

- den *Zielen*, die sich mit dem L2-Lernen verbinden,
- dem *Aufwand*, den die Lernenden zu betreiben bereit sind, sowie
- der *Ausdauer*, mit der sie die Sprache über einen längeren Zeitraum erlernen.

Beispielsweise kann sich Motivation darin zeigen, dass sich Lernende aktiv am Unterricht beteiligen, sich selbständig Lerngelegenheiten erschließen oder trotz komplexer grammatikalischer Strukturen kontinuierlich Übungsaufgaben bearbeiten.

In der Angewandten Linguistik wird der L2-Motivation ein hoher Einfluss auf den Lernprozess und den Sprachlernerfolg beigemessen (z. B. Dörnyei 2020; Riemer 2023): Motivierte Lernende zeigen nicht nur eine höhere Lernbereitschaft, sondern können auch gegenüber typischen Herausforderungen des Spracherwerbs (z. B. kommunikative Misserfolge, Korrekturen) resilienter sein. Empirische Studien weisen außerdem auf einen engen Zusammenhang zwischen Motivation und sprachlichen Kompetenzen hin (z.B. Dunn & Iwaniec 2022; Saito et al. 2018; Zhang & Papi 2021).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Erforschung der L2-Motivation im BSK von besonderer Relevanz. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die Heterogenität der Teilnehmenden und die arbeitsmarktorientierte Ausrichtung der Kurse stellen spezifische Anforderungen an die Lernenden. Ob und wie sie diese Anforderungen bewältigen, ist auch mit ihrer Motivation verbunden.

Sprachniveaustufen teilweise kontingentiert werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2024b, 2025b, 2025c).

Im folgenden Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand zum BSK sowie zur L2-Motivationsforschung aufgearbeitet, um die theoretische und empirische Ausgangslage der Studie zu verdeutlichen.

3. Forschungsüberblick

3.1. Forschung zur Motivation im Berufssprachkurs

Trotz der zentralen Rolle des BSK (Kap. 2) ist die L2-Motivation seiner Teilnehmenden bisher kaum empirisch erfasst worden. Die vorhandene Literatur beschränkt sich auf eine einzige Untersuchung im Rahmen der BSK-Evaluation (Baderschneider et al. 2023: 108–112). Diese identifizierte eine überwiegend materialistisch-funktionale Motivation: Der Kurs werde primär mit dem Ziel, ein höheres Einkommen und eine bessere berufliche Position zu erlangen, besucht.

Dieser Befund ist jedoch vor dem theoretischen Hintergrund der Teilstudie kaum überraschend. Der Evaluation lag die Humankapitaltheorie (Chiswick & Miller 1995, 2015), die Sprachenlernen als rationales Kosten-Nutzen-Kalkül modelliert, zugrunde. Demnach werden Zeit und Mühe für das Sprachenlernen investiert, um erwartete wirtschaftliche oder soziale Renditen (z. B. höheres Einkommen, bessere Positionen) zu erzielen. Motivation wird dabei als ökonomischer Investitionsanreiz in Sprachkompetenz betrachtet. Aus dieser theoretischen Perspektive erscheint die Feststellung einer primär funktionalen Motivation erwartbar, da die Studie bereits auf einen materialistisch-funktionalen Motivationsansatz ausgerichtet war.

Hinzu kommen erhebliche methodische und inhaltliche Schwächen, die die Fundierung dieser Studie begrenzen: Qualitative Interviewdaten wurden rein quantitativ ausgewertet, psychologische und soziale Hintergründe blieben unberücksichtigt, und es erfolgte keine Einordnung in die etablierte L2-Motivationsforschung. Vor diesem Hintergrund erscheint die Aussagekraft des Ergebnisses begrenzt, da die Komplexität und Dynamik der L2-Motivation im BSK nur eingeschränkt erfasst wurde.

Diese Forschungslage unterstreicht das Desiderat, die L2-Motivation im BSK mit theoretischen und methodischen Zugängen, die der Heterogenität und Lebensweltbezogenheit der Zielgruppe gerecht werden, zu untersuchen.

3.2. L2-Motivationsforschung

Die L2-Motivationsforschung untersucht, warum sich Menschen für eine bestimmte Sprache entscheiden, wie lange sie bereit sind, diese zu lernen, und wie entschlossen sie dabei vorgehen (Dörnyei & Ushioda 2021). Traditionell wird Motivation zu den individuellen Unterschieden – also jenen Aspekten, die Sprachlerner:innen als einzigartige Personen auszeichnen – gezählt (z. B. Dörnyei 2020; Li et al. 2022; Riemer 2023).

L2-Motivation wird als mehrdimensionales Phänomen, das unter anderem Aspekte der Persönlichkeit, (sprachlern)biografische Prägungen, Unterrichtserfahrungen sowie die sozio-kulturelle Umwelt umfasst, verstanden (Dörnyei & Ushioda 2021; Papi & Hiver 2022; Riemer 2010). Beispielsweise hat Riemer (2006, 2016, 2023) in länderübergreifenden Studien unter anderem an Schulen, Universitäten und Goethe-Instituten gezeigt, dass sich Motivation kulturell und institutionell vielfältig ausdifferenziert – von positiven Einstellungen zum L2-Lernen und beruflichen Zielen bis hin zum prägenden Einfluss von Lehrpersonen und Unterrichtsgestaltung.

Die L2-Motivationsforschung umfasst sowohl

- theoretische Modelle zur Erklärung der Entstehung und Entwicklung von Motivation (z. B. Dörnyei 2009; Gardner 1985; Noels 2001) als auch
- metatheoretische Perspektiven, die einen konzeptionellen Rahmen für die Erforschung von L2-Motivation bereitstellen (z. B. Larsen-Freeman 2015; MacIntyre et al. 2021; Ushioda 2009).

Zu den Kerntheorien zählen das Socio-Educational Model von Gardner (1985), das L2 Motivational Self System von Dörnyei (2009) und die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985), die von Noels (2001) für das L2-Lernen adaptiert wurde.

Das Socio-Educational Model betont die motivierende Rolle positiver Einstellungen gegenüber der Zielsprache und -kultur. Zentral ist dabei das Konzept der *integrativeness*, das die Bereitschaft, sich mit einer sprachlichen Gemeinschaft zu identifizieren und ihr näherzukommen, beschreibt (Gardner 1985, 2019; Gardner & Lambert 1959).

Mit dem L2 Motivational Self System verlagert sich der Schwerpunkt auf selbstbezogene Zukunftsvorstellungen: Motivation entsteht, wenn Lernende eine Diskrepanz zwischen ihrem aktuellen Selbstbild und ihrem Wunsch- bzw. Pflichtbild wahrnehmen. Zusätzlich werden situative Unterrichtsfaktoren modelliert (Csizér 2019; Dörnyei 2009, 2019).

Die Selbstbestimmungstheorie erklärt Motivation hingegen im Zusammenhang mit der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit (Deci & Ryan 1985; Ryan & Vansteenkiste 2023). Auf das L2-Lernen übertragen, rücken insbesondere die Qualität motivationaler Steuerung (Regulation) sowie die Bedeutung unterstützender sozialer Lernkontexte in den Mittelpunkt (Noels 2001, 2023).

Neben diesen theoretischen Modellen haben sich zunehmend Perspektiven, die Motivation als dynamisches, relationales und kontextgebundenes Phänomen verstehen, etabliert. Hierzu zählen komplexitäts- und dynamiktheoretische Ansätze (Larsen-Freeman 2015; MacIntyre et al. 2021) sowie Ushiodas (2009) personen- und kontextbezogener Zugang (person-in-context relational view). Diese Perspektiven erweitern klassische Motivationsmodelle um Fragen von Agency, Identität, sozialer Interaktion und institutioneller Einbettung (Ushioda 2020, 2021).

Die vorliegende Studie knüpfte an diese theoretische Vielfalt an, um sowohl die psychologische Steuerung von Lernverhalten als auch die biografisch-soziale Verortung der Lernenden in den Blick zu nehmen. Dies führte zur Kombination der Selbstbestimmungstheorie mit dem personen- und kontextbezogenen Zugang, die im Folgenden dargestellt wird. Weiterführende Darstellungen der L2-Motivationsforschung finden sich bei Dörnyei & Ushioda (2021), Lamb et al. (2019) sowie Riemer (2023).

3.3. Selbstbestimmungstheorie

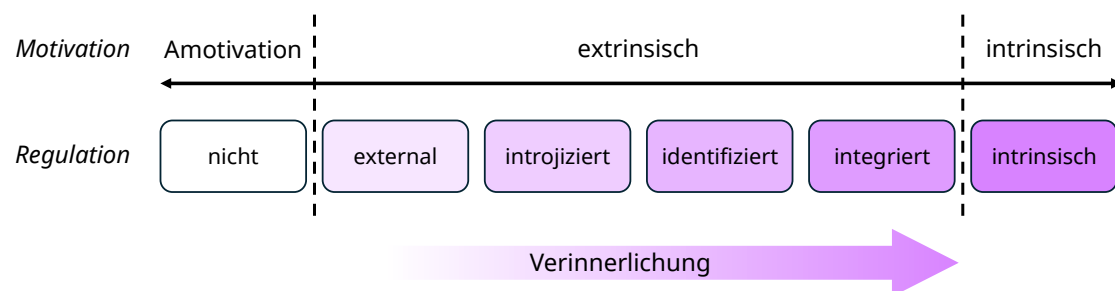
Die Selbstbestimmungstheorie erklärt, warum sich Lernende für eine L2 entscheiden, wie stabil ihre Motivation bleibt und welche Bedingungen langfristiges Lernen fördern. Zentral ist die Annahme, dass die Befriedigung dreier psychologischer Grundbedürfnisse motivationsförderlich wirkt (Deci & Ryan 1985):

- *Autonomie*: Erleben des L2-Lernens als eigene Wahl;
- *Kompetenz*: Erleben von Wirksamkeit und Fähigkeit;
- *Zugehörigkeit*: positive Beziehungen zu Lehrpersonen, anderen Lernenden und der Gesellschaft.

Die Motivation ist umso stärker und ausdauernder, je besser diese Bedürfnisse durch den L2-Lernkontext erfüllt werden (Noels 2023; Ryan & Vansteenkiste 2023).

Die Selbstbestimmungstheorie ordnet die Qualität der Motivation auf einem Kontinuum von selbst- bis fremdbestimmt (Abbildung 1): Am fremdbestimmten (heteronomen) Pol liegt die *Amotivation*, bei der kein Sinn im L2-Lernen gesehen und dieses als belastend gesehen wird. Am selbstbestimmten (autonomen) Gegenpol liegt die *intrinsische Motivation*, bei der das Lernen aus reinem Interesse oder Freude an der Sprache erfolgt (Noels 2023; Ryan & Vansteenkiste 2023).

Abbildung 1: Kontinuum von fremdbestimmter (links) bis selbstbestimmter (rechts) Motivation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie



Dazwischen erstreckt sich die *extrinsische Motivation* mit vier Stufen der Verinnerlichung (Internalisierung): Stark fremdbestimmt ist die *externale Regulation*, bei der Lernen aufgrund äußerer Anreize wie beispielsweise Noten gelernt wird. Die *introjizierte Regulation* basiert auf Pflichtgefühl oder Schuldvermeidung. Eher selbstbestimmt ist die *identifizierte Regulation*; sie entsteht, wenn Sprachkenntnissen ein persönlicher Wert für eigene Ziele beigemessen wird. Am nächsten an der intrinsischen Motivation befindet sich die *integrierte Regulation*, bei der das Lernen tief in der eigenen Identität verankert ist (Noels 2023; Ryan & Vansteenkiste 2023).

Die Selbstbestimmungstheorie erklärt zudem, wie sich Motivation durch *Internalisierung* entwickelt: Anforderungen (z. B. gesellschaftliche Erwartungen), die zunächst als äußerer Druck wahrgenommen werden (external), können mit der Zeit verinnerlicht werden – über Pflichtgefühl (introjiziert) bis hin zu persönlicher Wertzuschreibung (identifiziert bzw. integriert). Hierbei transformiert sich eine fremdbestimmte zu einer selbstbestimmten Motivation (Noels 2023; Ryan & Vansteenkiste 2023).

Für die aktuelle Studie bietet die Selbstbestimmungstheorie ein präzises Instrumentarium, um die psychologische Qualität und Verinnerlichungstiefe der Motivation differenziert zu untersuchen.

3.4. Personen- und kontextbezogener Zugang

Ushiodas (2009, 2016, 2020) personen- und kontextbezogener Zugang ist ein metatheoretischer Rahmen für die Erforschung von L2-Motivation. Er konzeptualisiert Motivation nicht als stabile individuelle Eigenschaft, sondern als relationales, dynamisches und kontextgebundenes Phänomen. Hierbei ist das Konzept der Agency von zentraler Bedeutung: Lernende werden nicht als passive Empfänger:innen von Motivation, sondern als aktiv handelnde Personen verstanden. Sie interpretieren ihre Lernumgebungen subjektiv, gestalten sie mit und betten sie in soziale Interaktionen ein.

Motivation entsteht demnach nicht isoliert in der Einzelperson, sondern entwickelt sich fortwährend in konkreten sozialen Situationen – etwa im Unterricht, in Lerngruppen oder im familiären Umfeld. Dieser Ansatz richtet den analytischen Fokus gezielt auf einzelne Lerner:innen in spezifischen Lehr-Lernkontexten und betont die zentrale Rolle von Lebensgeschichten, Identitäten, Emotionen und sozialen Beziehungen. Dadurch soll ein differenziertes Verständnis echter Lernender in echten Unterrichtssituationen ermöglicht und die Vielfalt motivationaler Erfahrungen innerhalb desselben Kontexts sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass derselbe Unterricht von Lernenden sehr unterschiedlich erlebt und gedeutet werden kann, da Motivation stets biografisch und kontextuell geprägt ist (Ushioda 2009, 2016, 2020).

Das zugrundeliegende Menschenbild steht in deutlichem Kontrast zur Humankapitaltheorie (Chiswick & Miller 1995, 2015): Lernende werden nicht als rational kalkulierende Akteure, die Sprachlernen primär nach Kosten-Nutzen-Kriterien bewerten, gesehen. Stattdessen werden sie als sozial situierte Personen mit individuellen Lebensverläufen, Beziehungen, Werten und Identitäten verstanden. L2-Lernen erscheint damit als integraler Bestandteil biografischer Entwicklung und subjektiver Sinnkonstruktion. Motivation ist folglich untrennbar mit der Frage, welche Bedeutung Sprache für die jeweilige Person in ihrem konkreten Lebenskontext erhält, verbunden (Ushioda 2009, 2016, 2020).

4. Die aktuelle Studie

4.1. Forschungsfragen

Auf der Grundlage des Forschungsüberblicks wurden zwei Forschungsfragen gestellt:

1. Forschungsfrage: Wie entsteht und verändert sich die L2-Motivation von BSK-Teilnehmenden im Zusammenspiel von biografischen Verläufen, sozialen Interaktionen und institutionellen Rahmenbedingungen?

2. Forschungsfrage: Welche psychologische Qualität (von Amotivation bis intrinsische Motivation) weist die L2-Motivation auf, und wie ist sie mit individuellen Lebensgeschichten, persönlichen Interessen und identitätsbezogenen Zielen verknüpft?

4.2. Forschungsansatz

Da zum Studienbeginn keine fundierten Ergebnisse zur L2-Motivation im BSK vorlagen (Kap. 3.1), wurde eine explorative Studie durchgeführt (Schramm 2022). Die vorliegende Untersuchung ist Teil eines umfassenderen Promotionsprojekts an der Universität Erfurt – einer longitudinalen Mixed-Methods-Studie zur L2-Motivation im BSK (Maier, in Vorb.). Dieses Gesamtprojekt zielt auf die Erkundung relevanter theoretischer Rahmen, der Kontextspezifik und der Dynamik der Motivation in diesen Kursen. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die qualitativen Ergebnisse zur Kontextspezifik.

Das theoretische Fundament dieses Artikels bildete eine Kombination der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985; Noels 2023) mit dem personen- und kontextbezogenen Zugang (Ushioda 2009). Die Auswahl dieser Kombination erfolgte datengeleitet auf Basis einer vergleichenden Analyse im Rahmen des übergeordneten Promotionsprojekts (Maier, in Vorb.). Dabei wurden dieselben Daten zusätzlich mit den Modellen von Gardner (1985), Dörnyei (2009) sowie dem Investment-Ansatz von Norton (2000) ausgewertet. Die Kombination aus Selbstbestimmungstheorie und personen- und kontextbezogenem Zugang erwies sich als geeignete analytische Linse, da sie sowohl die psychologische Qualität der Motivation als auch die biografische Einbettung erwachsener Lernender im BSK-Kontext umfassend abbildete.

Genauer stellte die Selbstbestimmungstheorie ein präzises Vokabular für die psychologische Qualität und Verinnerlichungstiefe von Motivation bereit, und Ushiodas Rahmen erklärte, wie diese Zustände in konkreten Lebenswelten entstehen, sich verändern und in soziale Aushandlungsprozesse eingebettet sind. Beide Ansätze ergänzen sich komplementär: Die Selbstbestimmungstheorie liefert die Dimension der

motivationalen Steuerung (von Amotivation bis intrinsische Motivation), der relationale Zugang liefert die Dimension der biografisch-sozialen Verortung (Identität, Agency, institutionelle Einbettung).

Für eine explorative Studie, die die Motivation von BSK-Lernenden erstmals differenziert beschreiben und verstehen will, ermöglicht diese Verzahnung eine Analyse, die weder auf ökonomische Funktionalität noch auf statische Persönlichkeitsmerkmale reduziert wird, sondern Motivation als dynamisches, lebensweltlich verwobenes Phänomen begreift.

4.3. Design und Teilnehmer:innen

Es wurde eine Mehrfallstudie (multiple case study, Creswell & Poth 2025; Gustafsson 2017) durchgeführt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede mehrerer Lerner:innen zu untersuchen. So sollten die Heterogenität des BSK abgebildet und gleichzeitig die Individualität der Motivation durch gezielte Fallvergleiche herausgearbeitet werden.

Fünfzehn BSK-Lernende aus zwei B2-BSK (dem zentralen Kursformat, Kap. 2.1) nahmen teil. Diese Kurse fanden in Sachsen und Thüringen statt. Diese beiden Länder wurden bewusst gewählt, da sie sich durch vergleichbare geografische, soziokulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen auszeichnen. Insbesondere weisen sie strukturell ähnliche Migrationsdynamiken auf (z. B. vergleichbarer Anteil eingewanderter Personen; ähnlich hoher Anteil ukrainischer Staatsangehöriger unter den Teilnehmenden) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2024a). Dies ermöglichte eine kontrollierte Einbettung der Studie in einen vergleichbaren institutionellen Kontext, ohne die Zielgruppe auf eine einzige Region zu begrenzen (Ushioda 2009, 2020).

Die Kontaktaufnahme erfolgte über Kursträger und Lehrpersonen. Nach Freigabe durch die Träger wurden zwei parallel stattfindende BSK ausgewählt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden geschah mittels eines kurzen Videobeitrags zur Vorstellung des Forschenden und des Studienziels sowie durch regelmäßige Präsenzbesuche in den Kursen.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte kriteriengeleitet mittels eines qualitativen Stichprobenplans (Dörnyei 2007; Kelle & Kluge 2010; Mackey & Gass

2022). Als Auswahlkriterien dienten Altersgruppen, Geschlecht und Erstsprache (L1).³ Tabelle 1 listet die Studienteilnehmer:innen (nach Pseudonymen) anhand dieser Merkmale auf.

Tabelle 1: Hintergrundinformationen zu den Lernenden in der Mehrfallstudie, *kennzeichnet die Lernenden, die im aktuellen Artikel vorgestellt werden

Pseudonym	Geschlecht	Alter	L1
<i>Andriy*</i>	<i>m</i>	27	<i>Russisch, Ukrainisch</i>
<i>Anna*</i>	<i>w</i>	36	<i>Russisch, Ukrainisch</i>
Bilal	m	24	Persisch, Usbekisch
Elena	w	35	Bulgarisch
Farida	w	33	Persisch
Manuel	m	29	Filipino, Kapampangan, Tagalog
Marcos	m	31	Portugiesisch
<i>Mohammad*</i>	<i>m</i>	43	<i>Persisch</i>
Nasrin	w	38	Persisch
Olga	w	53	Russisch, Ukrainisch
Oksana	w	24	Russisch, Ukrainisch
Priya	w	47	Telugu
Rana	w	38	Arabisch
Yevgenia	w	33	Ukrainisch
<i>Zahir*</i>	<i>d</i>	30	<i>Persisch</i>

Anmerkung: *d* – divers, *m* – männlich, *w* – weiblich

Für den vorliegenden Artikel wurden vier Teilnehmer:innen (in Tabelle 1 mit *gekennzeichnet) mit unterschiedlichen Motivationsprofilen ausgewählt (Prinzip maximaler Variation, Creswell & Poth 2025; Grum & Legutke 2022; Mackey & Gass 2022). Zusammen ermöglichen sie eine analytische Verdichtung der Bandbreite und Individualität der L2-Motivation im BSK – von Amotivation über internalisierte bis zu intrinsischer Motivation.

³ Die Altersgruppen umfassten jeweils 5 Jahre, z. B. 26–30 und 31–35 Jahre. Die Geschlechtsangaben waren divers, männlich oder weiblich. Die L1 waren Russisch/Ukrainisch, Persisch, Arabisch, andere.

4.4. Erhebung: L2-Motivationsbiografie

Die Datenerhebung erfolgte mittels L2-Motivationsbiografien – einer narrativen Methode aus der DaF-Forschung, bei der Lernende über die Entwicklung ihrer L2-Motivation im Lebenslauf berichten (Franceschini & Veronesi 2016; Purkarthofer 2022; Riemer 2022).

Diese Methode wurde als offenes Interview realisiert. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 110 Minuten und endeten, sobald die Interviewpartner:innen ihre Erzählung als abgeschlossen empfanden. Sie fanden in Präsenz in den Räumen des jeweiligen Kursträgers statt. Als Hauptsprache diente Deutsch, wobei die Teilnehmenden bei Bedarf auf Englisch oder Russisch wechseln konnten. Der Ton wurde mit dem Einverständnis der Interviewpartner:innen mitgeschnitten.

Alle Interviews wurden von mir durchgeführt. Ich sorgte für eine vertrauensvolle Atmosphäre, führte durch die strukturierten Interviewphasen (Einstieg, thematische Ausrichtung, freie Erzählung, Member-Checking, ggf. ergänzende Fragen, Abschluss) und unterstützte die Erzählung durch eine aktive Zuhörhaltung (Dresing & Pehl 2024; Galletta 2013; Rolland et al. 2019).

Ein zentrales Element war ein ausgedruckter Zeitstrahl, der vier Lebensphasen abbildete (Abbildung 2): Schule, Zeit bis zur Migration nach Deutschland, Zeit danach und Zukunftsplanung. Dieser diente als primäres Strukturelement und Impulsgeber: Am Interviewbeginn las ich die Impulsfragen vor und bat die Teilnehmenden, ihre Motivationsgeschichte frei zu erzählen. Während der Erzählung notierte ich motivationsrelevante Punkte, um diese im weiteren Verlauf gezielt anzusprechen. Zudem stellte ich Verständnisfragen und moderierte gezielt nach, wenn bestimmte Phasen übersprungen wurden. Dieses Vorgehen zielte auf eine vergleichbare Struktur aller Interviews, ohne die Offenheit der Erzählung einzuschränken, um systematische Kontrastierungen und Kategorisierungen in der Auswertung zu ermöglichen (Kap. 4.5).

Abbildung 2: Zeitstrahl als Strukturelement und Impulsgeber der Interviews

Die Geschichte meiner Motivation

Erinnerst du dich an **deine** Motivation beim Sprachenlernen?

Kannst du dir vorstellen, wie deine Motivation in der **Zukunft** sein kann?

Wir können **vier Phasen** unterscheiden:



Der Hauptteil des Interviews war als freie Erzählung konzipiert; Zwischenfragen wurden nur zur Verständnissicherung oder bei Unterbrechungen der Erzählung gestellt. Zur kommunikativen Validierung fasste ich die jeweilige Motivationsgeschichte am Abschluss von Erzählphasen sowie am Ende des Interviews komprimiert zusammen und prüfte mit den Teilnehmenden die Stimmigkeit (Member-Checking). So sollte sichergestellt werden, dass die Lernenden mit meiner interpretativen Deutung einverstanden waren und die Rekonstruktion ihrer Perspektive entsprach (Galletta 2013; Rolland et al. 2019; Rose et al. 2020).

Das mündliche Format mit dem beschriebenen Aufbau, die Sprachflexibilität, der Zeitstrahl und die technische Durchführung hatten sich in einer Vorstudie als für die Erzählqualität und das Vertrauen förderlich erwiesen (vgl. weiterführend Maier, in Vorb.).

4.5. Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Diese Methode umfasst strukturierende Phasen, bei denen das Material mit Kategorien kodiert wird, sowie themen- und fallbezogene Vergleichsphasen.

Die Tonaufnahmen wurden vollständig wörtlich transkribiert, um den Bedeutungsgehalt der Daten präzise zu erfassen und eine inhaltliche Fokussierung zu gewährleisten. Die Transkription erfolgte mit dem System von Dresing und Pehl (2024), das speziell für die qualitative Inhaltsanalyse konzipiert ist und sich auf den Bedeutungsgehalt sowie den Inhalt der Daten fokussiert. Da der Fokus der Studie auf dem inhaltlichen Bedeutungsgehalt und nicht auf gesprächsanalytischen Feinheiten (z. B. Pausenlängen,

Intonation) lag, wurden diese einfachen Transkriptionskonventionen gewählt. Detaillierte Informationen zum Transkriptionssystem finden sich im Rahmen der übergeordneten Promotionsstudie (Maier, in Vorb.).

Die Analyse verlief in zwei aufeinanderfolgenden Phasen mit dem Ziel einer empirisch fundierten Erfassung der motivationalen Qualität und der biografisch-sozialen Einbettung: Zuerst wurde *deduktiv mit vordefinierten Kategorien der Selbstbestimmungstheorie* (Kap. 3.3) kodiert, um die psychologische Qualität der Motivation (z. B. intrinsische Motivation, identifizierte Regulation, Amotivation) zu erfassen. Die Kodierregeln wurden in einem Handbuch festgehalten. Zur Einschätzung der Reliabilität und zur Optimierung des Verfahrens wurde ein Interview gemeinsam mit einer zweiten Forscherin konsensuell kodiert. Diskordanzen wurden dabei diskutiert und das Handbuch bei Bedarf präzisiert (Kuckartz & Rädiker 2024).

Danach folgte eine *induktive Phase zur Erschließung biografischer, sozialer und kontextueller Muster*. Die Verzahnung beider Analysephasen erfolgte durch eine fallbezogene Matrix im Analyseprogramm *MAXQDA* (VERBI GmbH 2024): Die deduktiv ermittelten Regulationsstufen der Selbstbestimmungstheorie bildeten die analytische Grundstruktur, und die induktiv erschlossenen biografischen Verläufe, Beziehungsgeflechte und institutionellen Erfahrungen wurden als kontextuelle Dimensionen angefügt. Durch Fallvergleiche wurden die motivationalen Zustände systematisch mit ihren relationalen und biografischen Entstehungsbedingungen verknüpft (Kuckartz & Rädiker 2024). Diese Matrixanalyse verband somit die psychologischen Qualitätsstufen der Motivation mit ihren relationalen und biografischen Entstehungsbedingungen, um übergreifende Muster sichtbar zu machen.

Für den vorliegenden Artikel wurden vier Fälle, die durch maximale Variation innerhalb strukturell ähnlicher Profile die zentrale Erkenntnis der Studie verdeutlichen, ausgewählt.

4.6. Durchführung

Die Interviews fanden im Frühjahr 2024 nach etwa der Hälfte der Kurszeit statt. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Lernenden bereits ausreichend lange am BSK teilgenommen (ca. 250 Unterrichtseinheiten), um über ihre Motivation im Kurs zu berichten, wurden aber noch nicht übermäßig durch die Abschlussprüfung (DTB) beeinflusst. Insgesamt entstanden 16 Stunden Tonaufnahmen.

Die Interviews wurden im Sinne des personen- und kontextbezogenen Zugangs (Ushioda 2009, 2020) als gemeinsame Verhandlung der Deutungsmuster, Erinnerungen und gegenwärtigen Motivationszustände durch Teilnehmende und Forscher behandelt. Die Sprachwahl, gezielte Rückfragen und das Member-Checking dienten dabei der konstruktiven Klärung und der Vermeidung einseitiger Interpretationen.

Ich reflektierte meine Positionierung als deutschsprachige, im akademischen Kontext tätige Person: Ich war mir bewusst, dass die Interviewpartner:innen durch asymmetrische Machtverhältnisse, Sprachen und Institutionen beeinflusst werden konnten. Diese Reflexivität floss in die Formulierung der Fragen, die Gesprächsführung und die nachgelagerte Interpretation ein.

In Übereinstimmung mit dem Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019) wurden Maßnahmen zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit ergriffen: Vorab wurden alle Kursteilnehmer:innen umfassend über die Ziele und Methoden der Studie, Rechte (u. a. Freiwilligkeit, Anonymität, Widerrufsmöglichkeit, Ausbleiben negativer Konsequenzen bei Nichtteilnahme) sowie Kontaktwege informiert. Alle Informationsmaterialien waren in einfacher Sprache auf dem A2-Niveau verfasst und hatten sich in einer Vorstudie als geeignet erwiesen (Maier, in Vorb.).

Die Tonaufnahmen wurden wörtlich transkribiert und anonymisiert. Der gesamte Datensatz umfasste 80.020 Wörter und wurde vertraulich sowie ausschließlich zu Forschungszwecken verarbeitet (Legutke & Schramm 2022; Rallis & Rossman 2009; Ushioda 2020).

5. Ergebnisse

5.1. Überblick

Die Auswertung der 15 Interviews ergab eine große Bandbreite motivationaler Ausprägungen, die von Amotivation über internalisierte bis zu intrinsischer Motivation reichte. Die Motivation zeigte sich dabei als dynamisches Phänomen: Bestätigende Erfahrungen wie das Bestehen von Sprachprüfungen konnten kurzfristige Verschiebungen auslösen, während biografisch verankerte Haltungen über lange Zeiträume hinweg stabil blieben oder sich bei neuen Kontextbedingungen wieder aktivierten. Maßgeblich für die Ausprägung und Entwicklung der Motivation waren

biografische Prägungen sowie individuelle Erfahrungen mit dem Deutschlernen und dem BSK-Kontext. Dies führte zu hoch individuellen Motivationsprofilen, die sich nicht auf ökonomische Funktionalität reduzieren ließen.

Um diese Heterogenität anschaulich zu machen, werden im Folgenden vier exemplarische Fallporträts vorgestellt:

- *Anna* schwankte zwischen Amotivation und externaler Regulation. Für sie war das Deutschlernen vorrangig ein Hindernis.
- *Mohammad* zeigte eine identifizierte Regulation, die beruflich-professionell verankert war. Er hatte die Kursanforderungen als selbstverständlichen Schritt auf dem Weg zu seiner angestrebten Tätigkeit als Kinderarzt in Deutschland internalisiert.
- *Zahir* hatte eine integrierte Motivation mit existenziell-sozialer Ausprägung: Für ihn war Deutschlernen ein Weg zu Anerkennung, Freiheit und einer Gemeinschaft, die seine Identität und Werte respektiert.
- *Andriy* wies eine stabile intrinsische Motivation auf. Sprachenlernen war für ihn ein fester Bestandteil seiner Identität, geprägt von unerschütterlicher Neugier und Freude an neuen Sprachen.

Diese vier Fälle ermöglichen eine analytische Verdichtung der Heterogenität, Individualität und Dynamik der L2-Motivation im BSK. Im Folgenden werden sie detailliert dargestellt, bevor die zentralen Muster der Gesamtperspektive zusammengeführt werden.

5.2. Anna: Hoffnung auf Rückkehr

Anna wuchs in Odessa, einer russischsprachigen Hafenstadt am Schwarzen Meer, auf. Hier hatten Fremdsprachen keine praktische Relevanz: In der Schule lernte sie Englisch als Teil des Lehrplans. Im späteren BWL-Studium beschränkte sie sich in den Englischkursen auf das unbedingt Nötige. Schließlich kam sie als Buchhalterin ohne Fremdsprachen aus. In diesem Kontext war ihr Verhältnis zu Sprachen von äußeren Anforderungen geprägt und kein Teil ihrer Identität. Diese Haltung prägte Annas Motivation über Jahre hinweg. Sie zeigte sich durchgängig als Amotivation oder externale Regulation, da das L2-Lernen keinen persönlichen Wert besaß:

In der Schule, nein, in der Uni (...) hatte ich keine Motivation, weil in der Ukraine das ist nicht wichtig (Pos. 147).

Nach der russischen Vollinvasion 2022 floh Anna mit ihren Kindern nach Deutschland und blickte zunächst in eine unklare Zukunft: Der Krieg hatte ihr Leben radikal verändert,

und sie hoffte auf eine baldige Rückkehr in die Ukraine. In dieser belastenden Situation war Deutschlernen nicht im Vordergrund. Der Integrationskurs bot vorrangig soziale Anknüpfungspunkte: Er war ein Ort, um sich mit anderen Geflüchteten auszutauschen. Der Unterricht selbst wirkte demotivierend, da Anna die Lehrperson als wenig kompetent wahrnahm:

Ich ging jeden Tag ohne Motivation, ohne Wunsch lernen, weil unser deutsche Lehrerin war sehr/ unkompetentich? (Pos. 89)

Im Laufe des Integrationskurses wurde allmählich klarer, dass der Krieg noch lange dauern würde. Annas Kinder begannen nun zu erwarten, dass sie in Deutschland arbeitet, und hierfür waren Deutschkenntnisse nötig. So entstand ein vages Pflichtgefühl. Anna bereitete sich intensiv auf die B1-Prüfung vor, bestand diese und erlebte sich erstmals als kompetente Sprachenlernerin. Dieser Erfolg war ein Wendepunkt, der eine autonomere, introjizierte Motivation weckte und Anna zum Weiterlernen bewegte.

Dieses Selbstbild wurde jedoch im BSK auf die Probe gestellt, wodurch Anna zu einer fremdbestimmten Motivation zurückkehrte: Die komplexe Grammatik und das schnelle Tempo führten zu Kompetenzzweifeln:

Jetzt ich habe keine Motivation, weil das schwer für mich, B2-Kurs. [...] Neue Themen, neue Wörter, Grammatik. [...] Ich muss noch einmal B1 lernen. (...) Ich habe viele, äh, viele Löcher (Pos. 109–115).

Hinzu kam die anhaltende Hoffnung auf eine Rückkehr in die Ukraine, wo Sprachkenntnisse keine Rolle spielen würden. So stellte sich das frühere Muster wieder ein – ein Schwanken zwischen externaler Regulation und Amotivation. Anna selbst brachte dies mit Selbstironie auf den Punkt:

aber ich will arbeiten und Deutsch nicht lernen [lacht] (Pos. 131).

Zusammenfassend kehrte Anna trotz neuer Kontextbedingungen (Notwendigkeit von Deutschkenntnissen in Alltag und Beruf), die tendenziell eine autonomere Motivation begünstigt hätten, immer wieder zu ihrem biografischen Muster zurück (zwischen Amotivation und externaler Regulation). Die erfolgreiche B1-Prüfung löste eine kurzfristige, durch Kompetenzerleben gestützte Motivation aus, die jedoch durch Überforderung im B2-BSK und die anhaltende Hoffnung auf Rückkehr schnell wieder abgebaut wurde.

So blieb das Sprachenlernen für Anna vorrangig ein externes Erfordernis oder Hindernis auf dem Weg nach Hause, was die hohe Individualität, biografische Verwurzelung und dynamische Aushandlung der L2-Motivation im BSK unterstreicht.

5.3. Mohammad: Mehrsprachige professionelle Identität

Mohammad war Kinderarzt mit Leib und Seele – für ihn war Sprachkompetenz untrennbar mit seiner beruflichen Identität verbunden. Es war für ihn selbstverständlich, seine jungen Patient:innen in ihren Sprachen zu behandeln:

Ich möchte im Krankenhaus in meiner eigenen Praxis Deutsch sprechen. Und mit Ausländer kann ich Deutsch verstehen. Ich kann mit ihnen Farsi, Dari, Paschtu und ein bisschen Arabisch sprechen (Pos. 153).

Bereits in der Schule war Mohammad fest entschlossen, Kinderarzt zu werden. In seiner Heimatstadt Kundus (im Norden Afghanistans) wurden Persisch und Paschtu gesprochen, weshalb es für ihn selbstverständlich war, für diesen Beruf mehrsprachig zu sein. So lernte er in der Schule fleißig Paschtu und suchte im Medizinstudium gezielt paschtusprachige Gesprächspartner:innen, um seine Fähigkeiten anzuwenden. Diese Zielstrebigkeit und dieses Engagement prägten seine mehrsprachige professionelle Identität:

Motivation ist für mich sehr wichtig. Ich glaube, dass jeder Mann Motivation hat. (...) Motivation kann jeder Mann in Seele erreichen. (.) Beispielsweise ich möchte in Zukunft in meinem Beruf arbeiten. (...) Ich bin im mein Heimatland Kinderarzt. (..) Und ich möchte hier in Deutschland auch in meinem Beruf arbeiten. Aber mit keiner Motivation kann ich nicht meine Ziel erreichen. [...] Ich muss Motivation haben (Pos. 4).

Fünfzehn Jahre praktizierte Mohammad: zuerst im Krankenhaus, später in seiner eigenen Praxis. In dieser Zeit gründete er eine Familie und bekam mit seiner Frau sechs Kinder. Obwohl sie nie ans Auswandern gedacht hatten, sahen sie sich nach dem Regimewechsel 2021 gezwungen, ihr Leben zurückzulassen: Die Familie teilte sich, und er floh mit drei Kindern. Das Ziel war Deutschland, da hier bereits sein Bruder lebte.

Mohammad und seine Kinder erreichten zuerst Athen, wo sie ein halbes Jahr blieben. Dort besuchte er einen Griechischkurs, konzentrierte sich aber primär auf Deutsch, das er selbstständig mit YouTube-Videos erwarb. Selbst in dieser prekären Phase bewahrte er seine Handlungsfähigkeit und nutzte seine Vision, in Deutschland zu leben und zu arbeiten, als treibende Kraft.

2023 gelang die Familienzusammenführung in Deutschland. Mohammads Motivation, wieder als Kinderarzt zu arbeiten, war ungebrochen. Er besuchte den Integrationskurs, bestand die B1-Prüfung und erlebte sich dabei als kompetenten Lerner – ein Erfolg, der seine Motivation weiter festigte. Der BSK folgte als logischer nächster Schritt zur beruflichen Anerkennung:

für mich wichtig, Deutsch lernen. (.) Kann ich zuerst meine deutsche Sprache beherrschen und dann kann ich meine Beruf erreichen. (..) Ich habe für alle angefragt. (..) Alles hat mir gesagt, sie muss immer, immer, und Freizeit, ohne Freizeit, Wochenende, ohne Wochenende. Und ich auch glaube, dass ich muss lernen. (..) Und andere meine Lehrerin haben mir gesagt, Sie muss bis C1-Zertifikat machen. (.) Und dann Sie können in Ihre Beruf arbeiten. Dann möchte ich, muss, bis C1-Zertifikat (Pos. 6).

Die externe Anforderung, ein C1-Zertifikat für die Berufsanerkennung zu erwerben, internalisierte Mohammad als selbstbestimmtes Ziel. Die erfolgreiche B1-Prüfung war ein markantes Unterrichtserlebnis, das sein Kompetenzerleben stärkte und seine Motivation weiter verankerte. Aufgrund seiner Vision, in Deutschland seine Rollen als Arzt und Familienvater wiederherzustellen, war das Sprachenlernen ein fester Bestandteil seiner beruflichen Identität.

Mohammads Fall verdeutlicht, wie arbeitsbezogene Ziele tief in biografischen und professionellen Selbstverständnissen verwurzelt sein und dabei weiterhin mit externer Notwendigkeit verbunden bleiben können. Die Motivation zeigte sich als identifizierte Regulation, die sich durch positive Unterrichtserfahrungen stabilisierte und die langfristige Ausdauer beim Deutschlernen maßgeblich mitbestimmte.

5.4. Zahir: Ringen mit sozialen Kontexten

Zahir arbeitete als Informatiker in einer mehrheitlich englischsprachigen Branche, weshalb keine Notwendigkeit für Deutschkenntnisse bestand.⁴ Für ihn war die Sprache vielmehr ein integraler Bestandteil seiner Identität.

Er stammte aus Herat, einem kulturellen Zentrum Afghanistans, das durch konservative gesellschaftliche Normen geprägt ist. Dort teilte er zwar die Sprachen seines Umfelds (Persisch, Paschtu), doch bestanden tiefe Verständigungsbarrieren: Seine queere Identität und atheistische Haltung stießen auf radikale Ablehnung. Obwohl er dieselben Wörter benutzte, blieben seine Gedanken ungehört:

⁴ Zahir identifizierte sich als divers und verwendete die Pronomen er/ihm.

die Meinungen von einer queere atheistische Person in Afghanistan mit einer religiöse Person, die sind ganz, ganz andere. Die sprechen gleiche Sprache, aber die verstehen einander ganz, ganz schwer (Pos. 34).

Im Schulunterricht erlebte er die erste Fremdsprache Paschtu nicht als Medium der Verbindung, sondern als Träger von Werten, die ihn ausschlossen. Der L2-Unterricht war ein Ort physischer und sprachlicher Gewalt, der seine Identität unsichtbar machen sollte.

Um sich zu schützen, zog sich Zahir ins Internet zurück, wo er in englischsprachigen Chats und Foren sichere Räume fand. Englisch wurde für ihn zu einer Sprache der Befreiung, die keine lokalen Normen transportierte, sondern globale Perspektiven eröffnete.⁵ In digitalen Räumen fand er Wertschätzung, Freundschaft und Menschen, die seine Meinungen teilten – etwas, das ihm im physischen Afghanistan verwehrt geblieben war. Mit der Zeit kristallisierte sich das Ziel, in einem freiheitlich-demokratischen Land ein neues Leben aufzubauen, heraus:

Und ich habe mich darüber motiviert, dass ich muss von Afghanistan nach einem freien Land umzuziehen (.) und das Leben von ganz Anfang gegründet. [...] Das war die wichtige Punkt für meine Motivation, dass, ja, ich konnte nicht einfach mit meinen Menschen aus Afghanistan sprechen. Deshalb muss ich mit die Menschen, die meine Sprache verstehen besser. Die meine Meinung, nicht meine Sprache, aber meine Meinung verstehen besser und die akzeptieren meine Meinungen. (.) Muss ich die Sprache lernen, muss ich ein ganz anderes Leben leben. Deshalb habe ich Deutsch gelernt und ich lerne noch (Pos. 8).

Nach dem Regimewechsel 2021 begann seine Flucht mit Norwegen als Ziel, das er mit Freiheit und Wertschätzung assoziierte. Nach einer Zwischenstation in Griechenland endete seine Flucht 2023 in Deutschland.

Zahir verband auch Deutsch zunächst mit Hoffnung auf Akzeptanz, stieß jedoch schnell auf neue Widersprüche. Die Sprache spiegelte gesellschaftliche Machtverhältnisse wider: Im Sprachkurs erlebte er ungleiche Behandlung, im Alltag Rassismus. In Berlin oder Hamburg vermutete er Orte, an denen er seine Identität endlich leben und Sprache als Medium des Verständnisses verwenden konnte, weshalb er dorthin umzuziehen beabsichtigte. Sprachenlernen wurde für ihn zur andauernden Suche nach einem Ort der Wertschätzung und Selbstentfaltung.

⁵ In der Motivationsforschung wird dies auch als internationale Haltung (international posture) bezeichnet (z. B. Yashima 2009).

Insgesamt zeigte Zahir eine integrierte Regulation: Das Deutschlernen war für ihn kein äußerer Zwang, sondern ein tief verinnerlichtes Ziel, das mit seiner Identität und Vision verschmolzen war.

Obwohl Deutsch aufgrund negativer Erfahrungen im Unterricht und Alltag zu einem ambivalenten Medium wurde, kehrte er immer wieder zu diesem Muster zurück. Offenbar waren sein existenzielles Bedürfnis nach Anerkennung und seine biografische Prägung (Ablehnung in Afghanistan, digitale Flucht über Englisch) stärker als die neuen Kontextbedingungen in Deutschland.

Zahirs Fall verdeutlicht, dass L2-Motivation nicht nur von individuellen Zielen, sondern von der ständigen Aushandlung zwischen Identität, Sprache und gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängt. Seine Motivation zeigte sich als integrierte Regulation, die trotz ambivalenter Kontexterfahrungen stabil blieb.

5.5. Andriy: Freude am Sprachenlernen

Andriy wuchs in Kiew in einer bildungsbürgerlichen Familie, in der Sprachkompetenzen, geschichtliches und kulturelles Wissen zentrale Werte waren, auf. Seine Eltern förderten früh seine Neugier, sodass er bereits als Jugendlicher vier Fremdsprachen erlernte: Englisch, Latein, Polnisch und Putonghua (Standardchinesisch) – nicht aus Pflicht, sondern aus Begeisterung:

Und ich fand auch interessant, dass viele europäische Sprachen aus Latein kommen. Und ich finde das auch toll, ich habe das toll gefunden, als ich Teenager war, dass es genau cool ist, wenn man viele Sprachen sprechen kann. (..) Das war eine von großen Ideen, die mit meiner Motivation stehen, Sprache zu lernen (Pos. 100).

Für Andriy war Sprachenlernen ein fester Bestandteil seiner Identität. Da es in der Ukraine kaum alltägliche Anwendungsmöglichkeiten gab, suchte er sich eigene Lerngelegenheiten: Er nutzte Englisch beim Online-Gaming und wechselte regelmäßig die Systemsprache seines Smartphones, um sich mit anderen Sprachen vertraut zu machen. So erlebte er sich durchgängig als kompetenten Lerner, der ohne äußeren Anlass aus reinem Interesse handelte. Diese Motivation bewahrte er sogar auf der Flucht: Er lernte Altgriechisch und Arabisch mit einer App. Diese Unerschütterlichkeit seiner Motivation beschrieb Andriy mit einem metaphorischen Vergleich:

Und meine Motivation, äh, wie, äh, ein Stein (Pos. 20).

In Deutschland suchte sich Andriy proaktiv Wege, seine Deutschkenntnisse auszubauen – nicht allein im Integrationskurs, sondern auch durch aktives Zuhören im öffentlichen Raum und Smalltalk im Alltag. Mit der Zeit entwickelte er eine klare Vision: Er wollte sein Zahnmedizin-Studium in Deutschland fortsetzen und Staatsbürger werden. Das Sprachenlernen war für ihn kein isoliertes Ziel, sondern ein Aspekt seiner neuen Lebensrealität, die er aktiv gestaltete. Im Deutschkurs verstärkten Erfolgserlebnisse und positive Interaktionen sein Selbstbild als kompetenter Sprachenlerner:

Zuerst fand ich es richtig schwierig, aber ich glaube, dass mit Englisch und auch Deutsch haben mir dieses Gefühl gegeben, dass eine Sprache einen rhythm hat und wenn man diesen rhythm eingreifen kann, dann geht es leichter (Pos. 76).

Andriys Fall zeigt, dass Sprachenlernen tief in der biografischen Sozialisation verwurzelt sein und sich im BSK-Kontext als stabile, intrinsische Motivation äußern kann. Trotz der Herausforderungen des Kurses blieb seine Motivation unerschütterlich, da sie nicht von externen Anforderungen, sondern von persönlichem Interesse, Kompetenzerleben und einer zukunftsorientierten Identität getragen wurde. Dies unterstreicht, wie biografische Prägungen und positive Kontexterfahrungen im BSK eine langfristige, selbstbestimmte Motivation fördern können.

6. Diskussion

6.1. Entstehung und Veränderung von L2-Motivation

Die Ergebnisse zeigen, dass Motivation im BSK kein feststehendes Merkmal ist, sondern fortlaufend verhandelt wird. Biografisch verankerte Haltungen zum Sprachenlernen (z. B. aus Schulzeiten) wirken als stabile Referenzpunkte, die sich auch unter neuen Bedingungen (z. B. staatliche Deutschförderung) wieder aktivieren können. Gleichzeitig lösen konkrete Lernerfahrungen – etwa bestandene Prüfungen oder Überforderungssituationen – kurzfristige Verschiebungen aus. Motivation entsteht somit im Zusammenspiel von Lebensgeschichte und Kursalltag.

L2-Motivation entwickelt sich im BSK also nicht isoliert, sondern wird kontinuierlich in sozialen Interaktionen, durch Lehrpersonen und im Austausch mit der Lerngruppe neu ausgehandelt. Dieses Ergebnis bestätigt die aus der DaF-Forschung bekannte Bedeutung von Unterrichtserfahrungen für die L2-Motivation (Riemer 2006, 2016, 2023). Im BSK-

Kontext können biografische Kontinuität und Lebensweltbezüge jedoch eine noch gewichtigere Rolle spielen.

6.2. Psychologische Qualität der L2-Motivation

Die zweite Forschungsfrage betraf die psychologische Qualität der Motivation und ihre Verknüpfung mit biografischen Prägungen, persönlichen Interessen und identitätsbezogenen Zielen. Hier wurde eine große Bandbreite festgestellt – von Amotivation über externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Regulation bis hin zu intrinsischer Motivation.

Die Studienteilnehmer:innen hatten hoch individuelle Profile, die eng mit ihren beruflichen Selbstverständnissen, persönlichen Zukunftsvorstellungen oder existenziellen Bedürfnissen nach Anerkennung und Zugehörigkeit verknüpft waren. Ökonomische Ziele waren ebenfalls vorhanden, ließen sich aber nicht als Hauptgrund für das Kursengagement beschreiben.

Dies steht im Einklang mit den DaF-Länderstudien von Riemer (2006, 2016, 2023), die ebenfalls die Kontextabhängigkeit der Motivation betonten. Die Besonderheit des BSK liegt darin, dass sich diese große Heterogenität in einer besonders ausgeprägten Weise zeigen kann: Innerhalb desselben Klassenzimmers finden sich teilweise diametral verschiedene Motivationsprofile, die sich nicht allein auf institutionelle oder kulturelle Rahmenbedingungen zurückführen lassen.

Der Annahme aus der einzigen bisherigen Motivationsstudie im BSK (Baderschneider et al. 2023), wonach der Kurs primär aus materialistisch-funktionalen Zielen besucht würde, muss mit den aktuellen Befunden widersprochen werden. Stattdessen war die Motivation dieser Lerner:innen ein biografisch verwurzelter, sozial eingebetteter Prozess.

Dieser Widerspruch begründet sich weder durch die theoretische Fundierung noch durch die verwendete Methode: Die zugrunde gelegte Theorie und der Zugang dienten als analytische Linsen, jedoch ermöglichten die Offenheit der Erhebungsmethode (offene, narrative Interviews) und das induktive Kodieren (zweiter Analyseschritt), dass auch unerwartete Muster sichtbar wurden – beispielsweise Amotivation trotz ökonomischem Druck bei Anna oder intrinsische Motivation ohne berufliche Verwertungsperspektive bei Andriy. Dies unterstreicht, dass die Ergebnisse maßgeblich datengeleitet zustande kamen und nicht auf die Wahl des Zugangs zurückzuführen sind.

Die Kombination aus psychologischer Motivationsforschung und einem relationalen Blick bot einen geeigneten Ansatz, um die Komplexität und Dynamik der Motivation im BSK zu untersuchen. Während die eine Theorie die Qualität und Verinnerlichungstiefe von Motivation erfasst, erklärt die andere, wie diese Zustände in konkreten Lebenswelten entstehen und sich verändern – was insgesamt zu einem umfangreichen Bild der Motivation von BSK-Lernenden führen kann.

7. Fazit

Die aktuelle Studie war eine erste explorative Untersuchung, die die L2-Motivation von Lernenden im Berufssprachkurs (BSK) systematisch und differenziert beschreiben wollte. Die theoretische Grundlage hierfür bot eine Kombination der Selbstbestimmungstheorie mit dem personen- und kontextbezogenen Zugang (Deci & Ryan 1985; Noels 2023; Ushioda 2009).

Die Analysen zeigten, dass Motivation im BSK höchst individuell ist und stark von den Lebensgeschichten der Teilnehmenden geprägt wird. Sie entwickelt sich nicht von heute auf morgen, sondern wird im Kursalltag ständig neu ausgehandelt – beeinflusst von Erfolgserlebnissen, Unterrichtserfahrungen und der Frage, ob Deutschlernen zur eigenen Identität und zu den persönlichen Zukunftsvorstellungen passt. Die Spannbreite reichte dabei von großer Unsicherheit und Desinteresse bis hin zu tiefer persönlicher Freude am Sprachenlernen. Ökonomische Ziele wie ein besserer Job können hierbei eine Rolle spielen, lassen sich aber nicht als alleiniger Grund für das Engagement im Kurs beschreiben.

Die Studie liefert eine neue Perspektive auf den BSK, indem sie zeigt, dass sich die Motivation seiner Teilnehmer:innen nicht mit dem Bild eines rational kalkulierenden Akteurs erklären lässt. Stattdessen bietet die Kombination aus psychologischer Motivationsforschung und einem biografisch-relationalen Blick eine umfassende Möglichkeit, die Komplexität von L2-Motivation in diesem spezifischen Lehr-Lernkontext zu untersuchen.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte die unterschiedlichen Motivationsprofile der Lernenden aufgreifen könnten. Durch Aufgaben, die unterschiedliche Vorkenntnisse berücksichtigen und Erfolgserlebnisse ermöglichen, sowie durch die Förderung von Austausch und Unterstützung im Kurs könnte sich die

Lernbereitschaft nachhaltig stärken lassen. Auf der Ebene der Sprachförderpolitik deuten die Befunde darauf hin, dass Berufssprachkurse nicht primär als Instrument zur Arbeitsmarktintegration gedacht werden sollten. Stattdessen könnten sie als Lernorte, die persönliche Entwicklung und soziale Teilhabe unterstützen, verstanden und dementsprechend konzipiert werden.

Als explorative Studie ist die Arbeit auf die Generierung erster Einblicke angelegt. Ihre regional begrenzten Daten erlauben keine Verallgemeinerungen. Künftige Forschung sollte daher überregionale Daten sammeln, um die hier beschriebenen Muster zu überprüfen. Zusätzlich könnten gezielte Interventionsstudien durchgeführt werden, um motivationsförderliche Kursformate systematisch zu testen.

Alles in allem zeigt die Studie: Motivation beim Deutschlernen im BSK ist mehr als eine bloße Investition in Humankapital. Sie ist ein persönliches Projekt, das Lernende auf ihrem Weg zu sich selbst, zu neuen Gemeinschaften und zu ihren Lebensentwürfen begleitet.

Bibliographie

- Baderschneider, A.; Bonin, H.; Boockmann, B.; Caliendo, M.; Fischer, A.; Gensicke, M.; Hecker, K.; Hartmann, J.; Isphording, I.; Krause-Pilatus, A.; Kugler, P.; Mahlstedt, R.; Pabst, C.; Pfeiffer, I.; Sackmann, R. (mit Bührlé, E.; Hornung, B.) (2023) *Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG. Abschlussbericht*. BMAS.
https://bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-635-evaluation-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung-45a-aufenthg.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Bärenfänger, O.; Nitsche, N.; Plassmann, S. (2019) *Berufsbezogene Deutschsprachförderung. Lernziele. Spezialberufssprachkurse A2 und B1. Basisberufssprachkurse B2 und C1*. telc.
https://shop.telc.net/media/catalog/product/file/5/0/5083-b02-010101_web.pdf
- Beckmann-Schulz, I.; Snippe, A. (2024) Sprachtests zu berufsbezogenem Deutsch/Fachsprachenprüfungen. In: C. Efig; Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.) *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (Bd. 3). Berlin: De Gruyter, 563–572.
<https://doi.org/10.1515/9783110745504-050>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020) *Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse für das Jahr 2019*. BAMF.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Jahresberichte/bsk-jahresbericht-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2021) *Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*. BAMF.

- https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=11
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023) *Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse für das Jahr 2022*. BAMF.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Jahresberichte/bsk-jahresbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024a) *Minas – Atlas über Migration, Integration und Asyl* (Nr. 14). BAMF.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Migrationsatlas/migration-satlas-14.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024b, Dezember 11) *Trägerrundschreiben 14/24 Weiterführung und Priorisierung von Berufssprachkursen in 2025* [Brief].
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2024/241211-traegerrundschreiben-14-24.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025a) *Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse für das Jahr 2024*. BAMF.
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Jahresberichte/bsk-jahresbericht-2024.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025b, Februar 3) *Trägerrundschreiben 01/25 Zusätzliche Mittel für Berufssprachkurse in 2025 und Update zur Priorisierung* [Brief].
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2025/250203-traegerrundschreiben-01-25.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025c, Oktober 9) *Trägerrundschreiben 11/25 Priorisierung im ersten Quartal 2026* [Brief].
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rundschreiben/2025/251010-traegerrundschreiben-11-25.pdf>
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2019) *Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung zur Sprachförderung und Integration*.
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/sprachfoerderung-und-integration-breg.pdf?jsessionid=75E3EE5DEED80BEADDFAD0A071BEAB19.1_cid505?__blob=publicationFile&v=11
- Chiswick, B. R.; Miller, P. W. (1995) The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. *Journal of Labor Economics* 13(2), 246–288.
<https://doi.org/10.1086/298374>
- Chiswick, B. R.; Miller, P. W. (2015) International Migration and the Economics of Language. In: B. R. Chiswick; P. W. Miller (Hrsg.) *Handbook of the Economics of International Migration*. Amsterdam: Elsevier, 211–269.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53764-5.00005-0>
- Creswell, J. W.; Poth, C. N. (2025) *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (5. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csizér, K. (2019) The L2 Motivational Self System. In: M. Lamb; K. Csizér; A. Henry; S. Ryan (Hrsg.) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 71–93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_4
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019, September 9). *Ethikkodex*. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf>
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system. In: Z. Dörnyei; E. Ushioda (Hrsg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. (2019) Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9(1), 19–30. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
- Dörnyei, Z. (2020) *Innovations and Challenges in Language Learning*. New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2021) *Teaching and researching motivation* (3. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2024) *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. http://www.audiotranskription.de/praxisbuch?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch
- Dunn, K.; Iwaniec, J. (2022) Exploring the relationship between second language learning motivation and proficiency: A latent profiling approach. *Studies in Second Language Acquisition* 44(4), 967–997. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000759>
- Ehlich, K.; Redder, A.; Roll, H. (2024) Bundesrepublik Deutschland – sprachliche Teilhabe als gesellschaftliche und Bildungsaufgabe. In: A. Redder (Hrsg.) *Sprachliche Teilhabe Migrierter: Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich*. Münster: Waxmann, 109–162.
- Franceschini, R.; Veronesi, D. (2016) Lernerbiografische Perspektiven. In: K.-R. Bausch; E. Burwitz-Melzer; H.-J. Krumm; G. Mehlhorn; C. Riemer (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Francke, 247–250.
- Galletta, A. (2013) *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York, NY: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814732939.001.0001>
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2019) The socio-educational model of second language acquisition. In: K. Csizér; A. Henry; M. Lamb; S. Ryan (Hrsg.) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 21–37.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1959) Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 4(13), 266–272.
- Grum, U.; Legutke, M. (2022) Sampling. In: D. Caspari; F. Klippel; M. Legutke; K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 85–96.
- Gustafsson, J. (2017) *Single case studies vs. Multiple case studies: A comparative study*. Halmstad: Halmstad University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>
- Kelle, U.; Kluge, S. (2010) *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2024) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S. (Hrsg.) (2019) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3>
- Larsen-Freeman, D. (2015) Ten ‘Lessons’ from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. In: Z. Dörnyei; P. D. MacIntyre; A. Henry (Hrsg.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11–19.
<https://doi.org/10.21832/9781783092574-004>
- Legutke, M.; Schramm, K. (2022) Forschungsethik. In: D. Caspari; F. Klippel; M. Legutke; K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 108–117.
- Li, S.; Hiver, P.; Papi, M. (Hrsg.) (2022) *The Routledge Handbook of second language acquisition and individual differences*. New York, NY: Routledge.
- MacIntyre, P. D.; Mercer, S.; Gregersen, T. (2021) Reflections on Researching Dynamics in Language Learning Psychology. In: R. J. Sampson; R. S. Pinner (Hrsg.) *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 15–34.
<https://doi.org/10.21832/9781788923569-003>
- Mackey, A.; Gass, S. M. (2022) *Second language research: Methodology and design* (3. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Maier, S. (in Vorb.) *Motivation im Berufssprachkurs. Eine explorative Längsschnittstudie*. Erfurt: Universität Erfurt.
- Noels, K. A. (2001) New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 43–68.
- Noels, K. A. (2023) Self-Determination Theory and Language Learning. In: R. M. Ryan (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press, 619–637.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.31>
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson.
https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Papi, M.; Hiver, P. (2022) Motivation. In: S. Li; P. Hiver; M. Papi (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. New York, NY: Routledge, 113–127.
<https://doi.org/10.4324/9781003270546-10>
- Purkarthofer, J. (2022) Ressourcen zur sprachbiographischen Forschung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 50(3), 557–567. <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2028>
- Rallis, S. F.; Rossman, G. B. (2009) Ethics and trustworthiness. In: R. A. Croker; J. Heigham (Hrsg.) *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Cham: Palgrave Macmillan, 263–287.
- Riemer, C. (2006) DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm; P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.) *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck: Studienverlag, 43–58.
- Riemer, C. (2010) Motivation. In: W. Hallet; F. G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168–172.

- Riemer, C. (2016) L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45(2), 30–45.
- Riemer, C. (2022) Befragung. In: D. Caspari; F. Klippel; M. Legutke; K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 162–180.
- Riemer, C. (2023) (Keine?) Sprachen- und Regionenspezifität in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung. In: L. Auteri; N. Barrale; A. Di Bella; S. Hoffmann (Hrsg.) *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)* (Bd. 3). Bern: Peter Lang, 385–396.
<https://doi.org/10.3726/b19956>
- Rolland, L.; Dewaele, J.-M.; Costa, B. (2019) Planning and conducting ethical interviews. Power, language and emotions. In: J. McKinley; H. Rose (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. New York, NY: Routledge, 279–289.<https://doi.org/10.4324/9780367824471>
- Rose, H.; Briggs Baffoe-Djan, J.; McKinley, J. (2020) *Data collection research methods in applied linguistics*. London: Bloomsbury.
- Ryan, R. M.; Vansteenkiste, M. (2023) Self-Determination Theory: Metatheory, Methods, and Meaning. In: R. M. Ryan (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press, 3–30.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780197600047.013.2>
- Saito, K.; Dewaele, J.; Abe, M.; In'nami, Y. (2018) Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning* 68(3), 709–743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>
- Schramm, K. (2022) Empirische Forschung. In: D. Caspari; F. Klippel; M. Legutke; K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 50–59.
- Statistisches Bundesamt (2026) *Mikrozensus—Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte Erstergebnisse 2025* (Statistischer Bericht Nr. 5122126257005).
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-einwanderungsgeschichte-erst-5122126257005.xlsx?__blob=publicationFile&v=2
- Ushioda, E. (2009) A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: Z. Dörnyei; E. Ushioda (Hrsg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 215–228.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-012>
- Ushioda, E. (2016) Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching* 49(4), 564–577.
<https://doi.org/10.1017/S0261444816000173>
- Ushioda, E. (2020) *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. (2021) Doing Complexity Research in the Language Classroom: A Commentary. In: R. J. Sampson; R. S. Pinner (Hrsg.) *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 269–291.<https://doi.org/10.21832/9781788923569>

- VERBI GmbH (2024) *MAXQDA Analytics Pro. Software für qualitative Datenanalyse* (Version 24.8.0) [macOS]. VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. maxqda.com
- Yashima, T. (2009) International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In: Z. Dörnyei; E. Ushioda (Hrsg.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 144–163.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Zhang, Y.; Papi, M. (2021) Motivation and Second Language Pragmatics: A Regulatory Focus Perspective. *Frontiers in Psychology* 12, 753605.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.753605>

Danksagung

Ich danke Pia Liebert von der Universität Erfurt für die unterstützende Mitarbeit beim konsensuellen Kodieren und der Überprüfung der Interrating-Reliabilität. Zwei anonymen Gutachter:innen danke ich für ihre konstruktiven Hinweise, die insbesondere zur epistemologischen Schärfung der Studie beigetragen haben.

Biographische Informationen

Stefan Maier ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig und Doktorand an der Universität Erfurt. Seine Forschungsinteressen betreffen erwachsene Sprachlernende, psychologische Faktoren und Pragmatik. Er ist außerdem als Sprachlehrer tätig. (<https://orcid.org/0000-0001-5604-9653>)

Schlagwörter

L2-Motivation; Berufssprachkurs; Selbstbestimmungstheorie; Personen- und kontextbezogener Zugang; Deutsch als Zweitsprache; Mehrfallstudie