



Zur Selbstbestimmung einer Lehrkraft in Integrationskursen und der Wechselwirkung auf die Lernenden

Nadine Ott



Diese Publikation wurde am 30.10.2024 unter dem Titel „Die Selbstbestimmung einer Lehrkraft in Integrationskursen. Ein Experteninterview zur Selbstbestimmung einer Lehrkraft mit Wechselwirkung auf die Lernenden“ an der Hochschule Fresenius als Seminararbeit im Rahmen des Masterstudiums Bildung, Management und Führung (M. A.) eingereicht und angenommen.

#### **Empfohlene Zitierweise**

Ott, Nadine (2025). Zur Selbstbestimmung einer Lehrkraft in Integrationskursen und der Wechselwirkung auf die Lernenden. In: Bildung-Mensch-Medien 2025. <https://bildung.hypothesen.org/...> (Datum des Zugriffs).

**Kontakt:** Nadine Ott

✉ [ott.nadine@stud.hs-fresenius.de](mailto:ott.nadine@stud.hs-fresenius.de)

#### **CC BY NC ND – Nadine Ott, 2025**



Dieser Beitrag ist unter einer Creative-Commons-Lizenz verfügbar. Der Download und die Weitergabe dieser Publikation unter Nennung des Namens und der Quelle ist ausdrücklich erwünscht. Jegliche Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung des Inhalts ist ausgeschlossen. <https://creativecommons.org/licenses/>

#### **Impressum**

Herausgabe: Open Access Wissenschaftsjournal „Bildung – Mensch – Medien“ <https://bildung.hypothesen.org>  
Redaktion: Prof. Dr. Dipl.-Ing. Birgit Spies <https://www.prof-birgit-spies.de>  
Titelbild: portrait-female-professor-teaching-school.jpg auf freepik.com  
Cover: Anja Lindenberg

**Zur Selbstbestimmung einer Lehrkraft  
in Integrationskursen und der Wechselwirkung  
auf die Lernenden**

*von Nadine Ott*

# Inhaltsverzeichnis

<b>I Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>II Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
1 Einleitung .....	4
2 Integrationskurse .....	4
2.1 Rechtliche Bestimmungen für Integrationskurse .....	5
2.2 Anforderungen und Zulassungskriterien für Lehrkräfte .....	5
2.3 Inhalte eines Integrationskurses .....	6
3 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan .....	6
4 Forschungsstand und Herleitung der Fragestellung .....	9
5 Methodisches Vorgehen .....	10
5.1 Das Sampling .....	10
5.2 Entwicklung des Experteninterviews .....	11
5.3 Interview Operationalisierung und Datenaufbereitung .....	13
5.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	13
5.5 Gütekriterien nach Steinke .....	14
6 Ergebnisse und Diskussion .....	14
6.1 Ergebnisse zum Autonomieerleben .....	15
6.2 Ergebnisse zum Kompetenzerleben .....	17
6.3 Ergebnisse zum Zugehörigkeitsgefühl .....	18
7 Limitationen, Fazit und Ausblick .....	19
8 Literaturverzeichnis .....	22
9 Anhangsverzeichnis .....	29

## I Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 Integrationskursverordnung (eigene, vereinfachte Darstellung) .....	6
Abbildung 2: Schematische Darstellung von Regulierungsprozessen (eigene Darstellung).....	7
Abbildung 3: Kategorienbildung zur Leitfrage 1 und induktiv gebildete Kategorie .....	15
Abbildung 4: Kategorienbildung zur Leitfrage 2 .....	17
Abbildung 5: Kategorienbildung zur Leitfrage 3 und induktiv gebildete Kategorie .....	19

## II Abkürzungsverzeichnis

Abb. ....	Abbildung
AG .....	Arbeitgeber
BAMF .....	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
DTAP .....	Daily Teacher Autonomy Practices – Student Report
DTZ .....	Deutschtest für Zuwanderer
IK .....	Integrationskurs
IntV .....	Integrationskursverordnung
SBT .....	Selbstbestimmungstheorie
TN .....	Teilnehmende
vgl. ....	vergleich
W-BNS .....	Work-related Basic Need Satisfaction scale
Z .....	Zeile(n)

# 1 Einleitung

Sind Lehrkräfte in Integrationskursen selbstbestimmt? Kann die Selbstbestimmung von Lehrkräften den Lernerfolg von erwachsenen Zuwanderern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, beeinflussen?

Derzeit führen Kay und Kollegen das Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse EvIk“ durch, das 2025 abgeschlossen sein wird. Im Jahr 2023 wurde der dritte Zwischenbericht zu diesem Projekt vorgelegt, der sich inhaltlich unter anderem mit der Analyse des Kurserfolgs und der Identifikation von Einflussfaktoren beschäftigte. Als Forschungslücke wurde dabei identifiziert, dass die Rolle von Merkmalen der Lehrkräfte auf den Lernerfolg von Kursteilnehmenden bisher kaum untersucht worden ist (Kay et al., 2023, S. 88). Mit der Forschungsfrage „Inwiefern hat die Selbstbestimmung der Lehrkraft Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener Zuwanderer in Integrationskursen mit dem Zielniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen?“ sollten im Rahmen einer Einzelfallstudie mit Hilfe eines Experteninterviews die Merkmale einer Lehrkraft anhand der Selbstbestimmungstheorie (SBT) nach Deci & Ryan untersucht werden. Die empirisch fundierte Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017, S. 8) der US-amerikanischen Psychologen Richard M. Ryan und Edward L. Deci fokussiert sich im Wesentlichen darauf, das Phänomen der Motivation aufzuzeigen und dessen Begleitumstände zu untersuchen. Die Theorie fragt nicht danach, wodurch Motivation ausgelöst wird, sondern vielmehr danach, ob die basalen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit gegeben sind, um die Motivation aufrechtzuerhalten.

Das Experteninterview sollte auf der Basis der SBT leitfadengestützt mit einer Lehrkraft von Integrationskursen durchgeführt werden, die beachtliche Lernerfolge bei den Zuwanderern erzielt hat. Die Datenauswertung erfolgte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit einer deduktiven Kategorienbildung, die sich aus den theoriegeleiteten Fragestellungen des Interviews ableitete (Mayring, 2022, S. 96).

Thematisch beginnt die Fallstudie mit einer Darstellung der Integrationskurse, gefolgt von der SBT und dem methodischen Vorgehen. Die vorliegende Arbeit schließt mit den Ergebnissen, einem Fazit und einem Ausblick für mögliche, weiterführende Forschungen ab.

## **2 Integrationskurse**

Im Folgenden werden die Integrationskurse mit den gesetzlichen Bestimmungen, Zulassungskriterien für Lehrkräfte und den Kursinhalten dargestellt.

### **2.1 Rechtliche Bestimmungen für Integrationskurse**

In Deutschland sind am 13.12.2004 die Integrationskursverordnung (IntV) und am 01.01.2005 das Aufenthaltsgesetz in Kraft getreten, die erstmals umfassend die gesetzlichen Grundlagen für Integrationskurse (IK) darstellten und bis heute gültig sind. Die einheitliche, bundesweite Regelung sollte eine schnelle Integration in Deutschland ermöglichen (BAMF, 2015, S. 6). Im Aufenthaltsgesetz werden die Integrationskurse definiert und haben das Ziel, die Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu erreichen. Die Kurse werden von privaten oder öffentlichen Trägern durchgeführt, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassen hat (§1 IntV). Die IKs sind an den Bedürfnissen nicht mehr schulpflichtiger Zuwanderer ausgerichtet. Für spezielle Zielgruppen wie zum Beispiel Eltern mit Kindern oder Zweitschriftlerner werden Kurse mit besonderer methodisch-didaktischer Ausrichtung angeboten. Der standardisierte Integrationskurs hat einen Umfang von 700 Unterrichtseinheiten und setzt sich aus dem Sprachkurs mit 600 Stunden mit sechs einzelnen Modulen und dem Orientierungskurs mit 100 Stunden zusammen. Der Eltern-IK hat einen Stundenumfang von 900 Unterrichtseinheiten. Der Sprachkurs endet mit dem skalierten Abschlusstest „Deutschtest für Zuwanderer“ (DTZ). Der Orientierungskurs und der dazugehörige Abschlusstest „Leben in Deutschland“ schließen den IK ab (BAMF, 2015, S. 8ff). Der Test gilt mit B1 als bestanden, wenn im mündlichen Teil und mindestens noch im Teil „Hören und Lesen“ oder Schreiben B1 erreicht wurde (Tissot et. al., 2019, S. 13).

### **2.2 Anforderungen und Zulassungskriterien für Lehrkräfte**

Die Kurszusammensetzung in IKs ist hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Bildung, Alter, Aufenthaltsdauer und Herkunftsland heterogen, wobei in z.B. Eltern-IKs der weibliche Anteil überwiegt. Viele Teilnehmende (TN) haben zudem einen Fluchthintergrund. Die Unterschiedlichkeit der Zuwanderer birgt unter den Lernenden entsprechend Konfliktpotential. Die Herausforderung für Lehrkräfte ist daher groß, weil sie individuelle Lernstände, kulturelle Hintergründe und mögliche Traumata aufgrund des Fluchthintergrunds berücksichtigen müssen (vgl. Kay et. al., 2023, S. 86). Entsprechend sind die Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte hoch, die über den §15 Abs. 1 IntV geregelt sind. Die folgende Abbildung zeigt, dass Lehrkräfte auf unterschiedlichen Wegen, aber mit hohen Anforderungen eine Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse erwerben können.

	Direktzulassung (ohne Zusatzqualifikation)	Zusatzqualifikation (DaZ) umfasst 140 UE* und besteht aus fünf Pflicht- und zwei Wahlpflichtmodulen.
Wenig/keine Sprachlehrerfahrung In Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschulabschluss in Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (auch als Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium oder Nebenfach) in Deutschland erworben</li> <li>Hochschulabschluss und einschlägig anerkannte (Hochschul)Zertifikate DaF/DaZ</li> <li>1. oder 2. Staatsexamen / Lehrbefähigung Deutsch oder eine moderne Fremdsprache (einschl. Grundschullehramt)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neu- und Altphilologien</li> <li>Hochschulabschluss Übersetzen/Dolmetschen</li> <li>Hochschulabschluss Pädagogik / Sozialpädagogik / Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung, Erziehungswissenschaft, Psychologie</li> <li>(inkl. Lehramt für andere Schulfächer)</li> <li>Anderer Hochschulabschluss und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mind. 100 UE)</li> </ul>
500 UE* Sprachlehrerfahrung In Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neuphilologien</li> <li>und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mind. 100 UE)</li> <li>Hochschulabschluss Übersetzen/Dolmetschen und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mind. 100 UE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anderer Hochschulabschluss</li> <li>Kein formaler Hochschulabschluss, aber sprachlicher Berufsabschluss</li> </ul>

\*UE = Unterrichtseinheit  
Zu beachten ist, dass ausländische Lehrkräfte mindestens C1-Sprachniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nachweisen müssen.

Abb. 1 Eigene, vereinfachte Darstellung in Anlehnung an die Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 IntV

## 2.3 Inhalte eines Integrationskurses

Der Integrationskurs setzt sich aus dem Basis- und Aufbausprachkurs mit jeweils 300 Unterrichtseinheiten zusammen, in welchen im Kontext Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen alltagssprachliche Inhalte vermittelt werden. Fünf Handlungsfelder der übergreifenden Kommunikation, wie zum Beispiel Umgang mit Migrationssituationen oder Gestaltung sozialer Kontakte werden vermittelt. Die berücksichtigten Themen sind beispielsweise Ämter und Behörden, Arbeit und Beruf, Einkaufen, Handel und Konsum und so weiter (BAMF, 2015, S. 19-32). Die Inhalte und Ziele eines Integrationskurses finden sich im Detail im Anhang in Form eines Schaubildes wieder (vgl. Anhang D).

## 3 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Die SBT hat sich basierend auf der Empirie stets weiterentwickelt und wird heute als umfassende Theorie der menschlichen Motivation, persönlichen Entwicklung und des Wohlbefindens verstanden (Ryan et. al., 2018). In 50 Jahren Forschungsarbeit entstanden sechs Subtheorien, die die Bereiche intrinsische und extrinsische Motivation, Wohlbefinden, Zielorientierung, die Qualität von Beziehungen und weiteres inkludiert (Ryan & Deci, 2019, S. 5). Vor dem Hintergrund dieser Arbeit werden drei Subtheorien vorgestellt. Den Ursprung der SBT bildet die „Cognitive Evaluation Theory“ (Deci & Ryan, 1980) mit dem Fokus auf intrinsische Motivation. Dabei handelt es sich um die spontane Neigung, sich für die inneren und äußeren Mechanismen der Welt zu interessieren, mit ihnen zu interagieren, diese zu beherrschen und zu verstehen (Ryan & Deci, 2019, S. 12). Externe Ereignisse wirken sich dabei auf die intrinsische Motivation aus, indem sie



den wahrgenommenen Kausalitätsschwerpunkt (locus of causality) des Verhaltens beeinflussen (Ryan & Deci, 2017, S. 129). Der genannte Schwerpunkt bezieht sich auf die wahrgenommene Ursache der Auslösung und der Regulierung von Verhalten. Die Psychologen unterscheiden Ereignisse, die von Autonomie oder von Kontrolle aus Sicht des Rezipienten gekennzeichnet sind. Im Rahmen einer autonomen Orientierung streben Individuen Tätigkeiten an, die Selbstbestimmung zulassen und mit den eigenen Zielen und Interessen kongruent sind, wodurch intrinsische Motivation gefördert wird. Eine kontrollierende Umgebung übt dagegen Druck aus, indem geglaubt wird, dass eine Aufgabe erledigt werden „soll“. Ein Gefühl von Überwachung und eine Abhängigkeit von Deadlines entsteht, indem extrinsische Belohnungen wie z.B. Geld eine Rolle spielen (Deci & Ryan, 1985, S. 111f). Empirisch belegt ist darüber hinaus, dass ein ausschließlich auf die Handlung ausgerichtetes, positives Feedback die intrinsische Motivation erhöht (vgl. Ryan et. al., 1983, S. 747), wodurch ein Gefühl der Autonomie mit einer Verstärkung von Kompetenz entsteht (Ryan & Deci, 2019, S. 14).

Nicht jede Handlung ist jedoch mit intrinsischer Motivation verbunden. Tatsächlich sind die meisten von Menschen ausgeführten Tätigkeiten nicht intrinsisch motiviert und es stellt sich die Frage, wie sich dies auf die Ausdauer, die Qualität des Verhaltens und des Wohlbefindens auswirkt. Wenn eine Person versucht, das Verhalten einer anderen Person zu beeinflussen, kann das entweder zu Amotivation, zu Unwillen, zu passiver Zustimmung oder zu aktivem persönlichem Engagement führen. Extrinsisch motiviertes Verhalten deckt das Kontinuum zwischen Amotivation und intrinsischer Motivation ab und variiert dabei in dem Ausmaß, in dem eine Autonomie infolge von Regulation wahrgenommen wird (Ryan & Deci, 2000, S. 71f). Die beiden Psychologen haben infolge dieses Kontinuums die Integrationstheorie „Organismic Integration Theory“ entwickelt, die Internalisierung und Integration ins Zentrum stellt. Vier Hauptkategorien der motivationalen Regulation bestehen, die sich in ihrem Autonomiegrad sowie in den spezifischen Vorbedingungen und Auswirkungen auf Erfahrung und Verhalten unterscheiden (Ryan & Deci, 2017, S. 179) und die in folgender Abbildung dargestellt sind:

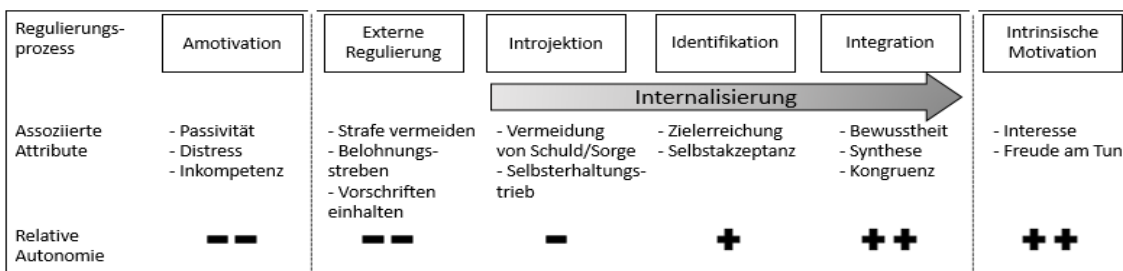


Abb. 2 Schematische Darstellung von Regulierungsprozessen, eigene Darstellung in Anlehnung an Ryan, 1995, S. 406

Im Rahmen der dritten Subtheorie „Basic Psychological Needs Theory“ wird postuliert, dass drei fundamentale psychologische Bedürfnisse dem Menschen inhärent sind, die sich auf Autonomie, Zugehörigkeit und Kompetenz beziehen. Das letztgenannte Bedürfnis geht auf die Forschungen von White zurück und besagt, dass dem menschlichen Verhalten Motivation zugrunde liegt, aus der motiviertes Handeln resultiert. Nach White beruht eine fokussierte und effektive Motivation auf einer menschlichen Energie, die einen unmittelbaren Effekt auf die Umwelt und dem damit im Zusammenhang stehenden Ergebnis hat (White, 1959, S. 328f). Deci und Ryan betrachten somit Kompetenz oder Effektivität als eines von drei fundamentalen psychologischen Bedürfnissen, die eine langfristige Gesundheit ermöglicht. Neben Kompetenz spielen Autonomie und Zugehörigkeit eine Rolle, wobei sich letzteres darauf bezieht, sich mit anderen verbunden zu fühlen, zu lieben und sich zu kümmern, geliebt zu werden und das Gefühl zu haben, dass sich andere um die eigene Person sorgen. Mit Betrachtung dieses Bedürfnisses bestand ursprünglich ein enger Bezug zu den Forschungsarbeiten der US-amerikanischen Sozialpsychologen Baumeister und Leary, die ebenfalls argumentierten, dass Zugehörigkeit ein fundamentales Bedürfnis und für Verbundenheit zentral sei (Baumeister & Leary, 1995, S. 520). Autonomie bezieht sich dagegen auf eine Willenskraft, ein Bedürfnis nach selbstbestimmter Erfahrung verbunden mit einer Aktivität, die mit den die Persönlichkeit bestimmenden Faktoren kongruent ist. Autonomie sei nach Deci und Ryan eine Erfahrung der Integration und der Freiheit und ein essentieller Aspekt einer funktionierenden menschlichen Gesundheit.

Die drei fundamentalen Bedürfnisse sind nicht aus der Luft gegriffen, sondern sind durch umfangreiche induktive und deduktive empirische Prozesse entstanden. Nach Meinung der beiden Psychologen kann ohne das Konzept der Bedürfnisse weder die intrinsische Motivation noch die Internalisierung adäquat verstanden werden. Intrinsisch motiviertes Verhalten vollzieht sich zunächst vollkommen unabhängig von möglichen Konsequenzen. Um dieses jedoch aufrecht zu erhalten, bedarf es der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz (Deci & Ryan, 2000, S. 231f). Zugehörigkeit spielt eine nicht ganz so starke Rolle in Bezug auf intrinsische Motivation. Die US-Amerikaner glauben dennoch, dass eine sichere Basis, die Zugehörigkeit garantiert, intrinsisch motiviertes Handeln fördert, weil dadurch inneres Wachstum wahrscheinlicher wird (ebd., S. 235). Der Grad, zu dem Personen in der Lage sind, kulturelle Ansprüche, Werte und Regulierungen zu synthetisieren und zu inkorporieren, ist in großen Teilen von der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse abhängig. Laut der SBT tendieren Menschen dazu, die Werte und Regulierungen ihrer sozialen Gruppe zu internalisieren. Diese Tendenz ist von einem Zugehörigkeits- und Kompetenzgefühl begleitet. Die Unterstützung für Autonomie spielt dabei auch eine Rolle (ebd., S. 238).

Bevor auf den methodischen Teil mit dem Fokus auf die Subtheorien eins und drei eingegangen wird, folgt zunächst die Darstellung des Forschungsstandes im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan.

#### **4 Forschungsstand und Herleitung der Fragestellung**

Im Rahmen der Forschungsarbeiten von Kay und Kollegen wird derzeit die Wirksamkeit von Integrationskursen untersucht, die 2025 abgeschlossen sein werden. In 2023 erfolgte dazu der dritte Zwischenbericht, in dem eine Forschungslücke zu den Merkmalen einer Lehrkraft und den Implikationen auf den Lernerfolg der erwachsenen Migranten identifiziert wurde (Kay et. al., 2023, S. 88). Entsprechend liegt in dieser Arbeit der Fokus auf dem Merkmal der Selbstwirksamkeit der Lehrkraft mit möglichen Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit der Lernenden. In der Forschung ist mit einer großen Metastudie, die Forschungsarbeiten über einen Zeitraum von 30 Jahren untersuchte, bestätigt worden, dass beim Erlernen einer Zweitsprache das Merkmal der Selbstwirksamkeit einen großen Einfluss auf Schüler und Studenten weltweit hat (Al-Hoorie et. al., 2022). Einige wenige empirische Arbeiten konnten darüber hinaus zur Selbstwirksamkeit von erwachsenen Lernenden im Erwerb einer Zweitsprache gefunden werden (z.B. Kálmán, 2019; Komiyama & McMorris, 2017; Muñoz & Ramirez, 2015). Vergleichbare Studien der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in einer Wechselwirkung mit Erwachsenen konnten für das Erlernen einer Zweitsprache nicht gefunden werden.

Entsprechend wurde der Forschungsstand auf Studien ausgeweitet, der sich auf die Selbstbestimmung von Lehrkräften im Bereich der Schulpädagogik bezog. Der kanadische Psychologe Luc Pelletier ist im Kontext der SBT ein führender Forscher und hat 2002 als einer der Ersten eine empirische Arbeit über den Zusammenhang der Selbstbestimmung von Lehrkräften mit Auswirkungen auf die Schülerschaft vorgelegt. Darin wurde herausgefunden, dass wahrgenommener Druck von „oben“ zu einer verminderten Selbstbestimmung der Lehrkräfte führt, woraus ein ebensolcher Druck auf die Lernenden erwächst (Pelletier et. al., 2002). In 2007 bestätigte ein weiterer führender SBT-Forscher Guy Roth die Hypothesen Pelletiers und weitete diese auf Autonomie-fördernde Rahmenbedingungen aus (Roth et. al., 2007). In einer 2017 veröffentlichten Studie aus den Niederlanden wurde für Lehrer der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation, der Befriedigung der basalen Bedürfnisse und der beruflichen Selbstbestimmung erbracht (Klaeijssen et. al., 2017). In 2019 bestätigte eine Studie im Bereich der SBT in Österreich den Zusammenhang zwischen erzeugtem Druck im Arbeitsumfeld, welcher unmittelbar in kontrollierendem Lehrerverhalten gegenüber Schülern resultierte (Martinek, 2019).

Forschungsdesiderata wurden unter Bezugnahme der SBT für die Wechselwirkung zwischen Lehrkraft und erwachsenen Zuwanderern im Erwerb einer Zweitsprache gefunden, die sich in großen Teilen mit der Erkenntnis einer Forschungslücke von Kay und Kollegen für die Merkmale einer Lehrkraft in Integrationskursen decken. Die daraus resultierende Forschungsfrage lautete: Inwiefern hat die Selbstbestimmung der Lehrkraft Einfluss auf den Lernerfolg erwachsener Zuwanderer in Integrationskursen mit dem Zielniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen?

Die Subtheorien eins und drei nach Deci und Ryan, den Forschungsstand und die identifizierten Desiderata berücksichtigend, wurden folgende, weiterführende Fragen gestellt, die im empirischen Teil handlungsleitend waren:

1. Welcher Freiheitsgrad von „oben“ erzeugt im IK-Unterricht ein Gefühl der Autonomie, um eine Wechselwirkung von Selbstbestimmung zwischen Lehrkraft und Lernenden zu erzeugen?
2. Welche Rahmenbedingungen sollten bei einem Anbieter von IKs vorliegen, um das basale Grundbedürfnisse der Kompetenz sicherzustellen, um die intrinsische Motivation des Unterrichtens aufrechtzuerhalten?
3. In welchem Maße sollte eine sichere Basis im Umfeld der IKs erzeugt werden, um ein Zugehörigkeitsgefühl für Lehrkräfte sicherzustellen?

## **5 Methodisches Vorgehen**

Der methodische Teil beginnt mit der Darstellung des Samplings, gefolgt von der Entwicklung des Experteninterviews und der Inhaltsanalyse nach Mayring und schließt mit den Gütekriterien nach Steinke ab.

### **5.1 Das Sampling**

Als Expertin für die Interviewstudie wurde eine Lehrerin für Integrationskurse gewählt, die beachtliche Prüfungserfolge für ihre Kursteilnehmenden erzielte, indem 81% der Teilnehmenden in DTZ-Prüfungen das B1-Niveau erreichten, sofern sie die Kurse alleine unterrichtete. Einschränkend sei anzumerken, dass sie bisher zwei Kurse alleine unterrichtete und sich ansonsten Kurse mit anderen Lehrkräften teilte. Die Lehrkraft unterrichtet wahlweise Standard IKs (700 UE) oder Eltern-IKs (1000 UE). Zum Vergleich erreichten in den beiden Kursvarianten in den letzten fünf Jahren bundesweit durchschnittlich 62 % der Kursteilnehmenden im DTZ das Niveau B1 (BAMF 2024, S. 19; BAMF 2023, S. 18; BAMF 2022, S. 15; BAMF 2021, S. 15; BAMF 2020, S. 15). Die Lehrerin unterrichtet bei einem Bildungsträger seit vier Jahren Integrationskurse des BAMF und verfügt insgesamt über zehn Jahre Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung. Sie ist 62 Jahre

alt und hat Deutsch als Fremdsprache und Romanistik an der Ludwig-Maximilian-Universität in München studiert und mit einem Magister abgeschlossen. Die Ergebnisse der DTZ-Prüfung der Lehrkraft im bundesweiten Vergleich sprechen für sich, so dass von einem hohen Maß an Selbstbestimmung mit Wechselwirkung auf die erwachsenen Zuwanderer in den IK-Kursen ausgegangen wird. Die Untersuchung erfolgte entsprechend mit einem Experteninterview, welches im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

## **5.2 Entwicklung des Experteninterviews**

Die spezifischen Merkmale einer Lehrkraft für Integrationskurse sind weitestgehend unerforscht. Zur Exploration dieses relativ unbekanntes Forschungsfeldes wurde als Methode das Experteninterview gewählt, weil es eine „konkurrenzlos dichte Datengenerierung“ verspricht (Bogner & Menz, 2002, S. 7). Darüber hinaus wurde entschieden, das Interview leitfadengestützt durchzuführen. Die qualitativen, leitfadengestützten Interviews stellen eine verbreitete, gut ausgearbeitete Methode dar, qualitative Daten zu erheben (Helferrich, 2022, S. 875), deren Leitfäden theoriegeleitet entwickelt werden können. Die Interviewsituation mit Gestaltung des Fragebogens wurde im Vorfeld sorgfältig geplant, um brauchbare Daten erzeugen zu können und folgte dem Prinzip „so offen wie möglich und so strukturiert wie erforderlich“ (ebd., 875f).

Der Aufbau des Interviews erfolgte in drei Schritten. Zunächst wurde mit einem Stimulus das Interview eröffnet, um sich so frei wie möglich zur Thematik äußern und für die Forschung spontane Antworten generieren zu können. Im zweiten Schritt wurden diejenigen Aspekte erfragt, zu denen im ersten Teil nicht genügend Text erzeugt wurde. Zuletzt wurden gezielt die Fragen gestellt, zu denen zuvor noch keine Antworten gegeben wurden. Die an den Leitfaden gestellten Anforderungen der Offenheit, Übersichtlichkeit und Berücksichtigung des Erzählflusses der Interviewten wurden beachtet. Das bedeutet, dass während des Interviews zu den Äußerungen nur dann interveniert wurde, wenn ein Verständnis zum Forschungsinteresse nötig war. Der Fragebogen war so übersichtlich gestaltet, dass keine Fragen zu bereits beantworteten gestellt wurden. Es wurde vermieden, die Fragen in der Reihenfolge der schriftlichen Fixierung zu stellen, vielmehr wurden diese dem Erzählfluss der interviewten Person angepasst (ebd., S. 883).

Der Einstieg in das Interview erfolgte über einen Filmausschnitt als Stimulus, um eine zur Forschungsfrage relevante Reaktion auszulösen, die die Lehrkraft aktivieren sollte (ebd., S. 881f). Der 2,21 Minuten dauernde Ausschnitt aus dem US-amerikanischen Film „Der Club der toten Dichter“ ist übertitelt mit „Was wird wohl euer Vers sein“ (Weir, 1989). In dieser Filmszene fordert der Lehrer in der ersten Stunde des Englischunterrichts im neuen Schuljahr die Schüler auf, buchstäblich die Seiten aus dem Lehrbuch zu reißen,

um die voreingenommene Sicht auf die englische Lyrik zu verändern und Neugier und Offenheit für das Fach zu erzeugen (vgl. Harth, 2014, S. 41f). Die gezeigte intrinsische Motivation des Lehrers, die auf seine Schüler überspringt, sollte die Befragte dazu anregen, sich ihrer eigenen Motivation bewusst zu werden, um sich dazu äußern zu können. Die Fragen, die sich aus der Einleitung ergaben, orientierten sich übergeordnet an der intrinsischen Motivation.

Zu den drei Leitfragen (vgl. Kapitel 4.1) wurden insgesamt 20 Interviewfragen entwickelt. Zur ersten Leitfrage, die Autonomie betreffend, wurden aus dem Fragebogen „Daily Teacher Autonomy Practices – Student Report (DTAP)“ fünf Fragen abgeleitet (Assor et. al., 2002; 2005; Belmont et. al., 1992; Katz et. al., 2009; Patall, 2013; Reeve & Jang, 2006; Reeve et. al., 2004; Wellborn & Connell, 1987). Der DTAP misst die Wahrnehmung von Schülern, inwieweit ihre Lehrer im Unterricht Praktiken der Autonomieförderung oder der Kontrolle anwenden, dessen Fragen für Lehrkräfte in Bezug auf den Arbeitgeber (AG) modifiziert wurden. Der DTAP beinhaltet 27 Items, um sechs unterstützende und drei unterdrückende Maßnahmen durch Lehrkräfte zu untersuchen. Für die Interviewfragen wurde ein Bezug zu drei der sechs unterstützenden Maßnahmen hergestellt, indem die drei Aspekte „Wahlfreiheit“, „Möglichkeiten für Studentenfeedbacks“ und „Möglichkeiten, negative Rückmeldungen zu adressieren“ berücksichtigt wurden.

Im DTAP wird darauf hingewiesen, dass die Maßnahme „Ermutigung und informatives Feedback“ zum basalen Bedürfnis der Kompetenz zu zählen ist. Diese Maßnahme diente entsprechend als Ausgangspunkt, erste Fragen zur Leitfrage zwei zu entwerfen. Zur Autonomie wurde zudem eine Frage aus den Forschungen Pelletiers entlehnt, inwieweit Druck vom AG ausgeübt wird, ein Curriculum durchzuarbeiten (Pelletier et. al., 2002, S. 193).

Die übrigen Fragen zur Kompetenz und alle Fragen zur Leitfrage drei „Zugehörigkeit“ basierten auf der arbeitsbezogenen Skala „Work-related Basic Need Satisfaction scale“ (W-BNS) (Van den Broeck et. al., 2010). Die Skala wurde entwickelt, um die drei basalen Bedürfnisse nach Deci und Ryan in unterschiedlichen Arbeitskontexten untersuchen zu können. Zum Kompetenzerleben wurden im Rahmen der Skala sechs und zur Zugehörigkeit zehn Items entwickelt, von denen eine Auswahl die Grundlage für die übrigen Fragen bildete. Im Anhang A sind alle Interviewfragen mit ihren jeweiligen Zuordnungen zur DTAP und W-BNS nachvollziehbar, die als Grundlage für die Operationalisierung des Interviews dienten.

### **5.3 Interview Operationalisierung und Datenaufbereitung**

Im Rahmen der Kontaktaufnahme und der Bitte um ein Interview mit der Lehrkraft eines IKs wurde das Thema „Motivation“ angesprochen. Zum verabredeten Termin wurde ein Raum gewählt, in dem keine Störungen stattfanden und im Zusammenhang mit dem Arbeits- und Erfahrungskontext der befragten Person standen. Zu Beginn wurde vereinbart, dass das Gespräch zirka eine Stunde dauern würde. Es wurde besprochen, dass alle mit potentiellen Rückschlüssen verbundene Daten auf die Person anonymisiert würden, worauf die Erlaubnis für die Verarbeitung der Daten mündlich erteilt wurde. Danach bedankte sich die Forschende bei der Befragten, am Interview teilzunehmen. Das Interview wurde mittels des Diktiergerätes eines Smartphones aufgenommen. Die Transkription erfolgte inhaltlich-semantic in erweiterter Form nach Dresing & Pehl (Dresing & Pehl, 2018, S. 21). Nach Freigabe des transkribierten Textes (vgl. Anhang B) durch die Lehrkraft wurden die Daten anhand eines Tabellenprogrammes aufbereitet und werden nachfolgend hinsichtlich der Auswertung dargestellt.

### **5.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Zur Auswertung der Textbestandteile wurde die strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, die „interpretativ, aber regelgeleitet“ ist, im Rahmen derer die Notwendigkeit besteht, die Kategorien genau zu definieren (Mayring, 2022, S. 46). Im Interview wurde entsprechend nach der Selbstbestimmung der Lehrkraft gefragt, die von den Kategorien Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit der dritten Subtheorie der SBT bestimmt wird. Bei der Strukturierung wird üblicherweise die Technik der deduktiven Kategorienbildung angewendet, um damit alle relevanten Textbestandteile systematisch aus dem Material zu extrahieren (ebd., S. 96). Mit dieser inhaltsanalytischen Technik wurde zunächst die Fragestellung der Selbstbestimmung der Lehrkraft mit einer Wechselwirkung auf den Lernerfolg erwachsener Zuwanderer mit einem Rückbezug auf die Theorie der SBT und dem zugehörigen Forschungsstand definiert. Der Fragestellung folgte die Entwicklung der drei Hauptkategorien auf der Basis der unter Kapitel 4.1 dargestellten Leitfragen. Daraus resultierten in Anlehnung an den DTAP und die W-BNS die Interviewfragen, aus denen theoriegeleitet die Unterkategorien definiert wurden (vgl. Anhang C). Das Kategoriensystem wurde nominal konzipiert. Im Kodierleitfaden wurden zu allen Kategorien theoriegeleitet eindeutige Definitionen formuliert. In der Textarbeit wurden den Kategorien Ankerbeispiele zugeordnet. Im Falle unklarer Textstellen wurden Kodierregeln aufgestellt (ebd., S. 98). Anschließend wurde das Textmaterial systematisch durchgearbeitet. Im Text wurden theoretisch wichtige Aspekte identifiziert, die den deduktiven Kategorien nicht zugeordnet werden konnten. Eine induktive Kategorienbil-

dung ist in diesem Fall zulässig (ebd., S. 107). Dem Kategoriensystem wurden entsprechend zwei induktive Kategorien mit Definitionen und Ankerbeispielen angefügt (vgl. Ergebnisse und Anhang C). Der inhaltsanalytischen Auswertung folgt in der Logik die Darstellung der Gütekriterien, die den methodischen Teil abschließen.

## **5.5 Gütekriterien nach Steinke**

Döring und Bortz empfehlen für eine hochwertige Planung, Umsetzung und Darstellung der eigenen Untersuchungen die sieben Kernkriterien der Psychologin Ines Steinke, die an dieser Stelle mit nur vier Kriterien auf die vorliegende Arbeit angewendet werden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen (Döring & Bortz, 2016, S. 111f):

1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Das wissenschaftliche Vorgehen in dieser Fallstudie ist transparent dargestellt, indem ein Vorverständnis zur SBT beschrieben wurde. Im Rahmen der Erhebung wurde detailliert auf das Sampling, das Experteninterview und auf den Leitfaden eingegangen (vgl. 4.2.2 und Anhang A). Die Transkriptionsregeln sind über den Anhang B nachvollziehbar. Die Auswertungsmethode der strukturierten, qualitativen Inhaltsanalyse wurde genau erläutert. Eine Limitation besteht darin, dass die Auswertung nicht von einer Gruppe, sondern von einer Einzelperson durchgeführt wurde.

2) Empirische Verankerung: Für die Entwicklung der deduktiven Kategorienbildung diente regelbasiert die SBT, der aus der Schulforschung vielfach angewandte Fragebogen DTAP und die bekannte Skala W-BNS (vgl. Anhang C).

3) Reflektierte Subjektivität: Aufgrund der durch den Arbeitskontext bedingten Nähe der Forscherin zur Interviewpartnerin fand eine Selbstreflexion im Forschungsprozess statt, beginnend beim Interview, indem auf eine angemessene Distanz geachtet wurde, über das methodische Vorgehen, indem Kritisches wahrgenommen und bearbeitet wurde, bis hin zur reflektierten Darstellung der Ergebnisse.

4) Relevanz: Die Relevanz der Fragestellung wurde in der Herleitung der Fragestellung mit der Identifikation der Forschungsdesiderata dargelegt (Kapitel 4.1). Einschränkend sei anzumerken, dass die Forschungsergebnisse eines einzelnen Interviews keine ausreichende Datenlage darstellen, um eine Verallgemeinerung vornehmen zu können.



## 6 Ergebnisse und Diskussion

Auf Basis der Datenanalyse werden nun die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Aufgrund der relativ großen Datenmenge und des begrenzten Umfangs dieser Arbeit konnten nicht alle relevanten Zitate aufgeführt werden.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde strukturiert vorgegangen, indem zu den jeweiligen Leitfragen SBT-basierte Studien vorgestellt und einzelne, passende Zitate zu begründeten Haupt- und Unterkategorien angefügt wurden. Je nach vorhandener Datenlage wurden vereinzelt weitere Belege aus SBT-Studien erbracht.

### 6.1 Ergebnisse zum Autonomieerleben

Zur Leitfrage 1 „Welcher Freiheitsgrad von „oben“ erzeugt im IK-Unterricht ein Gefühl der Autonomie, um eine Wechselwirkung von Selbstbestimmung zwischen Lehrkraft und Lernenden zu erzeugen?“ sind die Kategorien in der folgenden Abbildung ersichtlich:

<p><b>1. Leitfrage: Autonomieförderung</b> (deduktiv gebildete Haupt- und Unterkategorien)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>1.1 Einfluss auf Methodik/Didaktik durch den Arbeitgeber (AG)</li><li>1.2 Einfluss auf Verhältnis Unterricht zu Unterrichtsvorbereitung durch AG</li><li>1.3 Ermutigung des AG, selbstbestimmt zu unterrichten</li><li>1.4 Druck des AG, Curriculum in bestimmter Zeit durchzuarbeiten</li><li>1.5 Einbringen der eigenen Meinung</li><li>1.6 AG ist offen für (negative) Kritik</li></ul>	<p><b>Induktiv gebildete Kategorie:</b> Motivation der TN für den IK</p>
---	--

Abb. 3 Kategorienbildung zur Leitfrage 1 und induktiv gebildete Kategorie

Empirisch ist aus der Schulpädagogik belegt, dass ein geringer Druck durch den AG und die Motivation der Schülerschaft im Unterricht zu einer höheren Selbstbestimmung der Lehrkraft und damit zu einer höheren Autonomieunterstützung der Schülerschaft führt (Pelletier et. al., 2002, S. 194). Zu einem potentiellen Druckerleben der Lehrkraft wurden im Interview unterschiedliche Fragen gestellt. Zunächst wurde nach einem möglichen Einfluss des AGs auf die Methodik/Didaktik im Unterricht gefragt. Es zeigte sich, dass die Lehrkraft eigenverantwortlich entscheidet, wie sie methodisch/didaktisch im Unterricht vorgeht, was folgendes Zitat exemplarisch belegt:

*„Und, ich, ja, ich glaube ich kann mich hier so ein bisschen ausleben, ja. [...] ich habe jetzt nicht das Gefühl „Nein, nein, diese Methode darfst du nicht anwenden“ (Zeile (Z) 121-123).*

Dagegen erlebt die Lehrkraft Druck hinsichtlich der Aspekte Unterrichtsvorbereitung und „Durcharbeiten des Curriculums“. Zum erst genannten Merkmal bestätigt die Empirie, dass lange Unterrichtsvorbereitungen zu Hause einen diametralen Effekt auf das Autonomieerleben von Lehrkräften haben (Hobson & Maxwell, 2017, S. 186). Im Gespräch wurde dazu geäußert, dass die Geschäftsführung das Verhältnis von Unterricht und -vorbereitung vorgibt, welches aus Sicht der Lehrkraft besser sein könnte, da sie nur zu

Hause die Zeit finde, die Unterrichte vorzubereiten. Über den gesamten Kurs gesehen, seien die Vorgaben des Arbeitgebers jedoch realistisch (Z 133-144).

Ein weiterer negativer Effekt auf das Autonomieerleben von Lehrkräften kann der Druck sein, ein Curriculum in einer bestimmten Zeit durchzuziehen, was durch verschiedene Studien bestätigt wird (Pelletier et. al., 2002, S. 193; Hobson & Maxwell, 2017, S. 170). Im Interview gestand die Lehrkraft, dass der Druck, das Curriculum in der vorgesehenen Zeit zu erarbeiten, vor allem vom BAMF und weniger vom AG ausgehe, weil ein passendes Niveau für die Prüfung zu erreichen sei (Z 156-157).

Es scheint, dass an dieser Stelle für die Lehrkraft der Prüfungserfolg ihrer TN bestimmend ist, weil das erarbeitete Curriculum als ein wesentlicher Baustein für die Prüfungsvorbereitung für die B1-Prüfung gilt.

Abgesehen davon, dass der AG in einem Fall partiell Druck ausübt, empfindet sie diesen ansonsten als sehr unterstützend, um selbstbestimmt unterrichten zu können, was durch zahlreiche Aussagen im Interview belegbar ist. Folgendes Zitat zeigt dies eindrücklich:

*„Der Bildungsträger stellt halt diese äußeren Rahmenbedingungen zur Verfügung und wie ich das dann gestalte oder nutze, was da ist, das ist mein Bier. Das kann ich machen, wie ich will. Und allein das finde ich schon sehr unterstützend, dass mir da nicht reingequetscht wird“ (Z 124-127).*

Eine weitere Förderung des Autonomieerlebens findet basierend auf der SBT statt, wenn konstruktives Feedback gegeben werden darf (vgl. Power & Goodnough, 2018, S. 296). Ein Zitat der Lehrerin zeigt, dass das Einbringen der eigenen Meinung für alle Beteiligten von Vorteil war, weil auf ihre Initiative das digitale Lehrwerk eingeführt worden ist (Z 199-200).

Zudem darf die Lehrkraft Kritik äußern, was in einem Fall zu der Konsequenz führte, dass die Projektleiterin eindringlich mit Teilnehmenden sprach, die den Unterricht störten (Z 295; Z 304-305; Z 308).

Eine Wechselwirkung im Autonomieerleben zwischen Lehrkraft und TN scheint zu bestehen, wenn eine intrinsische Motivation der TN von Anfang an vorhanden ist, die selbst dann aufrechterhalten werden kann, wenn zum Beispiel in der Nacht vor dem Unterricht gearbeitet werden musste (Z 320-321).

Dagegen scheint es der Lehrkraft trotz großer Freiheit „von oben“ nicht möglich, weniger motivierte TN für den Unterricht zu aktivieren, wie folgende Zitate zeigen: *„Also, das glaube ich jetzt nicht, dass ich Leute, die grundsätzlich nicht wollen, motivieren kann [...] Das ist jetzt auch nicht mein Ziel“ (Z 64-66); „Da waren so ein paar drin, die haben nur in ihr Handy reingeschaut, gell“; „Da könnte der weltbeste Lehrer dort stehen, ja. Ähm (...). Die wollen halt nicht.“ (Z 295-296; Z 314-315).*

Vielmehr hatte sie nach eigener Auffassung das „Glück“, dass motivierte Lernende im Kurs blieben und schwächere ausstiegen (Z 394-398).

Zusammenfassend scheint die Lehrkraft ein überdurchschnittlich hohes Autonomieerleben für das Unterrichten zu besitzen, da sie nur bezüglich der Unterrichtsvorbereitung direkten Druck vom AG erlebt. Sie stellt an sich selbst die Anforderung, die TN mit einer rechtzeitigen Erarbeitung des Curriculums für die Prüfung vorzubereiten. Der AG ermutigt sie, selbstbestimmt im Rahmen des für sie geeigneten Settings zu unterrichten und nimmt keinen Einfluss auf die Methodik/Didaktik des Unterrichts. Wechselwirkendes Autonomieerleben besteht wohl ausschließlich zwischen Lehrkraft und intrinsisch motivierten Zuhörerinnen.

## 6.2 Ergebnisse zum Kompetenzerleben

Zur Leitfrage 2 „Welche Rahmenbedingungen sollten bei einem Anbieter von IKs vorliegen, um das basale Grundbedürfnisse der Kompetenz sicherzustellen, um die intrinsische Motivation des Unterrichts aufrechtzuerhalten?“ sind die zugehörigen Kategorien in folgender Abbildung zu sehen:

- |  |
|--|
| <p><b>2. Leitfrage: Kompetenzerleben (deduktiv gebildete Haupt- und Unterkategorien)</b><br/>2.1 AG ermutigt im Umgang mit schwierigen Teilnehmenden<br/>2.2 AG unterstützt in schwierigen Unterrichtskontexten<br/>2.3 Feedback vom AG<br/>2.4 Lehrkraft ist „gut im Job“<br/>2.5 Lehrkraft meistert die Aufgabe des Lehrens<br/>2.6 Lehrkraft ist sich der eigenen Kompetenzen bewusst, die auch der AG kennt<br/>2.7 Lehrkraft meistert die Herausforderungen im Unterricht</p> |
|--|

Abb. 4 Kategorienbildung zur Leitfrage 2

Eine hochaktuelle Studie zeigt, dass ein Kompetenzerleben die intrinsische Motivation von Lehrkräften aufrechterhält, wenn sie mit ihren Schülern einerseits umzugehen verstehen und andererseits einen hochqualifizierten Unterricht halten können (Corbin et. al., 2023, S. 2). Die Lehrerin führte dazu passend ein Beispiel an, in dem der AG in einem Fall mit schwierigen Schülern sprach. In der Folge konnte die Lehrkraft mit diesen Schülern so umgehen, dass deren Verhalten sie im Unterricht nicht mehr störte (Z 312-313).

Aus der Schulpädagogik ist außerdem empirisch belegt, dass eine Unterstützung in schwierigen Unterrichtskontexten das Kompetenzerleben von Schülern stärkt (Assor et. al., 2002, S. 270). Auf die Lehrkraft kann dieses Erleben nicht übertragen werden, da sie im Kontext ihrer ersten Prüfung keine Unterstützung erhielt und im Interview konstatierte, dass sie in der Vorbereitung auf den Test allein gelassen worden sei und sie sich nötiges Wissen eigenständig angeeignet habe (Z 364-369).

Eine weitere allgemein fehlende Unterstützung durch den AG ergibt sich aus der Tatsache, dass kaum Feedback zur Lehrtätigkeit erfolgt. Die Wissenschaft zeigt, dass Lehrer durch Rückmeldungen des AGs, den eigenen Entwicklungsbedarf erkennen und darüber die Bereitschaft entwickeln, von Kollegen zu lernen und mit ihnen in den Austausch zu gehen (Blase & Blase, 1999, S. 326; Lee et. al., 2020, S. 1). Die Lehrkraft gab diesbezüglich zu verstehen, dass kein Feedback zu ihrer Lehrleistung erfolge (Z 383-385).

Obige Zitate zeigen, dass der AG die Lehrerin bedingt unterstützt, was bezüglich der Kategorien 2.1 bis 2.3 zu einem limitierten Kompetenzerleben führt.

Die Kategorien 2.4 bis 2.7 finden ihren Bezug in der W-BNS (vgl. Kapitel 4.2.2). Im Bildungssektor wurde die Skala bereits mehrfach erprobt, z.B. wurde diese im Rahmen einer großen angelegten Studie in der Türkei mit 250 Lehrkräften verwendet. Dort konnte gezeigt werden, dass das Wohlbefinden der Lehrkräfte mit einem hohen Engagement im Job zusammenhängt. Ein hoher persönlicher Arbeitseinsatz korreliert mit dem Gefühl, die Aufgaben meistern zu können, mit der Wahrnehmung der eigenen Stärken und mit der Fähigkeit, Aufgaben auch unter schwierigen Bedingungen zu bewältigen. Dazu zählt, mit Freude die Tätigkeit auszuführen (vgl. Eryilmaz et. al., 2021, S. 489). Analog dazu bestätigte die Lehrkraft, den eigenen Job gerne zu machen (Z 35). Die TN spiegeln zurück, dass die Freude an der Arbeit die Lehrtätigkeit beeinflusst:

*„Wenn ich mal in Vertretung war, habe ich von den Teilnehmern immer so eine Frage gekriegt: „Können Sie nicht immer bei uns unterrichten?“ (Z 286-288).*

Neben der offensichtlichen Freude des Unterrichts, ist sie in der Lage, verschiedenste Aufgaben im Unterricht zu meistern. Sie hielt sich selber zugute, dass schwächere Teilnehmende dank ihrer Unterstützung die Prüfung bestanden (Z 389-400).

Die Lehrerin ist sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst und ist sich sicher, dass auch der AG ihre Stärken kennt (Z 372-373; Z 332).

Aus dem Gefühl, kompetent zu sein, erwächst vermutlich auch Selbstvertrauen, um mit den größten möglichen Herausforderungen umzugehen, wodurch die Lehrerin handlungsfähig bleibt. Entsprechend entsteht von Anfang an eine Dynamik in ihren Kursen, um die TN zu aktivieren. Sie gab im Interview demzufolge folgendes zu verstehen:

*„Das finde ich herausfordernd, das geht so gegen einen Widerstand. Und das möchte ich eben verhindern, dass der überhaupt entsteht, ja. Dass die überhaupt in so ein „Ich hock hier schon seit meiner ersten Stunde und da gehe ich nicht weg [...] Und wenn das immer so in Bewegung ist, ähm, dann, ist das auch nicht so verschlafen“ (Z 451-455).*

Insgesamt scheint die Lehrkraft ein relativ hohes Kompetenzerleben zu besitzen. Die fehlende Unterstützung in der ersten DTZ-Prüfung durch die vorhergehende Projektleitung konnte durch selbständiges Handeln ausgeglichen werden. Die Lehrerin fühlt sich kompetent, weil die Freude am Unterricht auf die TN überspringt. Sie aktiviert die Zuwanderer

und kann mit der Herausforderung umgehen, diese in Bewegung zu bringen, um den Unterricht interessant zu gestalten. Dazu gehört auch die Wertschätzung der Lehrkraft durch den AG.

### 6.3 Ergebnisse zum Zugehörigkeitsgefühl

Zur Leitfrage 3 „In welchem Maße sollte eine sichere Basis im Umfeld der IKs erzeugt werden, um ein Zugehörigkeitsgefühl für Lehrkräfte sicherzustellen?“ sind die Kategorien über die Abbildung 5 auf der folgenden Seite nachvollziehbar:

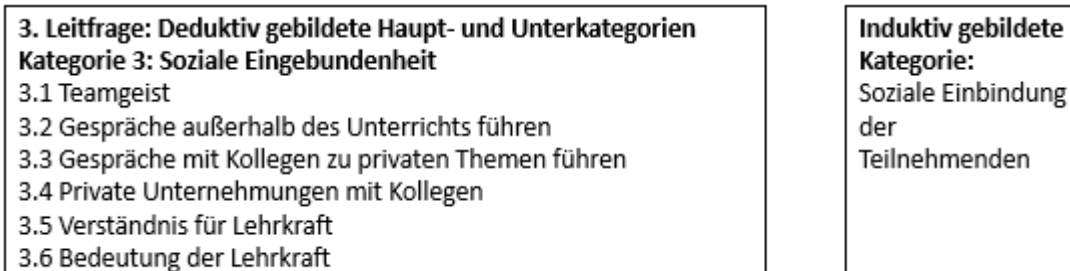


Abb. 5 Kategorienbildung zur Leitfrage 3 und induktiv gebildete Kategorie

Die Notwendigkeit der Zugehörigkeit einer Lehrkraft im Schulbetrieb wurde in der Wissenschaft mit unterschiedlichen Ergebnissen erforscht. In einer Studie wird postuliert, dass die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden eine größere Rolle spielt als die Beziehungen innerhalb des Kollegiums (Klassen et. al., 2012, S. 162) während in einer anderen, jüngeren Studie genau dieses psychologische Bedürfnis zwecks Eingebundenheit im Kollegenkreis höher bewertet wird (Schoch et. al., 2021, S. 6). Im Interview gab die Befragte zwar zu verstehen, dass sie sich ins Team gut eingebunden fühlt, weil das Team zusammenhält und private Unternehmungen im Team erfolgen (Z 498; Z 527). Darüber hinaus bestätigte sie, gerne in die Arbeit zu gehen, um die Kolleginnen zu sehen (Z 570). Zudem fühlt sich die Lehrkraft von den Kollegen wertgeschätzt, da sie auch nach ihrer Meinung gefragt wird (Z 546-547).

Die induktiv gebildete Kategorie der sozialen Einbindung der TN mit der Vielzahl diesbezüglicher Aussagen im Interview zeigt jedoch, dass die Beziehung zu den TN für die Lehrkraft offensichtlich die höhere Bedeutung hat, was durch eine Vielzahl von Zitaten belegt werden kann. Sie empfindet ihre Arbeit als ein „Dienst am Nächsten“, damit sich die Menschen integrieren können (Z 45-47). Darüber hinaus seien die Teilnehmenden durch verschiedenste Übungen miteinander vertraut gewesen und eine gute Gruppendynamik sei vorhanden gewesen (Z 428-441).

Entsprechend können die Studienergebnisse von Klassen und Kollegen über die obigen deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien bestätigt werden.

Die Interviewstudie ergab einige neue Aspekte, aber auch einige Limitationen, die im letzten Kapitel erläutert werden.

## **7 Limitationen, Fazit und Ausblick**

In der vorliegenden Interviewstudie bestehen einige Limitationen, vor deren Hintergrund die Ergebnisse vorsichtig zu bewerten sind. Die Erkenntnisse beziehen sich nur auf ein Interview. Zudem beruhen die beachtlichen Erfolge der befragten Lehrkraft auf nur zwei Kursen, die sie alleine unterrichtete. Beide Einschränkungen führen dazu, dass die Ergebnisse nur dann übertragbar sind, wenn weitere Interviews mit ähnlich erfolgreichen Lehrkräften durchgeführt werden.

Limitierend ist darüber hinaus, dass der Interviewleitfaden aufgrund der Vielzahl der Fragen von außen als zu beliebig wahrgenommen werden könnte. Um mit Hilfe dieser kleinen Studie weiterarbeiten zu können, sollte der Interviewleitfaden auf die Leitfragen eins und zwei beschränkt werden, da die Ergebnisse zu Leitfrage drei keine eindeutige Einbindung der Lehrkraft mit Auswirkungen auf die Lernenden zeigten. Die Untersuchungen legen diesbezüglich nahe, dass die Eingebundenheit der Lehrerin im Kollegenkreis für sie eine eher untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr ist sie daran interessiert, eine gute Beziehung zu den TN aufzubauen, wodurch die TN ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können.

Dagegen legt die Interviewstudie nahe, dass die Lehrkraft selbstbestimmt ist. Sie scheint autonom zu sein, da mit einer Ausnahme kein Druck „von oben“ erzeugt wird. Diese Freiheit hat auf die intrinsisch motivierten Zuwanderer einen wechselwirkenden Einfluss, deren Motivation aufrechterhalten werden kann. Im Gegensatz dazu hat das Autonomieerleben der Lehrkraft kaum Einfluss auf die weniger motivierten TN, um sie entlang des Kontinuums der extrinsischen Motivation zu einer Internalisierung im Sprachunterricht zu führen. Die Studie beweist wahrscheinlich auch, dass die weitestgehend guten Rahmenbedingungen des AGs die Arbeit der Lehrkraft positiv beeinflussen, woraus eine besondere Lernförderung der TN resultiert, die von der Lehrerin „in Bewegung gebracht werden“. Ein Kompetenzerleben liegt somit vor, um intrinsisch motiviert unterrichten zu können.

Auf Basis der Ergebnisse kristallisieren sich zwei Fragestellungen zur möglichen weiteren Erforschung heraus. TN „in Bewegung zu bringen“ wurde im Interview mehrfach als Methode erwähnt, um mögliche Lernerfolge zu erzielen. In der Wissenschaft liegen zahlreiche Forschungen vor, die zeigen, dass das Erlernen von zum Beispiel Vokabeln im Zusammenhang mit Bewegung vorteilhaft ist (z.B. García-Gómez et. al., 2024; Murteira et.

al, 2018). Es scheint jedoch, dass die mehrfach erwähnte, allgemeine Bewegung in einem IK es wert ist, untersucht zu werden. Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung könnte eine Unterrichtsstunde betrachtet werden, in der sich die TN, angeregt durch die Lehrkraft, „bewegen“. In einer anschließenden Interviewstudie könnten die TN zu ihrer Wahrnehmung hinsichtlich der Besonderheit der Bewegung im Unterricht befragt werden.

Zudem fiel auf, dass extrinsisch motivierte TN auch von einer selbstbestimmten Lehrerin nicht passend motiviert werden konnten und teilweise frühzeitig aus einem IK ausscheiden. Mit Hilfe einer Interviewstudie könnten ehemalige TN zu den Gründen des Abbruchs befragt werden.

Mit der vorliegenden Interviewstudie wurde einmal mehr gezeigt, wie vielseitig anwendbar die SBT ist, mittels derer einige Merkmale einer Lehrkraft herausgearbeitet wurden und neue Erkenntnisse für TN in IKs gewonnen werden konnten. Es konnte belegt werden, dass durch Autonomie und Kompetenz die Selbstbestimmung einer Lehrkraft im IK weitestgehend gegeben ist und den Lernerfolg der intrinsisch motivierten Zuwanderer positiv beeinflusst.

## 8 Literaturverzeichnis

- Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. L. Q., Hiver, P. & Vitta, J. P. (2022). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research*, 0 (0). Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/13621688221102686> (29.07.2024).
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 261-278. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1348/000709902158883> (15.08.2024).
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15 (5), 397–413. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008> (15.08.2024).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024). *Bericht zur Integrationskurs-geschäftsstatistik für das Jahr 2023*. Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2023-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2023-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (05.10.2024).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). *Bericht zur Integrationskurs-geschäftsstatistik für das Jahr 2022*. Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (05.10.2024).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022). *Bericht zur Integrationskurs-geschäftsstatistik für das Jahr 2021*. Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (05.10.2024).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021). *Bericht zur Integrationskurs-geschäftsstatistik für das Jahr 2020*. Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (05.10.2024).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). *Bericht zur Integrationskurs-geschäftsstatistik für das Jahr 2019*. Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter



[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaefsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaefsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (05.10.2024).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* (überarb. Neuauflage, April 2015). Nürnberg: BAMF. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile) (13.08.2024).

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497> (25.07.2024).

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). Teacher as Social Context (TASC). Two Measures of Teacher Provision of Involvement, Structure, and Autonomy Support. *Technical Report*. University of Rochester, Rochester, NY.

Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 349-78. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0013161X99353003> (17.10.2024).

Bogner, A., & Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In Bogner, A., Littig B. & Menz, W. (Hrsg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Corbin, C.M., Downer, J.T., Lowenstein, A.E. & Brown, J.L. (2023). Reconsidering teachers' basic psychological needs in relation to psychological functioning across an academic year. *Teaching and Teacher Education*, 123 (2023), 1-12. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103989> (16.10.2024).

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. Verfügbar unter DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01 (25.07.2024).

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of research in personality*, 19 (2), 109-134. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6) (20.07.2024).

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Hrsg.). *Advances in experimental social psychology* (13, S. 39-80). New York: Academic Press.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktualis. und erw. Auflage, S. 81-120). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Eryilmaz, A., Basal, A. & Bal Gezegin, B. (2021). The mediator role of work-related need satisfaction between subjective well-being and work engagement of teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10 (3), 482-494. Verfügbar unter <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1709021> (17.10.2024).
- García-Gámez, A. B., Cervilla, Ó., Casado, A. & Macizo, P. (2024). Seeing or acting? The effect of performing gestures on foreign language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 28 (3), 1055-1086. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/13621688211024364> (26.10.2024).
- Harth, T. (2014). Motivation in der Lehre – oder wie sich Demotivation von Studierenden vermeiden lässt. In Harth, T. & Boentert, A. (Hrsg.). *Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks* (Band 2, Motivation). Münster: Fachhochschule Münster.
- Helferrich, C. (2022). Leitfaden und Experteninterviews. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (3. Auflage, S. 875-892). Wiesbaden: Springer Verlag. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55) (05.10.2024).
- Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43 (1), 168-191. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1002/berj.3261open\\_in\\_new](https://doi.org/10.1002/berj.3261open_in_new) (03.08.2024).
- Kálmán, C. (2019). Human resource policy makers', teachers', and adult learners' views on the impact of context- and teacher-generated autonomy on adult learners' L2 motivation: Interview studies in Hungarian corporate contexts. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3 (2), 49-60. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.08> (29.07.2024).

- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78 (2), 246–267. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/00220970903292868> (15.08.2024).
- Kay, R., Von Gostomski, B., Saif, C., Homrighausen, P., Eckhard, J. & Rother, N. (2023). *Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)". Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn* (Forschungsbericht 46). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.46.d.2023.evik.zb3.1.0> (07.07.2024).
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M. & Martens, R. (2017). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (5), 769–782. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803> (27.07.2024).
- Klassen, R. M., Frenzel, A. C. & Perry, N. E. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *American Psychological Association*, 104 (1), 150-165. Verfügbar unter DOI: 10.1037/a0026253 (19.10.2024).
- Komiyama, R. & McMorris, A. (2017). Examining International Students' Motivation to Read in English from a Self-Determination Theory Perspective. *Catesol Journal*, 29 (2), 61-80. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164351> (29.07.2024).
- Lee, A. N., Youyan, N. & Barry, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93 (2020), 1-12. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076> (17.10.2024).
- Martinek, D. (2019). The consequences of job-related pressure for self-determined teaching. *Social Psychology of Education*, 22, 133–148. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9446-x> (27.07.2024).
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Muñoz, A. & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13 (2), 198-220. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1477878515593885> (29.07.2024).

- Murteira, A., Sowman, P. F. & Nickels, L. (2018). Taking action in hand: effects of gesture observation on action verb naming. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34 (3), 351–364. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1552978> (26.10.2024).
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 522–534. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/a0030307> (15.08.2024).
- Pelletier, L.G., Legault, L. & Séguin-Lévesque, C. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196. Verfügbar unter <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.94.1.186> (29.07.2024).
- Power, K. & Goodnough, K. (2018): Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: a self-determination theory perspective. *Teaching Education*, 30 (3), 278-298. Verfügbar unter DOI: 10.1080/10476210.2018.1465035 (16.10.2024).
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209–218. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.129> (15.08.2024).
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147–169. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f> (15.08.2024).
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761–774. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761> (29.07.2024).
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397–427. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x> (03.08.2024).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In Elliot, A. (Hrsg.). *Advances in Motivation Sciences* (S. 111-156). Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001> (20.07.2024).

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York/London: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (07.07.2024).
- Ryan, R.M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 736-750. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736> (21.07.2024).
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2018). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87 (1), 115-145. Verfügbar unter DOI: 10.1111/jopy.12440 (21.07.2024).
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Radkow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education*, 6 (2021), 1-12. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3389/educ.2021.643196> (19.10.2024).
- Tissot, A., Croisier, J., Pietrantuono, G., Baier, A., Ninke, L., Rother, N. & Babka von Gostomski, C. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)": erste Analysen und Erkenntnisse*. (Forschungsbericht / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 33). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-i.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-i.pdf?__blob=publicationFile&v=) (05.10.2024).
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 981-1002. Verfügbar unter DOI:10.1348/096317909X481382 (01.09.2024).
- Weir, P. [Regie], Schulman, T. [Drehbuch], Williams, R. [Darst.] (1989) *Der Club der toten Dichter* (Kinofilm, Farbe, 128 min.). Burbank, CA: Touchstone Pictures.
- Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1987). *Manual for the Rochester assessment package for schools*. Rochester, NY: University of Rochester.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/h0040934> (20.07.2024).

## **9 Anhangs-Verzeichnis**

A (Herkunft) Interviewfragen zum leitfadengestützten Interview .....	3
B Transkriptionsmaterial .....	7
B.1 Das Transkript .....	7
B.2 Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl .....	25
C Material zur Auswertung der Daten .....	27
C.1 Der Kodierleitfaden .....	27
C.2 Das Kategoriensystem .....	29
D Schaubild Standard Integrationskurs.....	35

## Über die Autorin



Nadine Ott studierte Bibliothekswesen für wissenschaftliche Bibliotheken in Frankfurt am Main. Bei einem anschließenden beruflichen Aufenthalt in San Francisco in den USA erkannte sie, dass ihr die Arbeit mit und für den Menschen große Freude bereitet, woraus 15 Jahre

Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung resultierten. Berufsbegleitend absolvierte sie eine Ausbildung zum Systemischen Business Coach (DBVC).

Seit 2020 leitet sie einen Standort eines mittelständischen Bildungsträgers. Ihre Aufgabenschwerpunkte sind: Konzeption und Organisation von Bildungsangeboten, Beratung und Coaching, Führung und Personalentwicklung.

Derzeit studiert Frau Ott Bildung, Management und Führung (M.A.) an der Hochschule Fresenius.

**Kontakt:** [ott.nadine@stud.hs-fresenius.de](mailto:ott.nadine@stud.hs-fresenius.de)