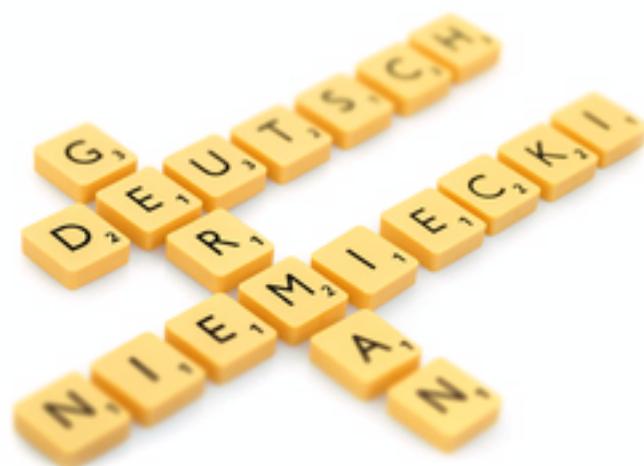


Maciej Mackiewicz

Interkulturelle Motivation im Fremdsprachenunterricht

Eine komparative Studie zu Deutsch
als Fremdsprache in Polen und den USA



**DUISBURGER ARBEITEN ZUR SPRACH-
UND KULTURWISSENSCHAFT**

**DUISBURG PAPERS ON RESEARCH
IN LANGUAGE AND CULTURE**

Band/Volume 103



PETER LANG
EDITION

1. Einleitung

Die These, dass das Fremdsprachenlernen mehr oder weniger explizites (inter)kulturelles Erlebnis involviert, und dass die Einstellung zur Zielsprachenkultur den Lernprozess beeinflussen kann, trifft für den modernen Fremdsprachenunterricht weitgehend zu, für den interkulturellen Ansatz erst recht. Gleichzeitig ist diese Grundannahme auch für die sozialpädagogisch ausgerichtete Motivationsforschung konstitutiv, so Gardner:

Languages are unlike any other subject taught in a classroom in that they involve the acquisition of skills and behaviour patterns which are characteristic of another community. (...) a second language (...) is a salient characteristic of another culture. As a consequence, the relative degree of success will be influenced to some extent by the individual's attitudes toward the other community or to other communities in general as well as by the beliefs in the community which are relevant to the language learning process. (Gardner, 1985: 146)

Verschiedene Versuche, die Lernmotivation mit stichhaltigen Definitionen oder modellhaften Konzepten zu erfassen, ihre Kritik, Gegenvorschläge, Modifizierung und Weiterentwicklung der Modelle (selbst von ihren Autoren unternommen) belegen die Tatsache, dass nicht nur die Motivation einen „dynamischen Prozess“ darstellt (vgl. Gardner/ MacIntyre 1993: 4; Dörnyei/ Ottó 1998: 64; Düwell 2003: 348), sondern selbst deren Erforschung und Definierung zumindest seit den frühen 1970er Jahren von zunehmender Dynamik gekennzeichnet ist. Robert Gardners Theorie, die das Konzept der „Integrativität“ umfasst, ist dabei der bedeutendste Ausgangs- oder Ansatzpunkt für viele andere Forscher, die mitunter das sozialpädagogische Konstrukt um weitere Komponenten erweitern (vgl. Dörnyei 1994: 275).

Die Entwicklungsphasen der Motivationsforschung (hier nach Dörnyei/ Ushioda 2011 und Ushioda/ Dörnyei 2012) illustrieren einerseits die lange Dominanz von Gardners Konzept, zum anderen belegen sie das zunehmende Bedürfnis nach stärkerer Einbeziehung von Erkenntnissen der Motivationspsychologie:

- die sozialpsychologische Periode (1959–1990), geprägt vom Werk Robert Gardners und seiner Kollegen in Kanada;

- die kognitiv ausgerichtete Periode (in den 1990er Jahren), charakterisiert durch Werke, die sich auf kognitive Theorien der Bildungspsychologie stützten;
- die prozessorientierte Periode (Jahrhundertwende), gekennzeichnet durch den Fokus auf den Motivationswandel;
- die soziodynamische Periode (gegenwärtig), charakterisiert durch Auseinandersetzung mit dynamischen Systemen und kontextuellen Interaktionen.

Das Gros der empirischen Untersuchungen, die in den letzten Jahrzehnten durchgeführt wurden, bezog sich auf die Motivation zum Erlernen der englischen Sprache in verschiedenen Ländern, wobei die ersten, bahnbrechenden Studien Gardners Französisch lernende Kanadier erfasste.

1.1 Deutsch als Fremdsprache im Spiegel der Motivationsforschung

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind bis dato sowohl quantitative wie auch qualitative Forschungen zu Motiven und Motivationen unternommen worden. Die Motivation der DaF- und DaZ-Lernenden ist allerdings bei Weitem nicht so intensiv erforscht worden, wie dies weltweit beim Englischerwerb der Fall ist. Die methodischen Ansätze sind verschieden, augenfällig ist dabei, dass qualitative Untersuchungen von deutschen Forschern bevorzugt werden. Dieses Erkenntnis „entspricht der allgemeinen Lage der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung, in der die Verwendung qualitativ-interpretativer Forschungsansätze gegenüber quantitativ-analytischen überwiegt“ (Riemer/ Schlak 2004: 1).

So werden gerade qualitative Methoden sowohl in Studien mit wenigen Probanden (vgl. z.B. Riemer 1997 mit ihren drei Fallstudien) wie auch in breit angelegten Untersuchungen eingesetzt. Ein weitaus größeres Format hat etwa das länderübergreifende Projekt, das sich zum Ziel setzt, für unterschiedliche Regionen zentrale Komponenten der Lernmotivation für Deutsch als Fremdsprache zu analysieren (Riemer 2005; Riemer 2006; Riemer 2011). Die oben angeführten Entwicklungsphasen der Motivationsforschung und damit verbundene Motivationskonzepte bilden den Bezugspunkt für die Zielsetzung dieses Projekts. Im Kontext verschiedener Motivationsmodelle, deren Operationalisierung meistens einem quantitativen Forschungsdesign verpflichtet war, wird in dem Projekt der Frage nachgegangen, wie sich diese Konzepte in Daten widerspiegeln, die im Rahmen offener Befragungen gewonnen wurden (Riemer 2006: 47). Es wurden solche Datenerhebungsverfahren eingesetzt wie schriftliche Sprachlernmotivationsbiographien von DaF-Lernenden, semi-strukturierte

Lernerinterviews, semi-strukturierte Experteninterviews, Dokumentenanalysen und Unterrichtsbeobachtungen (Riemer 2005: 59). Damit bedienen sich die Forscher einer ausgeprägten Methoden-Triangulation (vgl. Flick 2008). Dennoch waren es in erster Linie die Sprachlernbiographien, die die Komplexität der Lernmotivation und ihren prozesshaften Charakter zu erfassen vermochten.

Die bisherigen Studien (nach Riemer 2012) umfassten über eintausend DaF-Lernende aus 14 Staaten in geographischer Nähe zu den deutschsprachigen Ländern (Armenien, Bosnien und Herzegowina, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Kroatien, Lettland, Polen, Portugal, Russland, Slowakei, Schweden, Spanien) und aus 6 Staaten in geographischer Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern (Kenia, Kuba, Madagaskar, Mongolei, Russland/Ferner Osten, Taiwan). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind neben anderen Schlussfolgerungen vor allem Erkenntnisse interessant, die auf kulturbezogene Motive eingehen (Riemer 2012: 22). In Bezug auf kulturelle Interessen für Deutsch und deutschsprachige Länder ist von Bildungs-, Reise- und Kontaktmotiven in allen Ländern die Rede. Ferner wurden grundsätzlich positive Einstellungen zu den deutschsprachigen Ländern festgestellt. Einstellungen zu Deutschland und deutscher Kultur sowie das Interesse für Kultur und Literatur spielen in geographisch entfernteren Regionen eine wichtige Rolle, in geographisch näheren Regionen sind diese Faktoren weniger oder kaum relevant. Dennoch werden Informationen über Deutschland und die Landeskunde als Element des Fremdsprachenunterrichts sehr geschätzt und mit Qualität in Verbindung gebracht (ebd.).

Die Länderstudien Riemers (2005) berücksichtigten u.a. Forschungsergebnisse und Daten, die von Kirchner (2004) unter DaF-Lernenden in Schweden gewonnen wurden. Die Pilotstudie, die sich qualitativer Methoden bediente, erstellte individuelle Motivationsprofile und verfolgte die Frage inwieweit sich der soziale Kontext (Gesellschaft, Bildungssystem, Medien in Schweden) auf die Motivation der schwedischen Deutschlerner auswirkt (Kirchner 2004: 1). Die in der Untersuchung eingesetzten Lernerinterviews belegten z.B. weitgehend positive bzw. neutrale Einstellungen der Befragten gegenüber der deutschsprachigen Kultur, dennoch wurde viel deutlicher, dass die Probanden vor allem positive Einstellungen gegenüber der Sprache selbst hatten. So wird konstatiert, dass Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur eher von geringer Relevanz für die Motivation der schwedischen Studierenden sind (ebd.: 22).

Das abnehmende Interesse an Deutsch als Fremdsprache in Skandinavien war der Hintergrund für Studien zur Lernmotivation in Norwegen. Lindemann (2007) untersuchte im Rahmen eines qualitativen und quantitativen Verfahrens

(Gruppengespräche, Interviews und Fragebögen) norwegische Schüler auf ihre Motivation zum Deutschlernen. Da die Studie longitudinalen Charakter hatte, konnte die Motivation auch auf ihre Dynamik geprüft werden. Die Schüler begannen mit einer recht vagen instrumentellen Motivation, Deutsch zu lernen. Im Laufe der Zeit bekamen sie immer wieder „negative Motivationssignale von allen Seiten“ (Lindemann 2007: 17), das Gefühl der „Überlastung“ oder die Aussicht auf viel Nachholarbeit wirkten demotivierend. Nur die extrinsischen Motivationsfaktoren „Noten“ und das Engagement der Lehrerin schienen zum Weiterlernen zu inspirieren (ebd.).

Auch jüngere DaF-Lernende stehen im Mittelpunkt einer breit angelegten, landesweiten Untersuchung in Polen (Mackiewicz 2013a, 2013b), an der 675 Schüler teilnahmen (ein Jahr später, in einem unveröffentlichten Bericht für das Goethe-Institut Warschau wurden 1779 Schüler berücksichtigt). Im Rahmen einer Evaluation der Deutsch-Wagen-Tour, einer Werbekampagne für Deutsch als Fremdsprache an polnischen Schulen, wurden u.a. die Motive zum Deutschlernen erfragt. Aus den Ergebnissen der Schülerbefragung geht hervor, dass extrinsische und instrumentelle Motive deutlich dominierten. Motive, die auf das Interesse an der Kultur der Zielsprache zurückgehen, spielten eine relativ geringe Rolle, was folgerichtig auf ein Defizit integrativer Motive schließen lässt. Allerdings ist zu betonen, dass instrumentelle Motive in Ostpolen stärker zur Geltung kamen als in den westlichen Regionen des Landes. Geographische, aber auch politisch-historische Faktoren, liegen wohl auch der Tatsache zugrunde, dass Kommunikationsmotive in Ostpolen seltener genannt wurden (Mackiewicz 2013: 34).

Motive der Deutsch lernenden Studierenden, die in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt des Interesses stehen, wurden in einer Reihe von Studien untersucht. Dabei werden verschiedene Akzente gesetzt und auch die Probandengruppen sind in Bezug auf ihre Abstammung sowohl heterogen als auch homogen. Ersteres trifft etwa für die Untersuchung von Koreik und Wahner (2000) zu. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Motivation und Lernerfahrungen im Fachsprachenunterricht erforscht. Dabei haben die Autoren ein Semester dauernde Rechts- und Wirtschaftsdeutschkurse evaluiert und ggf. verschiedene Prioritäten innerhalb der Lernziele und Motive festgestellt, die je nach Herkunftsland variierten. Auch die motivationale Intensität hing davon ab, ob der DaF-Kurs obligatorisch war oder nicht.

Kulturell heterogen war auch die Stichprobe, die für ein Forschungsprojekt im Bielefelder Raum herangezogen wurde (Schlak et al. 2002). Unter den 66 Probanden befanden sich Erasmus-Studierende aus 12 europäischen Ländern

(darunter drei aus Polen), sowie Personen, die an Sprachkursen für ausländische Studienbewerber, z.B. an einem DSH-Jahreskurs, teilgenommen haben (u.a. fünf Teilnehmer aus Polen, aber auch Probanden aus außereuropäischen Ländern wie China oder Korea). Die quantitative Datenerhebung mithilfe eines Motivationsfragebogens ergab, dass der integrative Aspekt unter den Erasmus-Studierenden eine wesentliche Rolle spielt. Den Ergebnissen zufolge interessierten sich die Studierenden sehr für deutsche Kultur und Sprache und waren Deutschland und den Deutschen gegenüber eher positiv eingestellt und lernten deshalb die deutsche Sprache. Hinzu kam auch eine aus dem Interesse an freundschaftlichen Kontakten mit Deutschsprachigen erwachsene Motivation (ebd.: 13).

Weitgehend kulturell homogen sind dagegen studentische Probandengruppen in Ländern außerhalb des deutschen Sprachraums, was auch für die vorliegende Studie gilt. Dass in solchen Fällen Deutsch nicht im Zielsprachenland gelernt wird, impliziert eine Reihe von motivationalen Folgen und so können sich etwa instrumentelle oder integrative Motive anders oder mit anderer Intensität manifestieren als bei DaF-Lernenden in Deutschland. Dies belegen z.B. Studien in Taiwan (Lay 2008) oder in den USA (Andress et al. 2002). Im Falle der amerikanischen Untersuchung handelt es sich zwar um High School-Schüler, allerdings im Kontext ihres bevorstehenden College-Studiums. Die landesweite Studie (N= 4711) ergab, dass die Anfangsmotive mit Abstand Neugier- und Spaßmotive waren. Utilitaristische Motive („German satisfies a college entrance requirement“, „Possibility of career benefits“) spielten in dieser Phase eine verhältnismäßig geringe Rolle (Andress et al. 2002: 3). Auch im weiteren Verlauf, nach dem ersten Jahr des Deutschkurses, waren pragmatische Motive nur zweit-rangig und der Spaßfaktor behielt seine große Bedeutung (ebd.: 4). Schüler, die nach der High School auch am College ihren Deutschkurs fortsetzten, taten dies, laut der Studie, vor allem infolge positiver Erfahrungen mit dem Deutschunterricht an Sekundarschulen (ebd.: 5).

Von den Motivationsforschungen, die unter Studierenden in außereuropäischen Ländern durchgeführt wurden, sind auch Untersuchungen zur Motivation der Deutschlernenden in Australien zu nennen. Hier hat zuerst Ammon (1991b) binahe Pionierarbeit geleistet, da bis dahin die Hintergründe des Erlernens von Deutsch als Fremdsprache in Australien, vor allem Motivationsfaktoren, kaum erforscht worden waren. Die an mehreren australischen Hochschulen durch einen Fragebogen erhobenen Daten (N=492) zeigen eine überproportional starke Zahl an Deutschstämmigen unter den Studierenden im Fach Deutsch. Dies war auch die Grundlage zweier wichtiger Motive für die Wahl des Deutschstudiums: des *Nostalgie-Motivs* sowie des *Motivs des verringerten Lernaufwandes* (ebd.:

156). Ansonsten wurde eine Motivvielfalt festgestellt: berufliche Ziele, „humanistische Motive“ (verstanden als Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen), touristische Motive, „Zweckmäßigkeitserwägungen“ (z.B. Erweiterung einer schon in der Schule begonnenen Sprachausbildung). Äußerst wichtig war für die Probanden der Erwerb mündlicher Kommunikationsfähigkeiten, was also starke Kommunikationsmotive vermuten lässt. Ammon stellt generell „ernsthafte Motiviertheit der australischen Deutschstudenten“ fest (ebd.: 157). Da Fremdsprachenlernen mit affektiven Variablen wie Einstellungen zu der Zielsprachengesellschaft in einer Wechselbeziehung stehen kann, berücksichtigt die Studie Ammons auch diesbezügliche Fragen.

Die etwas spätere Studie von Petersen (1993) und das jüngste Projekt von Schmidt (2011) erfassten ebenfalls australische „German Studies“- Studenten. Zwanzig Jahre nach Ammon (1991b) stellt Schmidt (2011) drei dominierende Motivationsfaktoren fest: starkes Interesse am Erlernen der Sprache und am Kennenlernen der Kultur der deutschsprachigen Länder; Wunsch, in einem deutschsprachigen Land zu kommunizieren; berufliche Vorteile verbunden mit der Tatsache, dass Deutsch eine wichtige Wirtschaftssprache ist.

Alle bisherigen Untersuchungen zu Motiven und Motivation der Deutschlernenden variieren mehr oder weniger im Hinblick auf methodische Ansätze, Forschungsschwerpunkte, Repräsentativität und Größe der Stichproben, sowie das kulturelle Umfeld des jeweiligen DaF-Unterrichts. Sie können ggf. auch Teil breiter angelegter Erhebungen sein, die verschiedene Fremdsprachen in einem internationalen Vergleich erfassen (vgl. etwa das länderübergreifende, europäische Projekt von Coleman 1996). Was die Studien aber insgesamt erreichen, ist die Bewusstmachung einer komplexen Natur der Motivation zum Fremdsprachenlernen. Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, das Bild der Motivationsfaktoren um Motivationsaspekte der DaF-Lernenden in Polen und den USA zu ergänzen.

1.2 Leitende Fragestellungen

Im Mittelpunkt unserer Erwägungen und Untersuchungen stehen Studenten und Studentinnen, die im Rahmen studienbegleitender DaF-Kurse an polnischen und US-amerikanischen Universitäten oder Colleges Deutsch lernen. Da der Fokus auf der interkulturellen Motivation¹ liegen sollte, wurden Studierenden verschiedener Fächer, außer den Germanistik-Studierenden (ggf. „German

1 Zum Begriff siehe Kap. 3.

Studies“), bei denen quasi *ex definitione* besondere Kulturinteressen oder interkulturelle Motive zu vermuten waren, für die Befragung herangezogen.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung ist folgende Fragestellung: Inwieweit beeinflussen kulturspezifische Faktoren, unterschiedliche bildungs-, kultur- und geopolitische sowie historische Faktoren, unterschiedliche Bezüge zu der Zielsprachenkultur die Motive zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache? Vor allem: wie wirken sich diese Faktoren auf die interkulturelle Motivation der Deutschlernenden in unterschiedlichen Ausgangskulturen aus?

Für die Beantwortung dieser grundsätzlichen Frage ist die Erwägung folgender Forschungsfragen unumgänglich:

1. Welche Motive spielen jeweils in Polen und den USA eine Rolle beim Deutschlernen? In welchem Maße sind sie intrinsischer ggf. extrinsischer Natur?
2. Gibt es neben instrumentellen Motiven auch solche, die mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz, inklusive Reflexionen über die Zusammenhänge zwischen der fremden und der eigenen Kultur, verbunden sind? Mit anderen Worten: Wie groß ist die Rolle der interkulturellen Motive und der interkulturellen Orientierung bei Deutschlernenden in den beiden Ländern?
3. Ist eine stärkere interkulturelle Orientierung der Lernenden positiv korreliert mit Lernleistungen?
4. Steigt die interkulturelle Motivation mit den immer höheren Niveaustufen oder der Lerndauer? Wie dynamisch ist diese Motivation in einer längeren Zeitperspektive?
5. Stehen abnehmende oder konstante und steigende Motivationstendenzen in einem Zusammenhang mit der interkulturellen Orientierung?
6. Beeinflussen Primärerfahrungen in deutschsprachigen Ländern oder mit deutschsprachigen Personen die interkulturelle Motivation?
7. Sind positive oder negative Einstellungen zu der Zielsprachengesellschaft potentielle Einflussfaktoren der interkulturellen Motivation?

Der Vergleich von jeweils für Polen und die USA separat erhobenen und ausgewerteten Daten soll also zur Antwort auf die Frage hinführen, ob die Gesetzmäßigkeiten im Kontext der (vor allem interkulturellen) Motivation zum Deutschlernen eher einen universellen, kulturübergreifenden Charakter haben, oder ob sie doch in höherem Grade von kulturspezifischen Faktoren abhängig sind.

Die Heranziehung eines direkten Nachbarlandes Deutschlands (Polen) und eines geographisch extrem entfernten Landes (USA) für die Untersuchung veranlasst ebenfalls zu der folgenden Fragestellung: Spielt die geographische

Distanz zu dem Zielsprachenland eine Rolle bei der interkulturellen Motivation?
In Bezug auf Gardners integrative Orientierung postulierte Düwell:

Bei einer Übertragung des Konzepts der integrativen Motivation auf monolinguale Sprachräume wäre auch zu untersuchen, ob der geographische Abstand zwischen dem Gebiet der Mutter- und dem der zu erwerbenden Fremdsprache einen Einfluss auf die Stärke der Motivation ausübt. (Düwell 1979: 18)

Im Kontext des Deutschunterrichts und seiner interkulturellen Aspekte ist die Frage nach Fremdbildern der Deutschlernenden (vor allem in Bezug auf Deutschland, aber auch auf Österreich und die Schweiz) äußerst relevant. Die Bilder, die sich die Lerner von den Zielsprachenländern (hier DACH-Ländern) machen, können Aufschluss darüber geben, ob der bisherige Deutschunterricht diese Vorstellungen prägte. Geprüft wird dies, indem diese Bilder mit den durch demoskopische Studien für die ganze Population ermittelten Aussagen verglichen werden. Ferner gilt es auch zu fragen, ob Einstellungen etwa zu den Deutschen je nach Intensität der Primärerfahrungen variieren.

1.3 Zur Gliederung der Arbeit

Bevor die empirisch gewonnenen Daten ausgewertet werden, liefert die Arbeit zweierlei Grundlagen: eine theoretische Einführung in die Motivationsforschung und in das Konzept der interkulturellen Motivation, sowie einen kulturhistorischen Überblick über die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache in Polen und in den USA bis zur Gegenwart.

Der theoretische Teil des Buches umfasst die ersten zwei Kapitel (Kap. 2 und 3). Kapitel 2 geht auf verschiedene Motivationskonstrukte und forschungsmethodische Ansätze ein, wobei der Fokus auf motivationalen Aspekten des Fremdsprachenlernens liegt. Berücksichtigung finden u.a. Leistungsmotivation, Attributionstheorie, Zieltheorien, oder die Selbstbestimmungstheorie. Den Kern des Kapitels bildet die Darstellung des sozialpsychologischen Ansatzes und des sozialpädagogischen Modells Robert C. Gardners. Die Motivationstheorie und der Forschungsansatz Gardners samt der „Attitude/ Motivation Test Battery“ sind nach wie vor dermaßen einflussreich, dass im Kontext des Fremdsprachenlernens, trotz Weiterentwicklung der Motivationsforschung und neuer Ansätze, in unzähligen Beiträgen und Studien zur Lernmotivation in erster Linie Gardners Modell erwähnt wird. Die neuere Herangehensweise an die Motivationsfrage ist mit prozessualen Aspekten der Motivation beim Fremdsprachenlernen verbunden, die unter Berufung auf Erkenntnisse Zoltán Dörnyeis ebenfalls im ersten Kapitel angesprochen werden. Da Gert Solmecke innerhalb der deutschen

Motivationsforschung Prominentes geleistet hat, wird auch sein Motivations-Handlungsmodell für den Fremdsprachenunterricht im theoretischen Kapitel herangezogen.

In Kapitel 3 wird das Konzept der interkulturellen Motivation zum Fremdsprachenlernen erklärt. Grundlegend für potentielle interkulturelle Motive (und damit für die interkulturelle Orientierung) ist das Wechselspiel zwischen der Kultur des Lernenden und der Kultur des Zielsprachenlandes und dessen Bewusstsein beim Lernenden. Da Erwerb interkultureller Kompetenz als mögliche Zielsetzung eines interkulturell orientierten und motivierten Fremdsprachenlerner angenommen wird, geht das Kapitel auf interkulturelle Fähigkeiten ein. So werden interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, sowie die *cultural awareness* der Lernenden näher betrachtet.

Fremdkulturelle Assoziationen gelten in unserem Konzept als potentieller Korrelat der interkulturellen Motivation, deswegen wird im Anhang an die theoretischen Überlegungen zur interkulturellen Motivation auch auf ethnische Stereotype, Images und Vorurteile der Fremdsprachenlerner eingegangen.

Kapitel 4 und 5 beziehen sich direkt auf den Interessengegenstand der vorliegenden Untersuchung: auf Deutsch als Fremdsprache in Polen und in den USA. Da im empirischen Teil interkulturelle Motive und Fremdbilder der DaF-Lernenden in den beiden Ländern untersucht werden, schien es angebracht, den kulturhistorischen Hintergrund des polnischen und amerikanischen Deutschunterrichts zu skizzieren. Die Kapitel zur Geschichte von DaF werden jeweils mit einem Kurzbericht über die gegenwärtige Stellung des Deutschunterrichts in Polen und in den USA abgeschlossen. Sowohl dem kulturhistorischen Überblick (der ja auch die jeweiligen bilateralen Beziehungen mit Deutschland impliziert) wie der aktuellen Bestandsaufnahme sind Fakten zu entnehmen, die direkt oder indirekt die aktuellen Motive der DaF-Lernenden sowie ihre Fremdbilder (vor allem Deutschlandbilder) zu beeinflussen vermögen. Damit wird auf die unterschiedliche Kulturspezifik des Deutschlernens in Polen und in den USA hingewiesen.

Das sechste Kapitel ist eine methodologische Einführung in den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Nach der allgemeinen Darstellung des Forschungsdesigns wird die Forschungsmethodik der quantitativen und qualitativen Untersuchung näher beschrieben. Das Kapitel enthält Informationen über die Stichprobenauswahl an polnischen und amerikanischen Hochschulen und geht auf methodologische Grundlagen des eingesetzten Fragebogens und der Sprachlernbiographie ein. Darüber hinaus wird in dem Kapitel auch die Struktur beider Erhebungsinstrumente beschrieben.

Kapitel 7 bis 10 bilden den empirischen Teil der Arbeit. In getrennten Kapiteln werden jeweils die quantitativen und qualitativen Untersuchungen zu Motivation, Fremdbildern und Einstellungen der DaF-Lernenden ausgewertet, wobei zuerst die an polnischen Hochschulen erhobenen Daten (Kap. 7 und 8) und dann die amerikanischen Befunde präsentiert werden (Kap. 9 und 10). Die Analyse der quantitativen Daten umfasst ebenfalls die Prüfung der für die Fragestellung relevanten Korrelationen sowie der Signifikanz der Unterschiede. Die Auswertung der aus Sprachbiographien gewonnenen qualitativen Angaben bedient sich wörtlich zitierter Aussagen der polnischen und amerikanischen Studierenden. Die englische Sprache der US-amerikanischen Originalzitate wurde beibehalten, während die polnischen Aussagen originalgetreu ins Deutsche übersetzt wurden.

Das abschließende Kapitel bietet eine Zusammenfassung der Ergebnisse und geht erneut auf die einleitenden Forschungsfragen ein. Da die empirischen Befunde praktischen Wert haben sollten, schließt die Arbeit mit Ausformulierung einer Reihe von sprachdidaktischen Implikationen für den DaF-Unterricht in Polen und in den USA.

Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit können für die Weiterentwicklung von Lehrprogrammen, Lehrwerken, Lehrmethoden etc. nützlich sein und im Rahmen dessen in erster Linie zur Förderung des interkulturellen Ansatzes in der DaF-Didaktik beitragen. Wird von Wahrnehmungsmustern, nationalen Stereotypen und Einstellungen im Spiegel der Umfrage oder der Sprachbiographien gesprochen, so ist auch davon auszugehen, dass die Deutschstudenten und -studentinnen gewissermaßen „Experten“ sind und zu den diesbezüglichen Meinungsbildnern (vgl. Ammon 1991b: 13) jeweils in Polen und den USA gehören. Insofern können die Befunde ebenfalls all denjenigen einen Nutzen bringen, die für die Sprach- oder Kulturarbeit an deutschen, aber auch an österreichischen oder schweizerischen Instituten im Ausland zuständig sind, und denen das im Deutschunterricht vermittelte Deutschland-, Österreich- oder Schweizbild besonders am Herzen liegt.