



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Motive für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache.
Eine vergleichende Untersuchung der Deutschlernenden
am Wellesley College in den USA und an der
Universidade Federal de Minas Gerais in Brasilien“

verfasst von

Kirsten Mericka, BA BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Dr.in Karen Schramm für ihre fachliche und wissenschaftliche Kompetenz und Fürsorge bedanken. Ihr konstruktives Feedback und ihre aufmunternde Art haben mich stets motiviert die Arbeit fortzusetzen.

Ich bedanke mich bei meiner Familie, die mich während des Schreibprozesses ertragen und mir ebenfalls bereicherndes Feedback gegeben hat. Besonders danken möchte ich meiner Mutter Mag.a Birgit Mericka und meiner Schwester Ellen Mericka, die mir während aller Höhen und Tiefen zur Seite gestanden haben. Ihre stetige Ermutigung und Bestärkung bedeuten mir viel für meine Forschungstätigkeit und vor allem meinen weiteren Lebensweg.

Außerdem bedanke ich mich bei allen anderen Personen, die mich während meiner Schreibphase unterstützt haben. Besonderen Dank an Claudia Herzner, Theresa Guczogi und Julia Coufal!

Natürlich bedanke ich mich auch bei allen Teilnehmenden und Personen, die den Fragebogen weitergeleitet haben. Ohne euch (am anderen Ende der Welt) und eure herzliche Bereitschaft mir zu helfen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Speziell bin ich meinem brasilianischen Übersetzer Henrique Silva Moraes zu großem Dank verpflichtet.

Thank you, obrigada und danke!

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1.	Begriffsdiskussion	7
1.2.	Forschungsfragen und Zielsetzung	8
1.3.	Aktualität und Relevanz des Themas	8
1.4.	Gang der Untersuchung	10
2.	Theoretische Positionierung im Forschungskontext	12
2.1.	Deutsch als Fremdsprache in den jeweiligen Ländern	12
2.1.1.	Überblick über Deutsch als Fremdsprache in den USA	12
2.1.2.	Überblick über Deutsch als Fremdsprache in Brasilien	19
2.1.3.	Begriffserklärung, Bezugstheorien und empirische Forschungsstudien	25
2.1.3.1.	Zu den Begriffen Motivation, Motiv und (Beweg-)Grund	25
2.1.3.2.	Überblick über die zentralen Konzepte der Motivationsforschung im Fremdsprachenbereich	29
2.1.3.2.1.	Orientierungen und Einstellungen	29
2.1.3.2.2.	Selbstbestimmung	31
2.1.3.2.3.	Erfolgserlebnisse und Attributionen	33
2.1.3.2.4.	Motivation als Prozess	34
2.1.4.	Einstellungen und Spracheinstellungen	36
2.1.5.	Empirische Studien auf dem Gebiet der Motivationsforschung	38
3.	Forschungsdesign	42
3.1.	Forschungsfeld und Zugang	42
3.1.1.	Wellesley College, USA	42
3.1.2.	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasilien	44
3.2.	Forschungsmethodologie	46
3.2.1.	Methoden zur Messung von Spracheinstellungen und Motivation	47
3.2.2.	Erhebungsinstrument Online-Fragebogen	48
3.2.2.1.	Vorteile eines Online-Fragebogens	49
3.2.2.2.	Nachteile eines Online-Fragebogens	50
3.2.2.3.	Teilnahme und Rücklauf	51
3.2.2.4.	Begleittexte	52
3.2.2.5.	Typen von Fragen	53
3.2.2.6.	Arten von Skalen	54
3.3.	Ablauf der Erhebung	55
3.3.1.	Konstruktion und Aufbau des Fragebogens	56
3.3.2.	Kategorien der Sprachwahlmotive	59
3.3.3.	Vorannahmen und Operationalisierung	62
3.3.4.	Pilotierung	63
3.3.5.	Sampling	64
3.3.6.	Einschränkungen der Erhebungsmethode	66
3.4.	Quantitative Auswertungsmethoden	67
4.	Datenaufbereitung und -analyse	69
4.1.	Auswertung des Wellesley College	69
4.1.1.	Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe	69
4.1.2.	Motive und Einflüsse	71
4.1.2.1.	Motivkategorien	77
4.1.2.1.1.	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb	78
4.1.2.1.2.	Integrative Orientierung	79
4.1.2.1.3.	Einstellungen zur Zielsprache	80
4.1.2.1.4.	Unterrichtskontext	82
4.1.2.1.5.	Instrumenteller Nutzen	84

4.1.2.2.	Beeinflussende Personen.....	85
4.1.3.	Kontakt.....	88
4.1.4.	Sonstiges	90
4.1.4.1.	Deutsch als Ausgangsmotiv für weitere Beweggründe	90
4.1.4.2.	Wünsche für die Zukunft.....	91
4.2.	Auswertung der Universidade Federal de Minas Gerais	91
4.2.1.	Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe	91
4.2.2.	Motive und Einflüsse.....	93
4.2.2.1.	Motivkategorien	98
4.2.2.1.1.	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb	99
4.2.2.1.2.	Instrumenteller Nutzen.....	100
4.2.2.1.3.	Einstellungen zur Zielsprache.....	103
4.2.2.1.4.	Integrative Orientierung	105
4.2.2.1.5.	Unterrichtskontext.....	107
4.2.2.2.	Beeinflussende Personen.....	108
4.2.3.	Kontakt.....	111
4.2.4.	Sonstiges	112
4.2.4.1.	Wünsche für die Zukunft.....	112
4.3.	Vergleich der beiden Stichproben.....	113
4.3.1.	Zielgruppen	114
4.3.2.	Motive und Einflüsse.....	116
4.3.2.1.	Die drei ersten und der letzte Platz der Motive.....	116
4.3.2.2.	Motivkategorien	118
4.3.2.3.	Beeinflussende Personen.....	121
4.3.3.	Kontakt.....	122
4.3.4.	Überprüfung der Vorannahmen	124
4.3.5.	Einstellungen zur Zielsprache.....	126
4.4.	Reflexion des Forschungsdesigns.....	128
5.	Conclusio	131
	Quellenverzeichnis	135
I.	Literaturangaben	135
II.	Internetangaben	141
III.	Abbildungsverzeichnis.....	143
	Anhang.....	144
I.	Begleittexte und Fragebögen	144
a.	Begleittexte und Fragebogen für die US-amerikanische Stichprobe	144
b.	Begleittexte und Fragebogen für die brasilianische Stichprobe.....	147
II.	Häufigkeitstabellen	150
a.	Sektion 2 des US-amerikanischen Fragebogens (Lernkontext)	150
b.	Sektion 4 des US-amerikanischen Fragebogens (Kontakt).....	150
c.	Sektion 2 des brasilianischen Fragebogens (Lernkontext).....	151
d.	Sektion 4 des brasilianischen Fragebogens (Kontakt)	152
	Zusammenfassung.....	153
	Lebenslauf.....	154

1. Einleitung

Nach einigen Auslandsaufenthalten u.a. an verschiedenen Universitäten im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) stellte sich der Verfasserin dieser Arbeit wiederkehrend die Frage nach den Motiven der Deutschlernenden. Warum sind die Studierenden in diesem Kurs? Was oder wer bewegt sie dazu, Deutsch zu lernen? Was möchten die Lernenden (von der Lehrperson) vermittelt bekommen, um ihre Ziele zu erreichen? Motive und Motivationen sind, oberflächlich betrachtet, warum Menschen etwas tun. Sie sind nicht mit Zielen, also wozu Menschen handeln, gleichzusetzen, aber bilden den Ausgangspunkt dafür. Denn Riemer (2011: 338) schreibt in diesem Zusammenhang, dass die Lerner*innen eine Verbindung zu ihren Bedürfnissen sehen müssen, damit etwas motivierend wirkt. Diese Bedürfnisse werden durch persönliche Erwartungen und Ziele ausgedrückt.

1.1. Begriffsdiskussion

Unter „Motiv“ wird in der vorliegenden Forschung der Grund für eine Handlung verstanden. Die „Motivation“ ist die Animierung, die vom Grund ausgehend, durch die Orientierung bzw. durch die jeweilige Motivkategorie bestimmt wird. Dabei wird vor allem zwischen instrumenteller und integrativer Orientierung unterschieden. Auf diese Orientierungen wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen, hier seien sie jedoch bereits kurz der Verständlichkeit wegen erklärt: Instrumentell motiviert ist eine Handlung, wenn daraus ein Nutzen gezogen wird. Integrativ motiviert sind dagegen Handlungen, die aus einem inneren Bedürfnis heraus entstehen.

Motivation wird oft als Sammelbegriff verwendet und ist gleichzeitig ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt. Es besteht aus den allgemeinen individuellen Voraussetzungen, den Einstellungen zur Zielsprache, den Lernzielen, den bisherigen Erfahrungen und der Beurteilung der möglichen Leistung sowie den zielsprachenspezifischen Kontakten (vgl. Rost-Roth 2010: 878). All diese Elemente beeinflussen demnach, warum man sich dafür entscheidet, eine Sprache zu lernen. Das wiederum stellt das Motiv für die Sprachwahl dar. Die Kriterien für die Wahl einer Fremdsprache sind nach Hamel (2007: 158) meist die Kommunikationsmöglichkeiten, das Unterrichtsangebot, das Ansehen der Sprache

und der Kontrast zu den bisher beherrschten Sprachen. So wird vorausschauend eine Entscheidung getroffen, die den weiteren Bildungs- und Berufsweg beeinflusst.

1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung

Vor diesem Hintergrund lauten die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit:

- *Warum entscheiden sich (ehemalige) Studierende an Universitäten im Ausland dafür, Deutsch zu lernen?*
- *Was sind ihre Beweggründe bei der Sprachwahl?*
- *Wodurch oder durch wen werden sie dabei beeinflusst?*
- *Welche Einstellung haben sie zur deutschen Sprache?*

Das Forschungsziel ist es, Antworten auf diese Fragen zu finden. Der Fokus liegt dabei auf den Beweggründen für die Wahl der deutschen Sprache, nicht wozu sie Deutsch lernen oder welche Ziele sie damit erreichen wollen. Pläne und Handlungsabsichten in Verbindung mit dieser Sprache werden bei der Studie also außer Acht gelassen. Es werden jedoch Gefühle, Assoziationen, Wünsche und Erfahrungen, die sich direkt auf die Sprache beziehen und für die Entscheidung Deutsch zu lernen (mit)bestimmend sind, identifiziert. Ebenso wird ermittelt, welche Bezüge die Deutschlernenden zu den deutschsprachigen Ländern und Kulturen haben, und inwiefern Beziehungen zu Personen bei der Sprachwahl eine Rolle spielen.

1.3. Aktualität und Relevanz des Themas

Da festgestellt wird, aus welchen Gründen in unterschiedlichen Regionen dieser Welt Deutsch gelernt wird, können wichtige Erkenntnisse für die Germanistik an verschiedenen Universitäten gewonnen werden.

Diese Arbeit konzentriert sich auf zwei Länder bzw. Hochschulen: das Wellesley College in der Nähe von Boston, USA und die Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Brasilien. Die Lage der jeweiligen Bildungsinstitution wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit mittels Abbildungen geografischer Karten

veranschaulicht. Nach der Auswertung sollen die Ergebnisse beider Zielgruppen miteinander verglichen werden. Es kann jedoch nur eine Stichprobe für jede Hochschule herangezogen werden und keine Aussagen über das gesamte Land bzw. die gesamte Universität gemacht werden. Die Auswahl der Länder bzw. Universitäten ist zum einen auf persönliche Erfahrungen der Verfasserin zurückzuführen, die an beiden Institutionen im DaF-Bereich mitarbeitete. Zum anderen wurde auch die besondere Situation von Deutsch als Fremdsprache im jeweiligen Einwanderungsland berücksichtigt.

Beispiele hierfür findet man z.B. auf der Internetseite des Goethe-Instituts, auf der in Brasilien stark für Deutsch als eine nützliche Sprache geworben wird. Es gibt Unterseiten zu den „guten Gründen“, warum man Deutsch lernen sollte, wie Deutsch die Karrierechancen verbessern und wie man in Deutschland studieren und forschen kann. Neben den schriftlichen Meinungen von Deutschlerner*innen und Autor*innen werden auch Videos zur Verfügung gestellt, in denen Menschen erzählen, warum sie Deutsch lernen. Natürlich ist dies als Werbung für die Institute und ihre Sprachkurse gedacht, aber die ausführliche Darbietung an Vorteilen, die ein Brasilianer bzw. eine Brasilianerin hat, wenn er oder sie Deutsch lernt, scheint attraktiv und ansprechend. Gleichzeitig wird ein Schwerpunkt auf wirtschaftliche Vorteile gelegt (vgl. Brasilien – Warum Deutsch lernen? – Gute Gründe für Deutsch 2015; Brücke zur Welt – 10 Gründe für Deutsch 2015).

Im Gegensatz dazu besprechen Artikel in renommierten deutschen Zeitungen, wie z.B. Spiegel, Focus, DIE WELT, meist die Überbleibsel der deutschen Sprache oder religiöse Minderheiten in den USA. Ein anderes beliebtes Thema ist die Legende, dass Deutsch beinahe die Amtssprache der Vereinigten Staaten geworden wäre. Der US-amerikanische Schriftsteller Mark Twain, der einige Texte über die deutsche Sprache veröffentlichte (z.B. „The Awful German Language“) wird auch gerne herangezogen, besonders wenn es gewisse Eigentümlichkeiten von Deutsch, wie beispielsweise lange Sätze, betrifft. Auf der Seite des Goethe-Instituts werden vor allem die Geschichte und die Kultur Deutschlands präsentiert. Dazu gibt es eine Bandbreite an Informationen und Projekten. Über wirtschaftliche Vorteile wird jedoch kein Wort verloren (vgl. USA – Culture – Germany and USA 2015).

Daraus wird hier die These abgeleitet, dass sich diese Tendenzen ebenso in den Motiven der Deutschlernenden widerspiegeln. Studierende in Brasilien werden eher von ökonomischen und pragmatischen Vorteilen beeinflusst sein, während Studierende in den USA eher aus kulturellen und historischen Gründen Deutsch lernen.

Dass Deutsch als Fremdsprache grundsätzlich (noch) auf der ganzen Welt gelernt wird, bestätigt Ulrich Ammon, der Deutsch weltweit erforscht, in der Neuauflage seines Buches „Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt“. Darin hält er fest, warum dies so ist:

Dies ist einesteils Nachwirkung seiner historischen Bedeutung, vor allem als Wissenschaftssprache. Andernteils hat das weltweite Interesse an Deutsch eine fortdauernde Stütze in der Wirtschaftskraft seiner Mutterländer, deren politischem Gewicht, der führenden Stellung in wichtigen Technologien, dem attraktiven Bildungswesen und der Teilhabe am internationalen Informationsaustausch und dem Tourismus. (Ammon 2010)

Das Thema, warum Deutsch gelernt wird, ist daher aktuell und relevant für die Fremdsprachenforschung. Aus den Ergebnissen können konkret Schlüsse gezogen werden, worauf die Germanistik in den jeweiligen Ländern ihren Fokus legen könnte.

1.4. Gang der Untersuchung

Der Aufbau der Arbeit ist wie folgt: Im theoretischen Teil wird zunächst ein Überblick über die beiden untersuchten Länder gegeben. Die Reihenfolge, zuerst die Vereinigten Staaten von Amerika und dann Brasilien, wurde aufgrund der zeitlichen Abfolge bei der empirischen Untersuchung bestimmt. Diese Anordnung wird für die gesamte Arbeit beibehalten. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen der Motivationsforschung im Fremdsprachenbereich diskutiert und der Forschungsstand skizziert. Dabei wird auch diese Untersuchung verortet. Es wird explizit gemacht, welche theoretischen Grundlagen zur Forschung herangezogen wurden. Ebenso wird die Untersuchung als eine regionale Vergleichsstudie in den Forschungsstand gereiht.

Im nachfolgenden Forschungsdesign wird die Erhebungsmethode vorgestellt und der Ablauf der Studie transparent dargelegt. Dazu werden die Forschungsfelder sowie die Vorannahmen präsentiert. An dieser Stelle werden auch die von der

Autorin entwickelten Motivkategorien erläutert. Ferner werden in diesem Abschnitt die Möglichkeiten einer quantitativen Auswertungsmethode umrissen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die erhobenen Daten analysiert und die Stichproben miteinander verglichen. Die Interpretationen beruhen auf der besprochenen Fachliteratur und Theorie, können aber teilweise durch die Erfahrungen der Verfasserin vor Ort beeinflusst worden sein. Das Kriterium der Objektivität wurde jedoch angestrebt, indem nur Daten aus der Erhebung und der Fachliteratur zur Interpretation herangezogen wurden. Zitate auf Englisch wurden in dieser Arbeit nicht übersetzt. Aussagen auf Portugiesisch wurden von einem brasilianischen Deutschlehrer übertragen und von der Autorin teilweise redigiert.

Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst, die wissenschaftliche und die praktische Relevanz dieser Arbeit dargelegt und ein Ausblick auf mögliche nachfolgende Forschungen gegeben.

2. Theoretische Positionierung im Forschungskontext

Zunächst soll das Thema dieser Masterarbeit im Forschungskontext dargestellt werden. Dazu wird dieses Kapitel in zwei Blöcke eingeteilt. Im ersten Block werden die untersuchten Länder, die Vereinigten Staaten von Amerika und Brasilien, und die Stellung des Deutschen vor Ort präsentiert, um einen Überblick über die Forschungsfelder zu geben. Der zweite Block beschäftigt sich mit den Bezugstheorien dieser Studie. Dazu werden einige Theorien aus der Motivationsforschung vorgestellt. Gleichzeitig wird auch die theoretische Verortung dieser Arbeit dargelegt.

2.1. Deutsch als Fremdsprache in den jeweiligen Ländern

Im Folgenden werden die beiden beforschten Länder mit besonderer Rücksicht auf Deutsch als Fremdsprache nacheinander beschrieben. Hierzu werden Zahlen und Fakten präsentiert und überblicksmäßig auf geschichtliche Phänomene wie Migration und die Thematik von Minderheitensprachen eingegangen. Warum die Menschen in diesen Ländern Deutsch lernen, wird ebenso angesprochen.

2.1.1. Überblick über Deutsch als Fremdsprache in den USA

Etwa 1900 waren Deutschstämmige die größte, angesehenste und am besten organisierte fremdsprachige Einwanderungsgruppe in den USA. Durch die zwei Weltkriege änderte sich dies jedoch erheblich. Während des Ersten Weltkriegs wurde Deutsch sogar in 26 Bundesstaaten verboten. Nach dem Kriegseintritt der USA wurde der Deutschunterricht fast gänzlich abgeschafft (vgl. Ammon 1991a: 427).

Heutzutage pflegen Deutschland und die USA enge Wirtschaftsbeziehungen miteinander. Ammon (2015: 1032, 1033) meint jedoch, dass dies keine starke Wirkung auf die Motive für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache hat. Es gibt zwar Programme, wie das *Research Internships in Science and Engineering* (RISE) vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), aber der wichtigste Beweggrund für die Sprachwahl scheint immer noch die traditionsreiche Einwanderung zu sein. Eine Ausnahme stellen die Sprachinseln dar, diese sind

jedoch nicht so relevant für DaF.¹ Die ethnische Herkunft hingegen beeinflusst die Wahl der Fremdsprache immens. „German“ ist bereits lange die am häufigsten erfasste Kategorie von Abstammung in den USA. Diese Auffassung von „Deutsch“ ist mit der Herkunftssprache verbunden und kann sich auf alle deutschsprachigen Länder beziehen. Auf dieser Abbildung sind die diesbezüglichen Daten von 2010 verzeichnet:

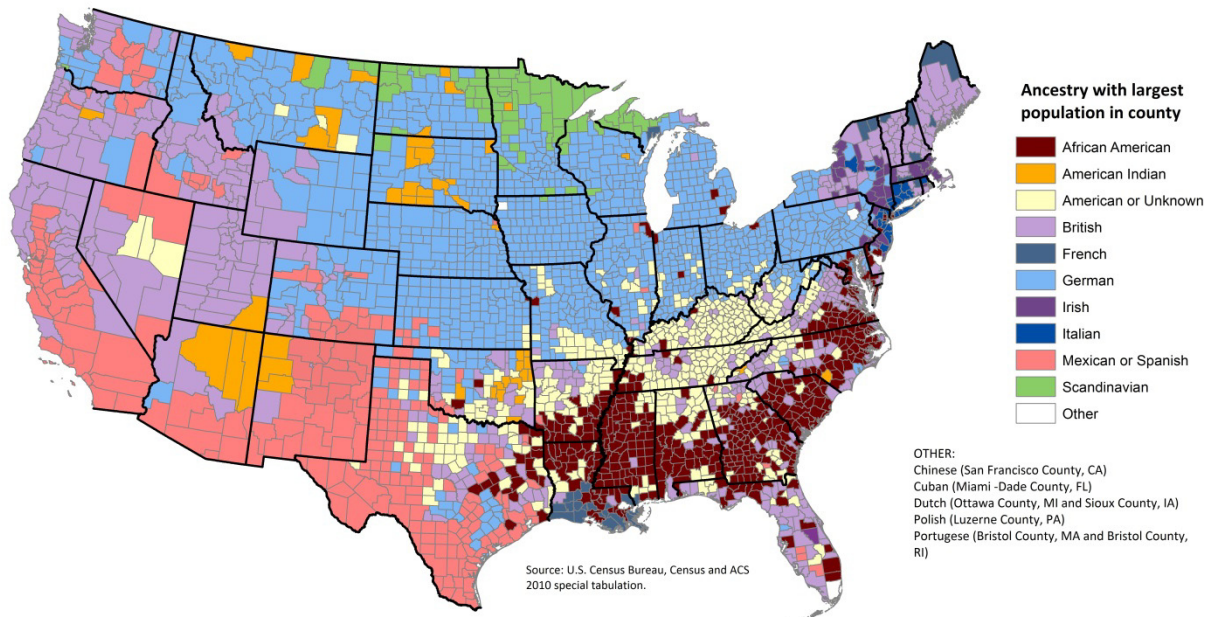


Abb. 1: Abstammung mit der größten Bevölkerung im jeweiligen Bundesstaat.

Nach der Volkszählung von 1980 hatten noch 1,61 Millionen Menschen in den USA Deutsch als Haussprache (vgl. Ammon 1991a: 37, 98). Bei einer Volkszählung aus dem Jahr 2000 gaben „nur“ mehr 1,383 Millionen US-Einwohner*innen an, dass Deutsch ihre Primär- oder Familiensprache wäre (vgl. Ecke 2010: 1833). 2009 bezeichneten sich 1,488 Millionen Menschen als Erst- oder Zweitsprachler*innen von Deutsch (vgl. Ammon 2015: 173). 2010 war Deutsch dann die am fünfthäufigsten gesprochene Erstsprache (nach Englisch, Spanisch, Französisch und Chinesisch) (vgl. Ecke 2010: 1833). In der *Census Bureau American Community Survey* von 2014 wurde festgestellt, dass Deutsch in

¹ Sowohl die Amischen als auch die Hutterer leben aufgrund ihrer Religion isoliert. Wenn in den USA von diesen Personen also Deutsch gesprochen wird, ist es meist ein Dialekt und selten ein modernes Standarddeutsch. So ist das „Pennsylvaniendeutsch“ jedoch relativ stabil und auch „Texasdeutsch“ wird ebenso fortwährend gesprochen. Einige konservativ religiöse Gruppen haben eigene Schulen, in denen Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird (vgl. Ammon 1991b: 99).

16 Bundesstaaten nach Englisch und Spanisch die dritthäufigste Sprache ist, die zuhause gesprochen wird (vgl. Ammon 2015: 1033).

2015 gab es 499.846 Deutschlernende in den USA. Die aktuellsten Zahlen von Deutschlernenden und Germanist*innen an Schulen und Hochschulen in den USA zeigen einen Aufschwung:

	1985	1995	2000	2005	2010	2015
Deutschlernende an Schulen	319.913	415.000	373.234	332.995	400.000	400.000
Deutschlernende und Germanist*innen an Hochschulen	151.000	108.263	89.020	91.100	94.265	96.349
davon Germanist*innen etwa in germanistischen Studiengängen	1.000	108.263	k.A.	7.000	k.A.	8.000

Tab. 1: Deutschlernende und Germanist*innen an Schulen und Hochschulen in den USA von 1985 bis 2015 (vgl. Ammon 2015: 1034; Auswärtiges Amt 2015: 16, 25).

Ungefähr 88.000 Studierende belegen studienbegleitende Sprachkurse (vgl. Ammon 2015: 1034; Auswärtiges Amt 2015: 16, 25).

Die Unterrichtssprache an den Schulen ist Englisch. Das Bildungssystem ist dezentralisiert mit regional verwalteten Schulen. Das heißt, die Institutionen können meist autonom entscheiden, welche Sprachen sie unterrichten. Fremdsprachen werden vorwiegend nach der Sekundarstufe angeboten. Normalerweise werden höchstens zwei Fremdsprachen und diese auch nur als Wahlfach offeriert (vgl. Ammon 2015: 1033; Ecke 2010: 1834; Weiss 1987: 49). Deutsch wird von Schüler*innen meist aufgrund der Familienabstammung gewählt. Seit den 1920ern ist Deutsch nach Spanisch und Französisch die drittmeist gelehrt Sprache. Davor war Deutsch an erster Stelle (vgl. Weiss 1987: 48, 49).

Deutschstudierende gibt es sowohl an Colleges als auch an Universitäten. 2015 boten 1.227 Hochschulen Deutsch an (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 16). Bei den *undergraduates* gibt es *language requirements*, das heißt man muss eine Fremdsprache verpflichtend belegen (vgl. Weiss 1987: 51). Das gilt vor allem für

Liberal Arts Colleges.² Die Gründe, warum Studierende Deutsch wählen, sind nach Weiss (1987: 52), der College-Student*innen im Mittelwesten der USA untersuchte, folgende: Familientradition (Deutsch ist die Sprache ihrer Vorfahr*innen und eventuell möchten sie Kontakt zu Verwandten aufbauen); positive Erfahrungen bei einem Besuch in einem deutschsprachigen Land (sie haben sich wohl gefühlt, aber verfügten über zu geringe Sprachkenntnisse; deswegen möchten sie die Sprache besser lernen und dann zurückkehren); es besteht ein Interesse an historischen Ereignissen (vor allem der Hitlerzeit); sie sehen die Sprache als nützlich für den zukünftigen Beruf oder das weitere Fachstudium an; sie bereiten sich auf eine Europareise vor; einige interessieren sich für die deutschsprachige Literatur.³ Jedoch wird der Sprachunterricht rasch vernachlässigt, weil die Anforderungen der anderen Kurse noch höher sind (vgl. Weiss 1987: 53).

Auch an den Universitäten und Colleges war Deutsch laut Kloss (1971: 118f.) die meistgelernte Fremdsprache, bis die USA 1917 in den Ersten Weltkrieg eintraten (vgl. Ammon 1991a: 457). Nach dem Zweiten Weltkrieg war Deutsch ein verpflichtendes Begleitstudium für einige Naturwissenschaften. Dies hörte jedoch in den 1960er-Jahren auf und Deutsch verlor zu dieser Zeit ebenso seinen Wert als Publikationssprache in der Wissenschaft (vgl. Ammon 1991a: 487). Ecke (2010: 1834, 1835) schreibt von 6% der immatrikulierten Fremdsprachenstudierenden, die Deutsch lernen. Spanisch und Französisch werden öfter studiert. Trotzdem hat sich die Gesamtzahl der Studierenden in Deutschkursen erhöht.

Aufgrund des geringen Deutschangebots an Schulen fangen Studierende an Hochschulen mit einem relativ geringen Niveau bzw. ganz von vorne an. 2006 waren knapp 80% der Deutschlernenden in Anfangskursen (erstes oder zweites Jahr DaF) und 20,6% der immatrikulierten Studierenden in Kursen für Fortgeschrittene (ab dem dritten Jahr) (vgl. Ecke 2010: 1834). Die Studierenden mit fortgeschrittenen Kenntnissen haben sehr wahrscheinlich einen Auslandsaufenthalt während der High School oder Hochschule absolviert. Deutschland steht dafür an achter Stelle hinter Großbritannien, Italien, Spanien,

² Das sind Colleges, die keine Studiengänge anbieten, sondern eine Allgemeinbildung und intellektuelle Fähigkeiten mit Schwerpunkten vermitteln.

³ Es gibt auch Vorlesungen über deutschsprachige Literatur, die auf Englisch gehalten werden. Manche dieser Lehrveranstaltung behandeln ebenso deutschsprachige Filme.

Frankreich, China, Australien und Mexiko. Im akademischen Jahr 2007/08 absolvierten 8.253 US-amerikanische Studierende ein kurz- oder längerfristiges Auslandsstudium in Deutschland, das sind 3,1% von 262.416 Studierenden, die in diesem Studienjahr ins Ausland gingen (vgl. Ecke 2010: 1834). 2012/13 studierten 1.572 US-amerikanische Studierende in der Schweiz, 9.544 in Deutschland und 2.673 in Österreich. Das waren 13.789 von 154.182 Studierenden, die ihr Jahr im Ausland verbrachten (vgl. Institute of International Education 2014).

Vor allem Berufstätige besuchen Abendkurse oder Volkshochschulkurse und sind meist motiviert Deutsch zu lernen, was nach Weiss (1987: 53) auf folgende Gründe zurückzuführen ist: Sie wollen nachholen, was sie in der Schule oder am College versäumt haben; sie haben Verwandte in einem deutschsprachigen Land; sie planen Berufs- und Vergnügungsreisen oder möchten beruflich in Kontakt mit deutschen Kolleg*innen treten. Seit den 1980ern sind Fachkräfte in Wirtschaft und Industrie eine neue Zielgruppe für Deutschkurse, vor allem Wirtschaftsdeutsch ist gefragt (vgl. Weiss 1987: 54). Insgesamt gibt es 759 DaF-Lernende in der Erwachsenenbildung (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 16).

Die USA haben sechs Goethe-Institute (Boston, Chicago, Los Angeles, New York, San Francisco, Washington DC) mit 2.738 DaF-Lernenden, fünf Goethe-Zentren, fünf deutsche Auslandsschulen (Boston, New York, Portland OR, Silicon Valley CA, Washington DC) sowie 92 DSD Schulen (Angebot des Deutschen Sprachdiploms). Fulbright ist ein prestigeträchtiges Stipendienprogramm, das den Austausch mit den USA fördert. Der DAAD sendet deutsche Lektor*innen und bietet Stipendien für amerikanische und deutsche Studierende und Gastdozent*innen. Des Weiteren verhilft die Alexander von Humboldt-Stiftung US-amerikanischen Dozent*innen zu Deutschlandaufenthalten. Das Deutsche Haus in New York organisiert Veranstaltungen zu deutscher Kultur. Deutschland, Österreich und die Schweiz kofinanzieren Konferenzen und Ähnliches. Es gibt zwei Österreichische Kulturforen (New York City, Washington DC) (vgl. Ammon 2015: 1037; Auswärtiges Amt 2015: 16; Ecke 2010: 1835).

Generell wird die Förderung von DaF und Germanistik in den USA seitens der deutschsprachigen Länder „gelegentlich als wenig zielgerichtet und kaum effektiv“ (Ammon 2015: 1037) bezeichnet. Die DaF- und Germanistiklehrenden werden beispielsweise von US-amerikanischen Verbänden gefördert, vor allem von der

American Association of Teachers of German (AATG), die mit 4.353 Mitgliedern (Stand 2014) eine der größten DaF-Lehrer*innenorganisationen der Welt ist (vgl. Ammon 2015: 1037; Ecke 2010: 1835; 2014 Membership Profile 2014).

Die USA haben auch hier ein dezentralisiertes System, das heißt, es gibt keine allgemein gültigen Kriterien für die Zulassung als Lehrer*in (vgl. Weiss 1987: 54). Um Deutsch unterrichten zu können, muss man entweder einen *Bachelor of Arts* (BA) oder einen *Master of Arts* (MA) in *German Studies* abschließen. Dieses Studium beinhaltet Sprach-, Literatur- und Kulturkurse, während angewandte Linguistik und Didaktik eher vernachlässigt werden. Des Weiteren sind ein Kursprogramm in Pädagogik und ein Unterrichtspraktikum verpflichtend, um das Lehrzertifikat zu erhalten. Dieses befähigt zum Unterrichten an öffentlichen Schulen im jeweiligen Bundesstaat (vgl. Ecke 2010: 1835, 1836).

Um zum Fremdsprachenerwerb oder zur DaF-Didaktik forschen oder um an einer Hochschule lehren zu können, muss man ein Doktoratsprogramm in *Applied Linguistics*, *Second Language Acquisition*, *Foreign Language Education* oder *German(ic) Linguistics* abschließen. Als Lehrende an einer Hochschule hat man auch die Aufgabe *Graduate Teaching Assistants* (GTA) zu betreuen und auszubilden. GTAs sind Master- und PhD-Studierende, die durch Unterrichten für ihr Studium aufkommen und somit die meisten Sprachkurse an den größeren amerikanischen Universitäten halten (vgl. Ecke 2010: 1836).

Noch während und nach dem Ersten Weltkrieg sowie während des Zweiten Weltkriegs wurden nicht-religiöse Deutschsprachige stark diskriminiert (vgl. Ammon 1991a: 99). 2009 hatten aber etwa 50 Prozent der US-Amerikaner*innen ein positives Bild von Deutschland, vor allem junge Hochschulabsolvent*innen. Sie sehen Englisch zwar als Lingua franca der Welt, Deutschland jedoch als essentiellen Wirtschaftspartner, besonders in der Hochtechnologie. Auf der politischen Ebene belegt Deutschland aber nur den fünften Platz (vgl. Ammon 2015: 1035). Von High School- und Hochschulstudierenden werden meistens affektive Motive angeführt, instrumentelle Beweggründe (wie die Relevanz des Deutschen für Arbeit oder Karriere) sind zweitrangig (vgl. Ecke 2010: 1835). Neueste Datenerhebungen gehen von stärkeren geopolitischen und sozioökonomischen Einflüssen aus (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 25).

Bei einer Studie an einer Universität in North Carolina waren Reisen und die ethnische Herkunft die meistgewählten Motive für die Sprachwahl. Im deutschsprachigen Ausland zu studieren oder zu arbeiten waren keine dominanten Beweggründe (vgl. Ammon 2015: 1035).

Neben oder auch anstelle der instrumentellen Motivation spielen die Tradition, die Suche nach der ethnischen Herkunft oder Identität, die mit der deutschen Sprache verbundene Kultur [...] und nicht zuletzt Modeströmungen eine Rolle bei der Wahl von DaF. Der gelinde neuerliche Aufschwung könnte dadurch begünstigt sein, dass sich das Bild von Deutschland und den Deutschen in den letzten Jahren aufgehellt hat. (Ammon 2015: 1035)

Ecke (2010: 1837) ist der Meinung, dass DaF als Fach in den USA momentan vielen Problemen entgegen sieht: weniger DaF-Studierende (vor allem im Vergleich zu anderen Fremdsprachenstudierenden), Budgetverkleinerungen und Schließungen deutscher Sprachprogramme an Schulen und Universitäten, Förderung von neuen sicherheitspolitisch motivierten Sprachprogrammen etc. Außerdem führt das relativ hohe Durchschnittsalter der DaF-Lehrenden zur Pensionierung älterer Lehrer*innen, deren Stellen nicht nachbesetzt werden. Ihre Ausbildung ist zeitaufwendig. Sowohl Lehrende als auch Lernende erreichen nur ein relativ niedriges Sprachkompetenzniveau. Die eher traditionell eingestellten Germanistik- bzw. Deutschabteilungen der Universitäten unterstützen die Ausbildung der Lehrenden nicht wesentlich.

Ammon (2015: 1036) meint im Gegensatz dazu, dass es im Allgemeinen nicht so schlecht um DaF und die Germanistik in den USA steht, wie in anderer Literatur behauptet wird. Faktisch gibt es aber nur eine geringe instrumentelle Motivation. Das zeigt auch die geringe Anzahl der Institute. Obwohl es viele Kursteilnehmer*innen an Goethe-Instituten gibt, bleibt die Anzahl der Prüfungen niedrig. Das macht deutlich, dass die Zertifizierung von Deutschkenntnissen nicht besonders gefragt ist, vermutlich da sie nicht als notwendig oder nützlich erachtet wird. Dies unterstützt auch die Annahme eines stark integrativen Sprachwahlmotivs.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Lernendenzahlen in den USA konstant halten. Das Image von Deutsch litt während der beiden Weltkriege, verbesserte sich aber mit der wieder zunehmenden Wirtschaftskraft Deutschlands. Viele US-Amerikaner*innen lernen Deutsch, weil es die Sprache ihrer Vorfahr*innen ist, sie ein positives Bild der deutschsprachigen Länder haben und gerne dorthin reisen möchten.

2.1.2. Überblick über Deutsch als Fremdsprache in Brasilien

Seit dem Jahr 1500, in dem Brasilien von den Portugiesen entdeckt und besetzt wurde, sind mehr als neun Millionen Menschen eingewandert. Von 1818 an, vor allem in der brasilianischen Kaiserzeit⁴ (bis Ende des 19. Jahrhunderts), wurden etwa 18 Siedlungen von Deutschen errichtet, hauptsächlich in Südbrasilien, die meisten in den vier Bundesstaaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná und Espírito Santo. Die Abbildung einer Karte, auf der die Bundesstaaten Brasiliens eingezeichnet sind, wird in einem anderen Unterkapitel nachgereicht. Die ersten Siedlungen waren eher kleinbäuerlich aufgebaut (vgl. Ammon 1991a: 100; Aron et al. 1987: 91).

Durch das brasilianische Kolonisationsgesetz von 1820 und die Verfassung von 1824 konnten nicht-katholische Migrant*innen nach Brasilien einwandern. Das betraf vor allem die Hunsrücker aus Deutschland. Ab 1889 verfolgte die brasilianische Regierung das Prinzip einer ethnisch gemischten Ansiedlung, damit die sprachliche Assimilation und die Übernahme des Portugiesischen leichter von Statten ginge (vgl. Ammon 2015: 369). Deutschsprachige Siedler*innen lebten dennoch einige Zeit lang isoliert.

Die Heydtschen Erlasse⁵ von 1859 in Preußen bremsten die Einwanderung für einige Zeit, jedoch wurde sie ab 1896 für Südbrasilien wieder zugelassen. 1917 kam es mit der Kriegserklärung zu einem Verbot deutschsprachiger Vereinigungen und Veröffentlichungen in Brasilien. Dieses wurde nach dem Krieg jedoch wieder aufgehoben (vgl. Ammon 2015: 370).

Der nationalistische Präsident Getúlio Vargas limitierte während seiner Regierungszeit von 1930 bis 1945 die schulische und öffentliche Verwendung von Deutsch (und anderen Fremdsprachen). 1937 oder 1938 (je nach Quelle) wurden in ganz Brasilien etwa 1.300 deutsche Privatschulen und 2.000 Vereine geschlossen und 70 Zeitungen und Periodika sowie der Deutschunterricht verboten (vgl. Ammon 2015: 370). Das Dekret schrieb weiterhin vor, dass die Grundausbildung in Portugiesisch zu lehren war, Direktor*innen in Brasilien

⁴ Die österreichische Prinzessin Leopoldine von Habsburg wurde im 19. Jahrhundert brasilianische Kaiserin und half dem Land seine Unabhängigkeit zu erlangen (vgl. Bohunovsky & Zink Bolognini 2005: 7).

⁵ Der Erlass des „Von der Heydtschen Reskripts“ verbot die Auswanderung aus Preußen und ab 1871 aus dem ganzen Deutschen Reich nach Brasilien aufgrund wirtschaftlicher Gründe unter dem Vorwand, Auswanderer*innen vor Diskriminierungserfahrungen (als Protestant*innen in einem katholischen Land) bewahren zu wollen (vgl. Rinke 2008: 40, 41).

geboren sein und die Lehrenden Portugiesisch beherrschen mussten. Ab 1942 durfte sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts kein Deutsch mehr gebraucht werden (vgl. Ammon 1991a: 489; Aron et al. 1987: 92).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entspannte sich diese Politik aber wieder. Mit der zunehmenden sozialen und technischen Entwicklung, der Industrialisierung und der Urbanisierung sowie besseren Verkehrsanbindungen wurde die portugiesische Staatssprache schließlich jedoch attraktiver (vgl. Ammon 2015: 370).

Ammon (1991a: 100) schreibt, dass in Brasilien zwischen circa 500.000 (Volksbefragung von 1950) und 1,5 Millionen (Schätzungen am Anfang der 80er-Jahre) Deutschsprachige leben. Er vermutet, dass der zweite Wert akkurater ist, da es in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kritisch war, sich als deutschsprechend zu bezeichnen. Soethe (2010: 1624) schreibt dazu, dass heute etwa fünf Millionen Brasilianer*innen immerhin zum Teil deutschstämmig sind. Es gibt jedoch große regionale Differenzen. Deutsch wird hauptsächlich im Südwesten (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina) und in den südwestlich gelegenen Städten Rio de Janeiro und São Paulo verwendet und gelernt. In diesen Gegenden wird Deutsch auch an etwa 140 vor allem staatlichen Sekundarschulen als Wahlfach (manchmal auch als Wahlpflichtfach) angeboten. Es gibt drei Begegnungsschulen, das sind zweisprachige Schulen (zwei in São Paulo und eine in Rio de Janeiro) (vgl. Ammon 2015: 370, 1037; Ammon 1991a: 491).

Im Süden Brasiliens leben die meisten Deutschsprechenden außerhalb Europas. Es sind allerdings Erstsprachler*innen (vgl. Ammon 2015: 1038; Soethe 2010: 1625). Dieses Deutsch, oft ein deutscher Dialekt mit portugiesischen Entlehnungen, wird besonders auf dem Land gesprochen (vgl. Ammon 1991a: 100). Englisch ist zwar die am häufigsten gelernte Fremdsprache in ganz Brasilien, jedoch steht Deutsch im Süden an zweiter Stelle (vgl. Soethe 2010: 1626). In manchen Gemeinden ist Deutsch die zweite Amtssprache und der Deutschunterricht obligatorisch (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27). „Deutsch“ ist hier jedoch mehr eine Identitätsbezeichnung, die sich durch das Ausleben von (traditioneller) deutscher Kultur ausdrückt, und weniger eine aktiv verwendete Sprache. Kulturelle Aktivitäten wären z.B. das Oktoberfest in Blumenau gehören dazu. Generell gibt es zwar wenig Kontakt zu den DACHL-Ländern (Deutschland,

Österreich, Schweiz, Liechtenstein), Städtepartnerschaften mit Deutschland sind aber vorhanden, z.B. Rio de Janeiro und Köln (vgl. Ammon 2015: 378, 379). Die betreffenden Gebiete werden auf dieser Abbildung ersichtlich:

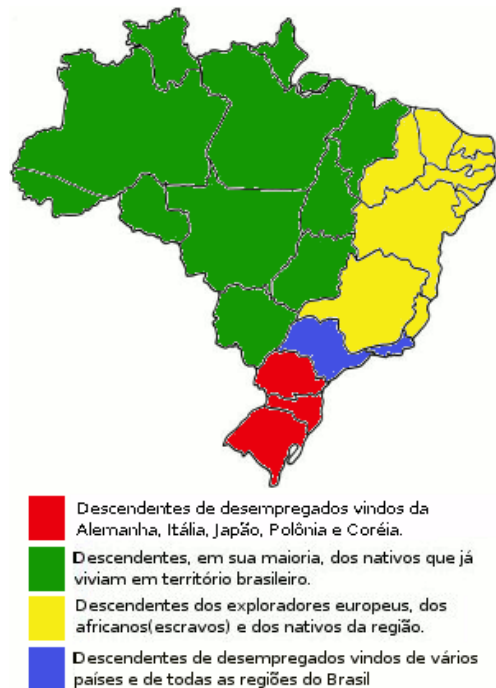


Abb. 2: Nachkommen der brasilianischen Bevölkerung: Rot: Nachkommen von arbeitslosen Immigrant*innen aus Deutschland, Italien, Japan, Polen und Korea. Grün: Nachkommen großteils von Einheimischen, die bereits auf brasilianischem Territorium lebten. Gelb: Nachkommen von europäischen Forscher*innen, Afrikaner*innen (Sklav*innen) und Einheimischen der Region. Blau: Nachkommen von arbeitslosen Immigrant*innen, die aus verschiedenen Ländern und aus allen Regionen Brasiliens kamen.

São Paulo ist weltweit die größte „deutsche“ Industriestadt mit über 1.000 Niederlassungen von deutschen Unternehmen. Dort gibt es auch die größte deutsche Schule der Welt mit 12.500 Schüler*innen (vgl. Soethe 2010: 1624).

Brasilien hat zu Deutschland engere Wirtschaftsbeziehungen als zu jedem anderen europäischen Land, eine Ausnahme sind nur die Niederlande was den Export betrifft. Denn 7% der brasilianischen Importe sind aus Deutschland und 4% der brasilianischen Exporte gelangen nach Deutschland (vgl. Ammon 2015: 1037). In der industriellen Produktion in Brasilien werden etwa 16% von deutschen Firmen beigesteuert (vgl. Ammon 2015: 379). Beide Länder haben politische Interessen, die sie verbinden, z.B. möchten beide einen ständigen Sitz im Sicherheitsrat der Vereinten Nationen haben (vgl. Ammon 2015: 1038).

2015 gab es 343 öffentliche und private Schulen, an denen Deutsch gelehrt wurde, und 79.541 DaF-Schüler*innen (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 9). Schulordnungen und Curricula sehen vor, dass Portugiesisch in den Schulen als Unterrichtssprache gebraucht wird. Erst ab der fünften Klasse ist eine Fremdsprache verpflichtend. Die Schulen können autonom entscheiden, welche

Sprachen sie anbieten. Meist sind es Spanisch und Englisch. In der Sekundarstufe kann eine zweite Fremdsprache angeboten werden, wobei die brasilianische Regierung hier gerne Spanisch sieht. Das liegt daran, dass Brasilien Teil der lateinamerikanischen Wirtschaftszone *Mercosul* ist. Mit dem Jahr 2010 wurde Spanisch als Angebot verpflichtend an allen Schulen, jedoch erst in den Klassen neun bis elf der Sekundarstufe. Dieses spätere Sprachangebot beeinflusst Deutsch als Fremdsprache ab der fünften Klasse also nicht (vgl. Ammon 2015: 1038, 1039).

Bei der mittlerweile auslaufenden Aufnahmeprüfung für die Universität (*Vestibular*) und bei der den Zugang zur Universität mit beeinflussenden Abschlussprüfung der Sekundarstufe spielt beim fremdsprachlichen Teil nur Englisch eine Rolle. Auch angehende Germanist*innen beherrschen deswegen nur beschränkt die deutsche Sprache, wenn sie mit ihrem Studium anfangen (vgl. Ammon 2015: 1039). Deutschlehrende haben ebenso oft nur einen geringen Ausbildungsstand und ungenügende Sprachkenntnisse (vgl. Soethe 2010: 1625).

2015 boten 48 Hochschulen Studiengänge im Bereich Deutsch (*Letras Alemão*) bzw. Deutschkurse an. 12.910 Studierende lernten Deutsch. Für etwa 10.000 davon ist Deutsch ein studienbegleitendes Fach (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 9, 26). Den Studiengang Germanistik gibt es in Brasilien an 16 Universitäten, wobei die Universität von São Paulo (USP) die landesweit größte Abteilung hat. In Curitiba unterhält die Bundesuniversität von Paraná seit 2009 gemeinsam mit der Universität Leipzig einen bilateralen Masterstudiengang in DaF. Außerdem wird DaF studienbegleitend für andere Fächer angeboten. Momentan wird versucht, von reinen Deutschkursen Abstand zu nehmen und die Germanistik mit Kulturwissenschaften, Übersetzungswissenschaften, Linguistik und DaF zu verknüpfen. Dabei soll auch eine lokale Verbindung und eine Zusammenarbeit mit anderen Fächern (z.B. Philosophie) hergestellt werden. Außerdem steigt die Nachfrage nach Fachdeutsch an den Universitäten, vor allem da Deutschland für seine Technologie berühmt ist (vgl. Ammon 2015: 1039).

Viele Universitäten haben zusätzlich auch eigene Sprachzentren, die Deutschkurse für allgemein Interessierte anbieten. Hier unterrichten oft fortgeschrittene Studierende (vgl. Soethe 2010: 1626). *Letras* (Geisteswissenschaften, meist ist damit Sprach- und Literaturwissenschaft

gemeint) und diese Sprachzentren sind unterrichtstechnisch getrennt zu betrachten, bieten aber eine Gelegenheit für DaF-Studierende, Lehrerfahrungen zu sammeln.

Der 1988 gegründete brasilianische Deutschlehrendenverband *Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão* (ABraPA) hat etwa 900 Mitglieder. Daneben gibt es viele regionale Verbände und einen Lateinamerikanischen Germanist*innenverband (ALEG) (vgl. Ammon 2015: 1042).

Ein relativ neues Programm an Universitäten, das sich auch auf DaF und die Germanistik auswirkt, ist *Ciência sem Fronteiras* (*Wissenschaft ohne Grenzen*) (vgl. Ammon 2015: 1038). Das Mobilitätsprogramm ermöglicht es brasilianischen Studierenden und Forscher*innen mittels Stipendien (hauptsächlich finanziert von der brasilianischen Regierung) an ausländischen Universitäten zu studieren bzw. zu forschen. Dafür wird eher ein geringes Niveau der deutschen Sprache vorausgesetzt. Trotzdem motiviert dieses Programm viele Studierende, Deutsch zu lernen. Von 2011 bis 2014 kamen über 4.000 Studierende und Graduierte nach Deutschland. Die brasilianische Regierung möchte demnächst ein weiteres Internationalisierungsprogramm, *Sprachen ohne Grenzen*, starten (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27; *Ciência sem Fronteiras Alemanha* 2015).

Generell sind die Lerner*innen- und Studierendenzahlen von 1985 bis 2010 gestiegen oder konstant geblieben. Diese Entwicklung lässt vermuten, dass Deutschkenntnisse als wertvoll und für den Beruf brauchbar erachtet werden. Eventuell wird auch an ein Studium oder Praktikum im deutschsprachigen Gebiet gedacht. Die gute wirtschaftliche Lage der DACHL-Länder fördert diese Einstellung möglicherweise (vgl. Ammon 2015: 1040).

In Südbrasilien erhöhte sich die Zahl der Studierenden auf dem postgradualen Niveau (Master und höher), der Fortsetzung des Bachelorstudiengangs *Letras*. An der USP gibt es ein Master- und ein Doktoratsprogramm für Deutsch und deutschsprachige Literatur. Seit 2007 wird ein Master in deutschsprachiger Literatur an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre angeboten (vgl. Soethe 2010: 1626).

Die Germanist*innen in Brasilien haben ähnliche Berufsziele wie die in anderen Ländern, z.B. wollen sie Lehrer*innen, Hochschullehrende oder Übersetzer*innen werden und, besonders bei studienbegleitendem Deutschlernen, eine Anstellung

bei in Brasilien angesiedelten deutschen Firmen oder in brasilianischen Firmen in Beziehung mit DACHL erhalten (vgl. Ammon 2015: 1039; Soethe 2010: 1626).

Auch außerschulisch bzw. außeruniversitär wird Deutsch als Fremdsprache gelernt. Die Teilnehmer*innenzahlen aus den Jahren 1985 bis 2010, ausgenommen der Goethe-Institute, lauten wie folgt: 11.600 (1985), 5.700 (1995), 12.000 (2005), 16.788 (2010). Die Goethe-Institute (in den Städten Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador-Bahia, São Paulo) und das Goethe-Zentrum in Brasília verzeichnen zwar weniger Teilnehmende (2015 waren es 9.123), dafür aber mehr Prüfungen. Das könnte eine Notwendigkeit der Zertifizierung der Sprachkenntnisse bedeuten, die eventuell auf sozioökonomische Gründe zurückzuführen ist. 2015 waren in der Erwachsenenbildung insgesamt 33.014 DaF-Lernende. Die Sprachkurse an den Universitäten nehmen zu, da sie billiger sind (vgl. Ammon 2015: 1041; Auswärtiges Amt 2015: 9).

Auch Wirtschaftsdeutsch wird immer mehr angeboten, da die Nachfrage besteht. Es gibt ein Abkommen mit der deutsch-brasilianischen Industrie- und Handelskammer (Rio de Janeiro und São Paulo). In Brasilien sind Übersetzer*innen sehr gefragt, vor allem wenn es um die Übersetzung technischer und manchmal auch natur- und rechtswissenschaftlicher Fachliteratur geht. Ebenso wird auch deutsche Belletristik übersetzt. Die Hochschulen kollaborieren hier mit spezialisierten bundesdeutschen Institutionen, die übersetzungswissenschaftliche Institute, z.B. in Saarbrücken, Heidelberg oder Mainz-Germersheim, haben (vgl. Ammon 1991a: 492).

Brasilien hatte 2015 insgesamt 134.588 Deutschlernende (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 9). Es ist ein Einwanderungsland in der Entwicklung mit Wirtschaftsbeziehungen zum deutschen Sprachgebiet. Das charakterisiert die Motive für DaF vor Ort (vgl. Ammon 1991a: 489). Deutschstämmige sind vor allem daran interessiert, die deutsche Sprache und Kultur zu erhalten (vgl. Ammon 1991a: 491). Die wirtschaftlichen und technologischen Verbindungen zu den DACHL-Ländern bieten aber ebenso eine Motivation für das Deutschlernen. Die Studierenden gehen davon aus, dass sie mit der Beziehung zum Sprachgebiet auch zu (technologischem) Know-how und besseren Qualifikationen sowie zu mehr Möglichkeiten bei der Arbeitssuche kommen. Auch deutsche Kultur wird positiv wahrgenommen, vor allem Literatur, Kunst und Film (vgl. Aron et al. 1987:

92, 93). Das DaF-Lernen in außerschulischen und außeruniversitären Institutionen ist aber eher ein Indikator für instrumentelle Motivation. Auch wirtschaftliche und wissenschaftliche Interessen fördern das Deutschlernen (vgl. Ammon 2015: 1041). Abschließend kann man feststellen, dass Deutsch vor allem in bestimmten Regionen des Landes (noch) besonders vertreten ist. Die Lernendenzahlen steigen aber generell weiter an. Das ist auf die wirtschaftlichen Vorteile, die mit Deutschkenntnissen in Verbindung gebracht werden, zurückzuführen.

2.1.3. Begriffserklärung, Bezugstheorien und empirische Forschungsstudien

Zur theoretischen Einbettung dieser Arbeit werden nun einige Begriffe und Konzepte aus der Motivationsforschung und ihre Messbarkeit erläutert. Zur Bestimmung von Motivation, Motiv sowie (Sprach-)Einstellung werden hier Definitionen aus der facheinschlägigen Literatur herangezogen. Im weiteren Verlauf der Arbeit helfen diese Erklärungen, um mit den Begriffen empirisch arbeiten zu können. Gleichwohl wird über den Stand der Forschung referiert, sodass Bezugspunkte zu der hier durchgeführten Studie präsentiert werden. In diesem Unterkapitel wird auch offen gelegt, wie die Untersuchung dieser Arbeit theoretisch verortet ist.

2.1.3.1. Zu den Begriffen Motivation, Motiv und (Beweg-)Grund

In dieser Arbeit geht es um die Motive, Deutsch als Gegenstand des Lernens zu wählen. Unter diesem Aspekt wird auch die Theorie erläutert. Im Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gibt es keinen eigenen Eintrag zu Motiv, jedoch wird Motivation wie folgt definiert:

M[otivation (M.)] ist ein affektives Lernermerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird. M. ist nicht direkt beobachtbar, variiert zwischen Individuen und unterliegt Schwankungen. [...] Grundlage einer M. sind Motive (= Beweggründe), die in der Persönlichkeit und Biographie der Lernenden, ihrer (Lern-)Umgebung und ihren Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und der damit verbundenen Kultur begründet sind. (Riemer 2010a: 219)

Die Begriffe Motivation und Motiv werden in der Fachliteratur häufig als Synonyme verwendet, obwohl durch das Zitat erkenntlich wird, dass diese nicht dasselbe

beschreiben. In dieser Arbeit werden die Motive Deutsch zu lernen und die damit verbundenen Einstellungen zur Zielsprache sowie die Komponente der Lernumgebung untersucht.

Ammon (2015: 989) unterscheidet des Weiteren Motiv und Beweggrund voneinander (obwohl auch diese Begriffe meist synonym verwendet werden). Zwar ist beides ein Konstrukt zur Erklärung für das Handeln von Menschen und keine Ursache (etwas Objektives, das vor und unabhängig von der Handlung existiert). Denn diese Gründe sind etwas Subjektives, das eng mit der Handlung in Verbindung steht und die Zukunft, ein Ziel der Lernenden, fokussiert. Doch „*Motive* im Sinne der Sozialpsychologie lassen sich der übergeordneten Kategorie der Einstellungen zuordnen und dementsprechend nach kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekten analysieren. *Beweggründe* hängen im handlungstheoretischen Verständnis zusammen mit Intentionen und auch Entscheidungen“ (Ammon 2015: 989; Hervorhebungen im Original). Zwischen den einzelnen Begriffen besteht eine Rangordnung, so können Motive (auch bezeichnet als Gründe) Ursachen haben. In den meisten Handlungen sind verschiedene Ursachen und Gründe jedoch miteinander verbunden. Kleppin definiert Motive als „relativ konstante Wertedispositionen im Individuum, die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden. Motive sind ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar“ (Kleppin 2002: 26).

Nach Apelt (1981) listet Kleppin (2002: 26, 27) folgende Motive für das Erlernen einer Zielsprache auf: Anschlussmotiv, Leistungsmotiv, Neugier- und Wissensmotiv, Nützlichkeitsmotiv, Gesellschaftsmotiv, Elternmotiv, Kommunikationsmotiv, Lehrendenmotiv, Anerkennungs- und Geltungsmotiv. Diese können sehr verschieden sein, z.B. kurzfristig oder langfristig, von außen initiiert oder aus einem inneren Bedürfnis heraus. Motive können aber auch anderen Kategorien zugeordnet werden, z.B. mit Fokus auf der Zielsprache, dem allgemeinen Spracherwerb, Erstsprachler*innen, Lehrenden, dem Kurs etc. Sie erläutert weiterhin mit Gardner (1985: 50), dass zwei Typen von Einstellungen die weitreichendsten Konsequenzen für den Lernerfolg haben könnten (auch wenn Forschungen dies nicht immer belegen): die Einstellung gegenüber der Sprache an sich und ein generelles Interesse am Lernen einer Fremdsprache.

Krenn (2011: 233) meint dazu, dass Lernende grundsätzlich einen Grund benötigen, um Inhalte aufmerksam aufzunehmen. „In diesem Sinne ist Motivation selbstverständliche Grundlage jedes Lernens“ (Krenn 2011: 233). Sollte die Motivation jedoch nur von außen sein, kann dies auch zu Vermeidungsstrategien führen, also nicht zielführend sein. Riemer (2011: 328, 329) schreibt, dass Lernende umso motivierter handeln, je bedeutender das Motiv und je wichtiger das zu erreichende Ziel und auch die Möglichkeit ist, dorthin zu kommen.

In der Fremdsprachenforschung geht man davon aus, dass Motivation die Gründe, eine Fremdsprache zu erlernen, ebenso wie die Einstellungen zum Lernen und zur Sprache und Kultur sowie Einsatzbereitschaft und Zielorientiertheit beinhaltet (vgl. Riemer 2005: 44). Grundsätzlich lassen sich Motivationen und Einstellungen auf drei bestimmende Faktorenkomplexe zurückführen:

1. Außerschulische soziale Umwelt:

Einflüsse, die durch die Einstellungen von Gesellschaft, Eltern und anderen normsetzenden Bezugsgruppen gegenüber der Fremdsprache, den Sprechern dieser Sprache und dem Fremdsprachenlernen ausgeübt werden. Weiterhin der Grad der objektiven Notwendigkeit des Fremdspracherwerbs sowie die allgemeinen Bedingungen, unter denen er stattfindet. (Solmecke & Boosch 1981: 5)

2. Person: „Einstellungen gegenüber der Fremdsprache, den Sprechern dieser Sprache und dem Fremdsprachenlernen selbst. Individuelle Reaktionsdispositionen auf soziale Situationen allgemein und auf den Gebrauch der Fremdsprache erfordernde Situationen speziell sowie auf Unterrichtsaktivitäten, Person des Lehrers, Schul- und Unterrichtsatmosphäre, Interessen, Bedürfnisse etc.“ (Solmecke & Boosch 1981: 5).

3. Unterricht: „Lehrerverhalten, Lehrerpersönlichkeit, der Lehrer als ‚Repräsentant‘ der Fremdsprache; seine Einstellung der Sprache, dem Unterricht und den Schülern gegenüber. Eigentlich können hier fast alle Unterrichtsphänomene aufgezählt werden, da sie alle in irgendeiner Form als Einflußfaktoren [sic!] zu werten sind“ (Solmecke & Boosch 1981: 5).

Diese Faktoren werden als theoretische Basis für das Erhebungsinstrument dieser Arbeit herangezogen, da sie die Grundlage für die Motivbildung darstellen. Ebenso wurde die von Dörnyei (2001a: 18, 19) in drei verschiedene Komponenten aufgegliederte Motivation im Unterrichtskontext bei der Entwicklung des

Fragebogens und bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt. Diese Aufgliederung beinhaltet die folgenden drei Ebenen:

1. Sprachbezogene Ebene – *language level* (Zielsprache): verschiedene Einstellungen und Motive im Hinblick auf die Sprache, die gelernt wird, sowie u.a. auf die Kultur und Sprecher*innen der Zielsprache; intellektuelle und pragmatische Werte und Vorteile, die damit verbunden sind; instrumentelle und integrative Orientierungen im Zusammenhang mit der Zielsprache
2. Lernendenebene – *learner level* (mit kognitiven und affektiven Aspekten): individuelle Charakteristika, die die Lernenden mitbringen, z.B. Leistungsmotivation (*need for achievement*), Selbstvertrauen (*self-confidence*), Sprechangst (*language use anxiety*) und Selbstbewertung der eigenen Kompetenz in der Zweitsprache (L2) (*perceived L2 competence*), Selbsteinschätzungen früherer Lernerfahrungen (*causal attributions*) und aufgabenspezifischer Fähigkeiten (*self-efficacy*)
3. Lernsituationsebene – *learning situation level*: situationsspezifische Motive basierend auf verschiedenen Aspekten beim Fremdsprachenlernen: kursspezifische motivationale Komponenten (Interesse, Relevanz, Erwartung und Zufriedenheit in Bezug auf Lehrplan, Material, Methoden, Aufgaben), lehrendenspezifische motivationale Komponenten (motivationaler Einfluss der Persönlichkeit der Lehrperson, Lehrverhalten und -stil, z.B. kontrollierend, motivationsfördernd etc. sowie die Hoffnung, dem*der Lehrenden zu gefallen (*affiliative drive*)), gruppenspezifische motivationale Komponenten (Zielorientierung, Norm- und Belohnungssystem, Gruppenzusammenhalt und Lernzielstrukturen) (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19; Kleppin 2001: 223; Rost-Roth 2010: 878).

Rierner sieht die fremdsprachenspezifische Motivation als ein mehrdimensionales Konstrukt mit ähnlichen Aspekten:

Interdependente Motivationskomponenten liegen in der Persönlichkeit (Einsatzbereitschaft [sic!], Leistungstrieb, Selbstvertrauen) und Biographie des Lernenden begründet, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden L2 und der damit verbundenen Kultur, in den Lernzielen und Vorerfahrungen und – weder zu unter- noch zu überschätzen – in den Ausgestaltungen der Lernumgebung. (Rierner 2005: 46)

Das bedeutet, Funktionalität und Relevanz von Sprachen, generelle Dispositionen gegenüber dem Fremdsprachenlernen und Unterrichtsfaktoren sind essentiell. Ob

alle Komponenten den gleichen Einfluss haben, ist fraglich, jedenfalls werden diese Elemente bei der Untersuchung dieser Arbeit genauer betrachtet.

2.1.3.2. Überblick über die zentralen Konzepte der Motivationsforschung im Fremdsprachenbereich

Im Folgenden werden nun unterschiedliche Ansätze der Motivationsforschung vorgestellt. Dabei wurden zentrale Konzepte ausgewählt, um einen adäquaten Überblick über das Untersuchungsgebiet zu geben. Grundsätzlich spalten sich die Theorien zur Motivation in der Fremdsprachenforschung in zwei Richtungen auf. Es gibt Inhaltstheorien, die den Spracherwerb auf Gründe zurückführen und diese versuchen zu analysieren, und Prozesstheorien, die das motivierte Handeln und seine Entwicklung untersuchen (vgl. Riemer 2010a: 219). Die Studie dieser Arbeit orientiert sich an ersteren, da die Gründe für die Sprachwahl erforscht werden. Dennoch werden die Prozesstheorien der Vollständigkeit wegen ebenfalls in diesem Unterkapitel abgehandelt.

2.1.3.2.1. Orientierungen und Einstellungen

Bis in die 1990er dominante und heutzutage noch maßgebende Konzepte sind die Ansätze, die Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und zum Lernen dieser fokussieren und die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele von Lernenden untersuchen (vgl. Riemer 2010b: 1152). Solmecke und Boosch sprechen hier von affektiven Bedingungen. Sie sehen den Erwerb einer Fremdsprache als sozialpsychologischen Prozess, „bei dem eigene kulturelle Normen und Verhaltensweisen relativiert werden und sich mit fremdkulturellen Normen auseinander gesetzt wird“ (Solmecke & Boosch 1981: 12). Gardner und Lambert (1972) beschreiben den Spracherwerb ebenso als Erwerb von Verhaltensweisen und Normen einer fremdsprachigen Kultur oder zumindest einer Verbindung davon (vgl. Solmecke & Boosch 1981: 12). Wesentlich ist, dass die Einstellung zur L2-Gemeinschaft großen Einfluss auf das Lernen der Fremdsprache hat (vgl. Dörnyei 2001a: 16).

Das ist auch in Gardners *socio-educational model* (1985) dargelegt, in dem die (positiven) Einstellungen von Lerner*innen zur Zielsprache und zur Zielkultur

beleuchtet werden. Hier wird innerhalb der Motivation zwischen instrumentellen und integrativen Orientierungen in Bezug auf die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele zum Fremdsprachenlernen unterschieden (vgl. Riemer 2011: 329; Riemer 2010b: 1152, 1153).

Bei der instrumentellen Orientierung wird davon ausgegangen, dass das Motiv und die Motivation die pragmatischen Vorteile und die Nützlichkeit der Zielsprache für das zukünftige Leben sind (z.B. Vorankommen im Beruf, bessere Chancen, Erfordernisse). Hier beeinflussen externe Faktoren die Motivation, z.B. finanzielle Belohnungen oder Prüfungsdruck. Bei der integrativen Orientierung handelt es sich um ein spezifisches Interesse, eine positive Einstellung zur Sprache und eine Offenheit gegenüber fremden Kulturen. Im Extremfall haben die Lernenden das Bedürfnis, sich mit der Zielsprachenkultur zu identifizieren. Außerdem wird der soziale Kontakt gesucht, man möchte sich integrieren (vgl. Dörnyei 2001a: 16, Rost-Roth 2010: 878).

Die damit verknüpfte Haltung nennt sich *integrativeness* und bezeichnet die einstellungsbezogenen Reaktionen gegenüber anderen ethnischen Gemeinschaften oder Gruppen, welche beeinflussen können, bis zu welchem Ausmaß Individuen gewillt sind, Verhaltensmuster von einer anderen ethnolinguistischen Gemeinschaft zu übernehmen. Ihre Funktion ist es, die Basis für die Motivation eine Sprache zu lernen zu legen (vgl. Gardner 1982: 144).

Bei einem integrativen Motiv sieht Dörnyei (2001a: 16) ein komplexes Konstrukt aus drei Komponenten:

1. *Integrativeness*: Wie eben beschrieben meint er nach Gardner (1982), dass sie die integrative Orientierung, das Interesse an Fremdsprachen und die Einstellungen zur L2-Gemeinschaft beinhaltet.
2. Lernkontext: Die Einstellungen gegenüber der Lernsituation beinhalten sowohl Einstellungen zur Lehrperson als auch zum Kurs.
3. Mentaler Zugang zum Lernen einer Sprache: Diese Motivation besteht aus motivationaler Intensität, dem Willen eine Sprache zu lernen und den Einstellungen gegenüber dem Lernen der Fremdsprache.

Diese Studie baut sowohl auf Dörnyeis als auch auf der zuvor von Gardner beschriebenen Annahme von instrumenteller und integrativer Orientierung bei

Motiven und ihren Zusammensetzungen auf. Das Erhebungsinstrument wurde dementsprechend entwickelt.

Die Fachliteratur hat diesen Ansatz jedoch auch kritisiert: Zwar werden die integrative und die instrumentelle Motivation als lernförderlich gesehen (vgl. Riemer 2005: 45), doch sowohl diese Dichotomie (und vor allem die Zuordnung von Gründen zu nur einer der beiden Orientierungen, z.B. Reise ins Zielland) als auch die Bedeutung der integrativen Orientierung sind umstritten. In diesem Zusammenhang wurde die terminologische Differenzierung von Orientierung und Motivation ebenfalls diskutiert. Orientierung bezeichnet die Beweggründe für den Zweitsprachenerwerb. Motivation hingegen ist der Wille, sich beim Erlernen der Zielsprache zu bemühen (vgl. Rost-Roth 2010: 878). Andere Ansätze inkludieren weitere Orientierungen, wie z.B. Reisemotive, Bildungsmotive, allgemeine Kontaktmotive, „Heritage“-Motiv, die nicht zwangsläufig einer der beiden Orientierungen zugeordnet werden können (exemplarisch Belmechri & Hummel 1998; Clément & Kruidenier 1983) (vgl. Kleppin 2001: 221; Riemer 2011: 329; Riemer 2010a: 219, 220; Riemer 2005: 45).

Die Wahl, sich auf das Konzept von Gardner (und Dörnyei) als theoretische Basis zu stützen, wird damit gerechtfertigt, dass diese Theorie nach wie vor generell sehr viel Einfluss auf das Feld hat (vgl. Dörnyei 2001a: 15). Des Weiteren ist die Autorin davon überzeugt, dass diese Einteilung von Motiven für die vorliegende Forschung am relevantesten ist, nicht zuletzt, weil die Gründe für das Lernen von Deutsch in den beforschten Ländern mittels dieser Konzepte auch in der Fachliteratur klassifiziert wurden. Zwar können die nun nachfolgenden Theorien für die Forschung ebenso wesentlich sein, sie wurden jedoch nicht explizit zur Erstellung des Erhebungsinstruments und der Datenanalyse herangezogen. Wie bereits in der angeführten Kritik angemerkt, überschneiden sich viele der Ansätze teilweise und auch bei dieser Untersuchung war eine strikte Trennung und eindeutige Zuordnung der Motive nicht immer möglich. Dennoch wurde dies für die vorliegende Studie bei der Datenerhebung und Interpretation angestrebt.

2.1.3.2.2. Selbstbestimmung

Andere Ansätze, die seit den 1990ern in der Fremdsprachenforschung von Bedeutung sind, sehen Motivation als eine Funktion von Fremd- und

Selbstbestimmung. Bei der Selbstbestimmung geht es um die Verhaltensregulation von Lernenden. Hier wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation auf einem Kontinuum zu- bzw. abnehmender Autonomie unterschieden (exemplarisch McIntosh & Noels 2004; Noels et al. 2000, Riemer 2003; Ushioda 2001). Es geht also darum, ob das Interesse an der Aufgabe von außen oder von innen kommt (vgl. Kleppin 2001: 222; Riemer 2011: 329; Riemer 2010b: 1153).

Extrinsisch motiviert sind Lernende, wenn die Anregung zu lernen nicht von der Lernaufgabe kommt. Diese Anreize können also fremdbestimmt sein, z.B. durch Belohnungen oder gute Noten, wodurch die Art der Motivation wenig oder bedingt autonom ist (vgl. Riemer 2011: 329; Riemer 2010a: 220; Riemer 2005: 45, 46). Deci et al. (1991) beschreiben vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation, die durch steigende Selbstbestimmtheit gekennzeichnet sind:

1. Externale Regulierung: Die Lernenden sollen Konflikten ausweichen und Lob/Anerkennung erlangen (das von außen gewünschte Verhalten wird gezeigt, um eine Belohnung zu erhalten oder eine Strafe zu vermeiden).
2. Introjierte Regulierung: Die Lernenden handeln unter Druck und Regeln von außen und fühlen sich zur Aktion verpflichtet (das Verhalten entsteht aus Pflichtgefühl).
3. Identifizierte Regulierung: Die Lernenden können den Nutzen einer Aktivität sehen und führen sie deshalb für sich selbst aus (das Verhalten ist zwar freiwillig, aber nur auf die Aufgabe bezogen).
4. Integrierte Regulierung: Die Lernenden nehmen die Aktivität als Element ihrer Persönlichkeit und als persönliche Notwendigkeit wahr (das Verhalten ist an den*die Lerner*in assimiliert und freiwillig) (vgl. Kleppin 2001: 222; Riemer 2011: 329, 330).

Intrinsisch motivierte Lernende haben ein emotionales Bedürfnis, die Zielsprache zu lernen, z.B. Neugier, Selbstverwirklichung, Vergnügen (vgl. Riemer 2010a: 220). Es wird kein Grund benötigt, denn die Handlung entsteht natürlich und spontan. Die Aufgabe stellt auch die Belohnung dar (vgl. Kleppin 2001: 222; Riemer 2011: 329). So sind zwei Empfindungen dominant: das Gefühl der Tüchtigkeit und das Gefühl der Selbstbestimmung, das hier sehr stark ist. Die

intrinsische Motivation steigt mit der Stärke dieser beiden Emotionen (vgl. Kleppin 2001: 222; Riemer 2005: 46).

Dieses theoretische Konstrukt wurde bei der vorliegenden Forschung nicht favorisiert, da die genaue Aufschlüsselung der Selbstbestimmung in diesem Rahmen nicht abgefragt werden sollte und eine grobe Einteilung in innere und äußere Einflüsse und Lernanreize durch das Konzept der integrativen und instrumentellen Orientierung bereits gegeben war. Jedoch werden extrinsische und intrinsische Faktoren bei der Erhebung berücksichtigt, u.a. bei der Ermittlung der Motive, die auf den Unterrichtskontext zurückzuführen sind.

2.1.3.2.3. Erfolgserlebnisse und Attributionen

Des Weiteren gibt es Ansätze, die die Motivation, die Zielsprache zu lernen, als eine Funktion von Erfolgserlebnissen und Kausalattributionen definieren (exemplarisch Riemer 2003; Tremblay & Gardner 1995; Williams, Burden & Al-Baharna 2001). Bei diesen Theorien geht es um Selbstkonzepte von Lernenden im Hinblick auf ihre Beobachtung von Lernerfolgen und -misserfolgen (z.B. Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen). Motivation kann lernen fördern, aber das Lernen kann auch zu Motivation führen. Das Gefühl eines Erfolgs kann die Motivation steigern, ein Misserfolg kann sie vermindern. Trotzdem müssen die Lernenden die Erfolgserlebnisse durch ihre eigene Persönlichkeit und ihre eigenen Tätigkeiten begründen können (Selbstwahrnehmung), damit die Motivation anhält. Sind Lernende der Meinung, dass sie durch ihre Handlungen nichts erreichen, kann dies kontraproduktiv sein und in einem negativen Selbstbild und erlernter Hilflosigkeit resultieren (vgl. Riemer 2011: 330). Hier kann man zwischen internaler und externaler Lokation differenzieren: Die Lernenden erklären sich ihren Erfolg oder Misserfolg durch eigenes Handeln, z.B. fleißiges Lernen (internale Lokation), bzw. durch äußere Faktoren, z.B. zu scheinbar unlösbare Aufgaben (externale Lokation) (vgl. Riemer 2005: 45).

Verhältnismäßig neuere Forschungen gehen von einer Wechselbeziehung zwischen Motivation und Lernerfolg aus (exemplarisch Ellis 1994; Larsen-Freeman & Long 1991) (vgl. Rost-Roth 2010: 878). „Ebenso wie eine hohe Motivation den Lernprozess zu stimulieren vermag (Kausalhypothese), kann

umgekehrt auch Lernerfolg dazu verhelfen, Motivation aufrechtzuerhalten und neue Motivationsarten zu schaffen (Resultativhypothese)“ (Rost-Roth 2010: 878).

Es gibt auch Theorien, die dieses Motivationskonstrukt noch ergänzen. Kleppin (2001: 223) beschreibt vier Ebenen von Crookes & Schmidt (1991), um die verschiedenen Einflüsse auf und Gründe für die Motivation zu reglementieren: die Mikro-Ebene (durch das Fremdsprachenlernen ausgelöste kognitive Prozesse), Unterrichtssituations-Ebene (Methoden und Aktivitäten, u.a. Gruppenprozesse), Curriculums-Ebene (den Inhalt betreffend, Materialien etc.), außerunterrichtliche Ebene (Langzeitfaktoren, Kontaktsuche mit Erstsprachler*innen).

Motivation hat hier interne und externe Ausprägungen. Die interne Ausprägung besteht aus vier Teilen: 1. Interesse, Erfahrungen und Hintergrundwissen; 2. individuelle Notwendigkeiten, z.B. Leistungsmotivation; 3. Erfolgsannahme; 4. Resultate, z.B. Erfolg, Belohnung. Der externen Ausprägung entspricht alles, das man erkennen kann, z.B. gezeigte Aufmerksamkeit, Entschlossenheit ein Ziel zu erreichen, spezifische zielgerichtete Tätigkeiten. Kleppin (2001: 222, 223) schreibt weiterhin, dass Williams und Burden (1997) meinen, Menschen würden jedem externen Faktor, der auf sie Einfluss hat, einen individuellen Wert geben, und das wäre von Person zu Person verschieden. Alle Lernenden sind jedoch an soziale und situationelle Gegebenheiten gebunden. So hat Motivation affektive und kognitive Elemente, die jeweils in einer beabsichtigten Handlungsentscheidung resultieren.

Dieses Konzept war für die vorliegende Untersuchung weniger von Bedeutung, da individuelle Selbstkonzepte und Erfolgserlebnisse nicht untersucht werden sollten. Diese spielen auch vermehrt eine Rolle bei der Motivation und weniger bei den Motiven für die Sprachwahl. Bestimmte Faktoren wurden jedoch berücksichtigt, wie z.B. positive Lernerfahrungen.

2.1.3.2.4. Motivation als Prozess

Bei den Prozesstheorien wird die Entwicklung motivierten Handelns untersucht (exemplarisch Dörnyei 2001a; Dörnyei 2000; Dörnyei & Ottó 1998; Riemer 2006). Konkret wird erforscht, wie die gesetzten Ziele und Beweggründe sich zu Handlungsabsichten und Aktionen entwickeln. Dabei entscheiden Lernende z.B. zwischen rivalisierenden Zielen und gelangen an eine sogenannte motivationale

Schwelle, die gegeben sein muss, damit Lernhandlungen überhaupt getätigt werden. Diese Prozesse passieren im Inneren der Lernenden und stehen in einer wechselseitigen Beeinflussung mit den äußeren Gegebenheiten, wie z.B. dem soziokulturellen Milieu mit seinen Bezugspersonen (Eltern, andere Familienmitglieder, Freunden etc.), den verfügbaren Lernmöglichkeiten (schulische und außerschulische Lernangebote, Freiräume für die Durchführung von Aktivitäten, Mediennutzung etc.) und den Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts (Lehrendenpersönlichkeit, Lernendengruppe, Lernmaterialien etc.) (vgl. Riemer 2011: 330).

Grundsätzlich wird bei diesen Motivationsmodellen davon ausgegangen, dass Motivation sich im Laufe des Lernprozesses verändert. Motivation kann bei einer so langen Handlung, wie eine L2 zu meistern, nicht als stabiles, konstant bleibendes Attribut des Lernens gesehen werden. Die Motivation fluktuiert, wofür es verschiedene Gründe gibt. In jedem Fall muss eine temporale Achse eingeführt werden (vgl. Dörnyei 2001a: 19). Dörnyei (2001a: 21) beschreibt sein prozessorientiertes Motivationsmodell mit drei distinkten Phasen:

1. Motivation wird generiert – *choice motivation*: Selektion eines Ziels oder einer Aufgabe, das erreicht bzw. die bewältigt wird.
2. Motivation wird aktiv erhalten und geschützt, während diese Handlung in Gang ist – *executive motivation*: vor allem für den Unterrichtskontext wichtig, u.a. aufgrund der Ablenkungen, Angst, physischen Bedingungen, die es erschweren, die Aufgabe zu bewältigen.
3. Komplettierung der Handlung – *motivational retrospection*: die retrospektive Evaluation der Lernenden über die Bewältigung der Aufgabe; vergangene Erfahrungen werden reflektiert, da diese bestimmen, welche Handlungen in der Zukunft motiviert sind.

In dieser Arbeit geht es vor allem um die erste Phase, da diese die Initialmotivation darstellt. Jedoch kann nicht mit völliger Bestimmtheit gesagt werden, dass die Befragten nur ihre ursprünglichen Motiven angeben. Darauf wird an einer anderen Stelle noch genauer eingegangen.

2.1.4. Einstellungen und Spracheinstellungen

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die in den vorgestellten Konzepten bereits erwähnten Einstellungen (zu einer Sprache). Da dieser Aspekt der Sprachwahl in der Studie besondere Beachtung findet, soll er nun auch theoretisch erläutert werden.

Zu den affektiven Variablen beim Fremdsprachenerwerb zählt neben Motivation (und Angst) auch die Einstellung (*attitude*) (vgl. Rost-Roth 2010: 876). Rost-Roth gibt die Definition von Boosch (1983) wieder: Einstellungen sind „(positive oder negative) Affekte, die sich auf bestimmte Objekte beziehen und *affektiv begründet* sowie *kognitiv repräsentiert* sind“ (Rost-Roth 2010: 879, Hervorhebungen im Original). Gardner hingegen verwendet Allports (1954) Definition: „An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related“ (Allport 1954: 45 zit.n. Gardner 1982: 132). Das heißt, Einstellungen beeinflussen das Verhalten von Menschen, bestimmen es aber nicht.

Einstellungen haben drei Komponenten: kognitiv, affektiv (evaluativ oder emotional-wertend) und konativ (konativ-behavioral). Die kognitive Komponente besteht aus Wissen über das Einstellungsobjekt, also den Überzeugungen (*beliefs*). Die affektive Komponente verbindet die Überzeugungen mit emotionalen Bewertungen. Dies ist essentiell. Die konative Komponente ergibt sich aus den beiden ersten und führt zu einer gewissen Verhaltensbereitschaft und -absicht. Diese Komponenten sind chronologisch miteinander verbunden. Zunächst muss eine Person etwas wissen (oder glauben, etwas zu wissen). Danach wird es positiv oder negativ emotional bewertet und schlussendlich wird das Verhalten auf diese Haltung aufgebaut. Dabei kann es zu Widersprüchlichkeiten kommen, was Verhaltensprognosen schwierig macht (vgl. Kaiser 2006: 16).

Einstellungen haben zwei grundlegende Funktionen: die „Zielerreichungs“-Funktion (*instrumental-utalitarian function*) und die Orientierungsfunktion (*cognitive orientation function*). Erstere hat das Ziel, eine bessere (materielle) Stellung in der sozialen Umwelt zu erlangen, letztere die Notwendigkeit, das Leben adäquat zu ordnen. So wird die Wirklichkeit kategorisiert und klassifiziert, indem z.B. nur selektiv wahrgenommen wird. Einstellungen sind grundsätzlich jedoch

entwicklungsfähig und situationsabhängig. Sie können nicht von den Einstellungsträger*innen, der individuellen Persönlichkeit bzw. der sozialen Gruppe getrennt betrachtet werden, denn sie sind immer auch Darstellungen von Selbstbildern, Einstellungsobjekten und -träger*innen (vgl. Kaiser 2006: 16, 17).

Spracheinstellungen (*language attitudes*) haben sowohl Einfluss auf als auch Bedeutung für eine spezifische Sprachsituation. Sie bilden ein Gefüge aus Sprache, Einstellung und Gesellschaft. Zentral für diese Komponenten ist, dass der Mensch ein soziales Wesen ist. Durch seine Sprache identifiziert er sich mit verschiedenen Gruppen oder grenzt sich von ihnen ab. In diesem Sinn hat jede Person eine Einstellung gegenüber allem um sich herum und so wird die Welt erfahren. Diese Einstellungen sind nicht direkt beobachtbar, sondern komplexe mentale Instanzen, die beeinflussen und beeinflusst werden, von Gedanken, Gefühlen und dem Verhalten der Individuen im Hinblick auf einen Referenten. So werden sie durch Erfahrungen erlernt und können sich demnach auch verändern (vgl. Smit 1996: 32, 33).

Die Einstellungen zu einer Sprache setzen sich aus vielen Einstellungen gegenüber dem speziellen Gebrauch dieser Sprache in verschiedenen Situationen zusammen. Sprache erfüllt eine soziale Funktion und ist dadurch Symbol und Träger einer *ingroup*-Identität ebenso wie einer *outgroup*-Markierung. Deswegen sind Einstellungen immer in Machtverhältnissen zu denken. Die jeweiligen Spracheinstellungen bilden sich durch die Gefühle mit dem wahrgenommenen Status (vgl. Smit 1996: 34-37).

In den frühen Untersuchungen von Gardner und Lambert (1972) wurden Einstellung und Motivation noch als eigene Einflüsse auf den Sprachlernerfolg gesehen und voneinander getrennt beforscht. Später wurden die Verbindungen zwischen den Faktoren und ihre Beziehung zum Erwerb untersucht. Man kam jedoch nicht zu den gleichen Resultaten (exemplarisch Gardner 1979; Masgoret & Gardner 2003; Oller, Baca & Vigil 1977). Der aktuelle Forschungsstand geht aber davon aus, wie bereits ausgeführt, dass eine reziproke Verbindung zwischen Einstellung und Lernerfolg, ebenso wie zwischen Motivation und Lernerfolg, existiert. Dörnyei (2001a) untersucht Einstellungen und Sprachlernmotivation und behandelt ebenso wie Grotjahn (2004) und Riemer (2006: 459-461) die Methodologie zur Erforschung dieser (vgl. Rost-Roth 2010: 879).

2.1.5. Empirische Studien auf dem Gebiet der Motivationsforschung

Zum Schluss dieser theoretischen Einführung soll der Stand der empirischen Forschung in einem Abriss präsentiert werden. Seit der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre wird der Einfluss der Motivation auf den Fremdsprachenerwerb empirisch erforscht (vgl. Rost-Roth 2010: 877, 878). Die Studien wurden zunächst hauptsächlich im Bereich des englischsprachigen Zweitsprachenerwerbs durchgeführt (exemplarisch Clement, Dörnyei & Noels 1994; Dörnyei 2001b und 2003; Dörnyei & Schmidt 2001; Noels, Clement & Pelletier 1999; Oxford 1996; Tremblay & Gardner 1995) (vgl. Riemer 2005: 45, 46; Riemer und Schlak 2004: 1; Rost-Roth 2010: 878).

Im DaF-Bereich erforschte Ammon (1991b) die Motivationen australischer Deutschstudierender. Die stärksten Motive waren hier die Kommunikation mit Deutschsprachigen im Ausland, die Reise in ein deutschsprachiges Land und die besseren Berufschancen. Deutsch als Wissenschaftssprache und identifikatorische Motive, wie z.B. deutsche Herkunft oder noch präsente Sprachkenntnisse, waren weniger ausschlaggebend für diese Zielgruppe (vgl. Ammon 1991a: 493, 494).

Menzel (1998: 170) untersuchte die Motive und Motivationsentwicklung von Studierenden an zwei Universitäten in Japan. Der wichtigste Grund war das Prestige, das mit dem Lernen einer „exotischen“ europäischen Sprache erreicht werden konnte. Instrumentelle Aspekte und peergruppenbezogene Motive waren dabei eher nebensächlich. Persönliche Gründe sowie das Interesse an der Sprache und den deutschsprachigen Ländern wurden von den Befragten als für die Sprachwahl wichtiger empfunden.

Riemer (1997, 2004) analysierte verschiedene Länder (exemplarisch Griechenland, Kenia, Kuba, Lettland, Madagaskar, Portugal, Russland, Schweden, Spanien, Taiwan). 2003 führte sie eine Pilotstudie bei Englischlernenden durch, bei der das Konstrukt von Motivation untersucht wurde. Sie identifizierte verschiedene Faktoren und Abhängigkeiten, z.B. von Einstellungen zur Sprache und zum Unterrichtskontext sowie von Zielen und Erfolgserlebnissen. Ihre Ergebnisse unterstützen den mittlerweile hohen Stellenwert von Selbstbestimmungs- und Attributionstheorien (vgl. Riemer 2003: 20).

Weitere empirische Studien in Deutschland sind von Edmondson 1996a, 1996b und 1997; Eckerth & Riemer 2000; Riemer 1997, 2001 und 2003; und Schlak et al. 2002. Diese sind großteils qualitativ ausgerichtet (vgl. Riemer & Schlak 2004: 1). Auf einige Studien wird im Folgenden etwas genauer eingegangen:

Edmondson (1997) untersuchte den Zusammenhang von Motivation und Auslandsaufenthalt (vgl. Rost-Roth 2010: 878). Grotjahn (2004) arbeitete an der Entwicklung ökonomischer Messinstrumente dafür. In einer anderen Forschung arbeitete Edmondson (2004) mit schriftlichen Sprachlernbiografien von Lernenden verschiedener Fremdsprachen, um so Motivationsprofile und -variablen herauszufiltern. Damit sollte aufgezeigt werden, wie unterschiedliche Faktoren gemeinsam auf die Motivation der Lernenden einwirken, was für die Motivationsforschung im Fremdsprachenbereich sowie die Sprachlern- und Sprachlehrforschung von Nutzen sein kann. Abendroth-Timmer (2004) untersuchte die Verbindungen von Lernbewusstheit und Motivation, wobei sie sich auf bilinguale Module konzentrierte und wie diese von Bremer Französisch- und Spanisch-Schüler*innen wahrgenommen wurden. Kleppin (2004) versuchte herauszufinden, inwiefern Lernberatungen die Motivation unterstützen können. Sie stellte fest, dass individuelle Lernberatungen durchaus helfen können. Kormos und Dörnyei (2004) ermittelten bei jugendlichen ungarischen Englischlernenden den Einfluss von Motivation, Angst und Kommunikationswillen auf den mündlichen Output. McIntosh und Noels (2004) beleuchteten mittels quantitativer Untersuchungen die Verbindung von Motivations- und Persönlichkeitsvariablen und Sprachkompetenz bei Französisch-, Spanisch- und Deutschlernenden an einer Universität in Kanada. Dabei standen die Komponenten „Kognitionsbedürfnis“ und „Selbstbestimmung beim Zweitsprachenlernen“ im Fokus. Ebenso wurden in diesem Zusammenhang Lernstrategien betrachtet. All diese empirischen Studien untersuchten den Einfluss der Motivation auf den Spracherwerb (vgl. Riemer & Schlak 2004: 2).

An dieser Stelle werden nun zwei weitere Studien präsentiert, da sie ähnlich der vorliegenden Arbeit danach fragen, warum Studierende Deutsch lernen. Jedoch behandelten sie unterschiedliche Zielgruppen.

Kirchner (2004: 22-25) erforschte in diesem Rahmen die Motivationen schwedischer Germanistikstudierender der Universität Uppsala qualitativ. Sie

befragte vier Deutschlernende und stellte aufgrund ihrer Motivationsprofile fest, dass diese selbstbestimmt lernten, keine Hemmungen beim Sprechen hatten, Kontakt zu Erstsprachler*innen suchten und bereits im deutschsprachigen Ausland gewesen waren. Die beiden Letztgenannten förderten die Motivation der Befragten zusätzlich. Die Proband*innen wiesen generell eine hohe Motivation für das Deutschlernen auf. Während des gelungenen Deutschlernprozesses verlief die Motivation von extrinsisch hin zu intrinsisch. Kirchner stellte diesbezüglich auch eine Reziprozität zwischen Motivation und (Miss-)Erfolg fest. Die Befragten sahen Deutsch als eine wichtige Sprache (in Europa). Ihre Einstellungen gegenüber der Kultur und dem Land waren hier jedoch nicht von besonderer Bedeutung. Die Eltern hatten in dieser Studie großen Einfluss auf die Sprachwahl ihrer Kinder.

Schlak et al. (2002: 13, 14) untersuchten die Motivation von DaF-Lerner*innen an Sprachinstituten in Bielefeld und Umgebung. Sie inkludierten die verschiedenen Motivationskonzepte in ihr Forschungsprojekt und achteten auf Beziehungen zwischen Variablen, z.B. Herkunft, Selbstbewusstsein, Geschlecht etc. Ihre vorläufigen Ergebnisse zeigten, dass die integrative Orientierung für die Erasmus-Studierenden relevant war. Sie lernten Deutsch, weil ihnen die Kultur und Sprache gefiel und sie ein positives Bild von Deutschland und den Deutschen sowie freundschaftlichen Kontakt hatten. Bildung war jedoch die Motivkategorie, die durchschnittlich am häufigsten gewählt wurde. Ebenso war der instrumentelle Nutzen von Deutsch für viele der Befragten wichtig. Reisen und extrinsische Einflüsse spielten keine große Rolle bei dieser Zielgruppe.

Weitere neuere Forschungen auf diesem Gebiet stellen auch die Abschlussarbeiten zu den Lernmotiven von Deutsch als Fremdsprache in unterschiedlichen Ländern dar. Hier wird nur eine Auswahl wiedergegeben: Großböck (2005) untersuchte erwachsene Deutschlernende an Universitäten und in Sprachkursen in drei italienischen Städten. Hier herrschten persönlich-emotionale und kulturelle Motive vor. Haligowska (2007) erforschte die Germanistikstudierenden in mehreren Städten in Polen und stellte fest, dass die Gründe Deutsch zu lernen ökonomischer Natur waren. Ptasnik (2009) befasste sich mit den Deutschlernenden an der Jagiellonen-Universität in Krakau. Die Mehrheit der Proband*innen gab an, dass sie Deutsch lernte, weil es ein Pflichtfach in der Schule war, und aufgrund der allgemeinen Wichtigkeit, eine

Fremdsprache zu lernen. Sonderegger (2009) erforschte die Einstellungen zu Deutsch als Fremdsprache in Ecuador. Die ausschlaggebenden Gründe für das Lernen von Deutsch waren hier integrativ und instrumentell motiviert: Gefallen an der Sprache, das Studieren/Arbeiten oder Reisen in ein deutschsprachiges Land, Berufschancen und Deutsch als international wichtige Sprache. Vaitelyte (2000) beschäftigte sich mit den Motiven von litauischen Deutschlernenden an 22 Schulen. Diese waren vorwiegend wirtschaftlich motiviert, ebenso spielten aber auch das Verstehen von deutschem Fernsehen und Reisen eine Rolle. Wolfsteiner (2010) befragte erwachsene DaF-Lernende in drei Städten in Italien. Die Gründe, Deutsch zu lernen, waren je nach Standort verschieden gewichtet. Relevant für die Sprachwahl waren u.a. die Wirtschaftsstärke der deutschsprachigen Länder, die Kommunikation mit deutschsprachigen Tourist*innen, die Kultur, die Internationalität der Sprache, frühere Lernerfahrungen und die Tatsache, dass man bereits in einem DACHL-Land gelebt hatte.

Die vorliegende Forschung reiht sich nun als eine regional-vergleichende Studie in Bezug auf die Motive für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache hier ein.

3. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird nun das Forschungsdesign erläutert. Zunächst werden die Forschungsfelder skizziert. Es folgt eine Beschreibung des methodischen und empirischen Vorgehens inklusive der theoretischen Grundlagen der Methodologie des Erhebungsinstruments und der Auswertung.

3.1. Forschungsfeld und Zugang

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen und Deutschprogramme der beiden untersuchten Bildungsinstitutionen und der Zugang zu diesen Forschungsfeldern beschrieben. Wie die Befragten konkret erreicht wurden, wird im Unterkapitel zum Sampling erläutert.

3.1.1. Wellesley College, USA

Wellesley ist ein privates Liberal Arts College für Frauen in Wellesley, Massachusetts. Es ist eine *undergraduate*-Institution, das heißt Studierende schließen mit einem vierjährigen *Bachelor of Arts (Baccalaureate)* ab. Das College wurde 1870 von Henry und Pauline Durant gegründet und hat etwa 2.400 Studierende (vgl. FAQ 2015; Wellesley Facts 2015). Es ist eines der besten Liberal Arts Colleges in den USA (2013) (vgl. National Liberal Arts Colleges Rankings 2015).

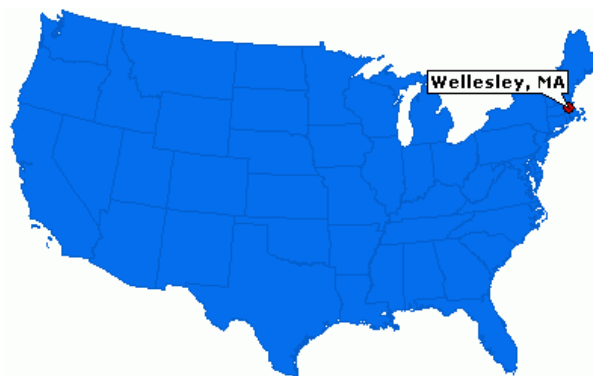


Abb. 3: Lage des Wellesley College in Wellesley, Massachusetts, USA.

Im Laufe des Studiums wählt man ein oder zwei *majors* (Hauptfach) oder ein *major* und ein *minor* (Nebenfach). Das College bietet 56 Hauptfächer (vgl. Wellesley Facts 2015). Des Weiteren gibt es *requirements*, die erfüllt werden

müssen: u.a. *distribution* (Kurse aus bestimmten Studienrichtungen), *writing*, *foreign language* (Sprachkenntnisse in mindestens einer Fremdsprache), *quantitative reasoning*, *multicultural*, *physical education* (vgl. Degree Requirements 2015).

Bewerbungsverfahren für Colleges in den USA beinhalten u.a. den standardisierten Studierfähigkeitstest SAT (*Scholastic Assessment Test*). Sozioökonomisch besser gestellte Menschen können sich dafür eine intensive und Erfolg bringende Vorbereitung leisten. Des Weiteren betragen die gesamten Gebühren für eine am Campus lebende und studierende Person (Studiengebühren, *Student Activity Fee*, Wohnheim, Mahlzeiten) im akademischen Jahr 2015/2016 \$ 61.340 (etwa 55.000 €) (vgl. Tuition & Cost 2015). Es gibt unterschiedliche Finanzierungshilfen.

Zum College zugelassen werden können Personen, die Frauen sind oder sich bindend als Frauen identifizieren, das heißt auch Trans-Frauen. Männer und Personen, die sich als solche identifizieren, werden nicht akzeptiert (vgl. Announcement 2015). Jedoch können diese Kurse in Wellesley belegen (wenn auch keinen Abschluss machen). Die *Three-College Alliance* zwischen Babson, Olin und Wellesley bietet interdisziplinäre Zusammenarbeit und die *cross-registration* mit dem Massachusetts Institute of Technology (MIT) und Brandeis ist ebenso möglich. Es gibt Austauschprogramme mit den *Twelve Colleges*, Spelman, Mills und weiteren (vgl. Wellesley Facts 2015).

Das *German Department* am Wellesley College bietet sowohl Kurse zur deutschen Sprache (*Beginning German*, *Intermediate*) als auch zu Landeskunde und Literatur⁶ an. Die Kurse müssen meist eine bestimmte Reihenfolge einhalten, teilweise sind niedrigere Kurse Voraussetzung für höhere. Fast alle höheren Kurse werden auf Deutsch gehalten. Die momentan vier Lehrenden sind zum Teil Deutscherstsprachler*innen. Der Fachbereich bietet außerdem Stipendien an, um im Sommer in Deutschland studieren zu können, und für ein ganzjähriges Praktikum während des *Study Abroad Years* in Berlin oder Mainz (organisiert vom Middlebury College). Es verleiht jedes Jahr auch drei Preise an Studierende. Die Studierenden können sich ebenso für das *January-in-Berlin*-Programm bewerben.

⁶ Im WS 2015 z.B. Berlin, Prague, Vienna; Love in German Literature; From Berlin to Hollywood (Eng.); im SS 2015 z.B. Germany and Austria Today; German Autobiography (vgl. Curriculum / Kurse 2015).

Dies ist der *German 202*-Kurs verbunden mit kulturellen Exkursionen, weil er in Berlin stattfindet. Neben Veranstaltungen vom Fachbereich oder Fakultätsmitgliedern gibt es auch den *German Corridor*⁷ und den *German Club*⁸ (vgl. Faculty and Staff 2015; German 2015; German Club 2015; German Corridor 2015; Stipends and Prizes 2015; Study Abroad 2015).

Die Autorin dieser Arbeit hatte erstmals Zugang zum Feld im akademischen Jahr 2009/2010, während sie als Austauschstudentin und *German Teaching Assistant* vor Ort war und aktiv im *German Department*, im *German Corridor* und im *German Club* mitwirkte. Durch diese Zeit sind viele Kontakte zu Lehrenden, ehemaligen und jetzigen Studierenden vorhanden.

3.1.2. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasilien

Die Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ist eine staatliche Universität in Belo Horizonte, Minas Gerais, die 1927 gegründet wurde (vgl. História da UFMG 2000). 2013 war sie die drittbeste Universität Brasiliens (vgl. Ranking Universitário Folha 2013). Sie hat insgesamt 49.264 Studierende (*graduação*: 33.142, *pós-graduação*: 14.428, *educação básica e profissionalizante*: 1.694) und bietet etwa 300 *courses* an (vgl. UFMG em números 2014). Um studieren zu können, muss ein Test abgelegt werden, entweder das *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) oder das *Vestibular*. Die meisten Personen, die diese Tests bestehen, waren vorher auf einer Privatschule. Da diese kostenpflichtig sind, schneiden vor allem finanziell besser gestellte Menschen bei diesen Aufnahmetests gut ab. Es gibt jedoch keine Studiengebühren an den Universitäten.

In der *graduação* kann man folgende Abschlüsse machen: Bachelor (*bacharelado*, 3-6 Jahre), Lizenziat (*licenciatura*, 3-4 Jahre, z.B. Lehrende an primären und sekundären Schulen), Berufsabschluss (*tecnólogo*, 2-3 Jahre, sehr fachspezifisch, z.B. Tourismusmanagement). In der *pós-graduação* kann man diese Abschlüsse

⁷ Das ist ein Gang in einem Wohnheim, in dessen Zimmern vor allem Deutschstudierende wohnen bzw., falls vorhanden, auch Deutscherstsprachler*innen, z.B. der *German Teaching Assistant* (vgl. German Corridor 2015).

⁸ Dieser wird von Studierenden geführt. Es werden Ausflüge und deutsche Kulturveranstaltungen am Campus organisiert. Sowohl an den Bildungsinstituten (vor allem an Hochschulen) als auch außerhalb gibt es *German Clubs*, die meist ein stereotypes Bild von deutscher Kultur aufrechterhalten (vgl. German Club 2015; Weiss 1987: 49).

anstreben: *pós-graduação lato sensu* (1-2 Jahre, mit Spezialisierung) oder *pós-graduação stricto sensu*: Master (*mestrado*, 1-2 Jahre) und Doktorat (*doutorado*, 3-4 Jahre).



Abb. 4: Lage der Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Brasilien.

An der UFMG hat man fünf verschiedene Möglichkeiten Deutsch zu lernen, die nun erläutert werden. Erstens gibt es ein Angebot an der *Faculdade de Letras* (FALE) an der *Graduação* mit Kursen wie u.a. *Língua Alemã I-VI*, *Estudos Temáticos de Literatura Alemã*, *Estudos Temáticos de Cultura Alemã* und *Estudos Temáticos de Língua/Linguística Alemã*. Die Deutschlehrenden der FALE bestehen derzeit aus vier Mitgliedern sowie einem DAAD-Lektor und Assistent*innen. Sie sind teilweise Deutscherstsprachler*innen (vgl. O Alemão na FALE/UFMG 2015).

Zweitens kann man am *Centro de Extensão da Faculdade de Letras* (CENEX-FALE) Deutsch lernen, das hauptsächlich Sprachkurse für Studierende der FALE, der UFMG allgemein und Menschen aus der Gemeinde anbietet: u.a. *Alemão Básico Inicial*, *Alemão Pré-intermediário*, *Alemão Conversação* und *Alemão Instrumental*. Diese Kurse werden von Deutschstudierenden unterrichtet und sind kostenpflichtig (vgl. Extensão Universitária Cursos 2015).

Drittens wird *Alemão para Fins Acadêmicos* (AFA) vom *Diretoria de Relações Internacionais* (DRI) angeboten. Die Kurse sind für alle Studierenden der UFMG gratis, haben höhere Niveaus (hauptsächlich auf der B-Stufe) und sollen idealerweise auf einen Deutschlandaufenthalt mit dem bereits erwähnten Programm *Ciência sem Fronteiras* vorbereiten. Die Lehrenden können Deutscherstsprachler*innen sein, meist sind es DAAD-Sprachassistent*innen, Praktikant*innen und Assistent*innen/Masterstudierende der FALE.

Viertens gibt es die Möglichkeit, am *Centro de Extensão do Colégio Técnico* (CENEX-COLTEC) Deutsch zu lernen, das das Programm *Coltec Idiomas* (COLI) anbietet. Fünftens gibt es das *Centro Acadêmico Afonso Pena* (CAAP) an der *Faculdade de Direito da UFMG*, an dem Sprachkurse für Anfänger*innen und Fortgeschrittene kostenpflichtig abgehalten werden (vgl. CAAP 2015, CAAP Idiomas 2015).

Die Kurse müssen meist in einer bestimmten Reihenfolge besucht werden. Durch den DAAD-Lektor Norbert Ankenbauer sind folgende Zahlen der Deutschstudierenden aus dem Jahr 2014 bekannt: *Graduação*: 114 davon *Bacharelado*: 62, *Licenciatura dupla Português/Alemão*: 52; Kurse für Hörer*innen aller Fakultäten (CENEX-FALE): 294 davon A1 (*Alemão Básico Inicial* 1-3): 275, A2 (*Alemão Pré-intermediário* 1-2): 19; Kurse für Hörer*innen aller Fakultäten (DRI): 24 davon B1: 15, B2: 9.

Der Zugang zum Forschungsfeld erfolgte über das Auslandspraktikum im Wintersemester 2014, währenddessen die Autorin zwei Kurse (*Língua Alemã III* und AFA B2) an der UFMG unterrichtete. So entstanden Kontakte zu Professor*innen und Studierenden sowie zum Übersetzer des Fragebogens dieser Forschung.

3.2. Forschungsmethodologie

In diesem Abschnitt der Arbeit wird nun die Methodologie der Forschung veranschaulicht. Zunächst werden die Methoden zur Messung thematisiert. Danach wird das Erhebungsinstrument theoretisch besprochen. Im Unterkapitel zum Ablauf der Untersuchung wird dann auf die Übertragung in die Praxis eingegangen. Abschließend werden quantitative Auswertungsmethoden offen gelegt.

3.2.1. Methoden zur Messung von Spracheinstellungen und Motivation

An dieser Stelle sollen die Möglichkeiten und die Probleme bei der Messbarmachung von Spracheinstellungen und Motiven referiert werden, da dies für die hier durchgeführte Untersuchung maßgebend ist.

Kaiser (2006: 25-29) beschreibt drei grundsätzliche Methoden zur Messung von Spracheinstellungen nach Ryan, Giles & Hewstone (1988: 1068):

1. Analyse des gesellschaftlichen Umgangs mit Sprachvarietäten: Hier werden die Proband*innen und ihre Reaktionen nicht speziell untersucht, das heißt darunter fallen: Beobachtungsstudien, ethnologische Studien, demografische Analysen von Sprachplanungsmaßnahmen vom Staat und der Bildungspolitik, Analysen von Literatur, Regierungs- und Geschäftsunterlagen, Medien sowie präskriptiven Sprach- und Wörterbüchern.
2. Direkte Messung von Spracheinstellungen: Diese Methode verwendet Interviews und Fragebögen zur Untersuchung. Sie gibt Aufschluss über den Einfluss von Spracheinstellungen auf den Zweitsprachenerwerb und die Sprachnutzung. Hiermit wird z.B. die Wirkung von Sprachpolitik, u.a. Gesetzen, untersucht. Der beständigste Spracheinstellungsfragebogen stammt von Gardner & Lambert (1972). Er untersucht den affektiven Aspekt von Einstellungen. Dieser wird meist nicht bewusst reflektiert, ist schwer zu artikulieren und steht in Verbindung mit Druck von außen, z.B. der Gesellschaft, und mit Selbsttäuschung.
3. Indirekte Messung dieser Einstellungen: Diese dritte Methode ist die populärste und am häufigsten verwendete. Hier werden folgende Verfahren verwendet: *speaker evaluation paradigm*, *subjective evaluation test*, die von Lambert in den 1960ern entwickelte *matched-guise*-Technik (bilinguale Sprecher*innen lesen einen Text in zwei Sprachen vor, während die Befragten die angeblich verschiedenen Menschen beurteilen) und die *California F-Scale*. Des Weiteren gibt es Präferenzskalen, die Sympathien gegenüber Kulturen bzw. ihren Repräsentant*innen untersuchen, den *AMI (Attitude Motivation Index)* sowie die *Mehrabian-Skala* zur Wahrnehmung von Motivation (vgl. Kaiser 2006: 25, 27; Rost-Roth 2010: 880). Am häufigsten ist das *semantische Differential* oder die *Likert-Skala* (Items, die empirisch begründet sind und auf vorhandenen Theorien basieren). Seit Mitte der 70er-Jahre gibt es auch die *Mulac Speech*

Dialect Attitudinal Scale und 1985 wurde die *Speech Evaluation*-Skala entwickelt (vgl. Kaiser 2006: 28, 29).

Für die vorliegende Forschung wurde die zweite Methode, die direkte Messung, verwendet, da der Einfluss von Einstellungen auf die Sprachwahl untersucht werden sollte. Das Erhebungsinstrument war ein eigenständig entwickelter Fragebogen, auf den an anderer Stelle ausführlich eingegangen wird.

Des Weiteren sollte der Fragebogen auch bei den von Ammon (2015: 990) angeführten methodischen Schwierigkeiten bei der empirischen Erforschung von Motiven helfen. Er gibt nämlich zu bedenken, dass nicht klar ist, wie sehr sich Handelnde bewusst sind, warum sie etwas tun. Nur wenn die Motive bekannt sind, ist es auch möglich, diese zu ermitteln. Es kann durchaus sein, dass sich Akteur*innen während der Handlung nicht (vollständig) ihrer Gründe bewusst sind. Dann kann es passieren, dass sie bei Untersuchungen spekulieren, Hilfe benötigen, Fehler oder bewusst falsche Angaben machen. Weitaus denkbarer ist, dass sich die Befragten selbst täuschen, vor allem wenn die Aktion, in diesem Fall die Wahl, einen Deutschkurs zu besuchen, länger her ist, oder ebenso, wenn mehrmals plausible Motive vorgeschlagen werden. Aus diesem Grund sollte man bei der Auswertung in Betracht ziehen, dass nicht alle angegebenen Motive den wirklichen entsprechen. Jedoch kann man laut Ammon die Motive von Handelnden nur mittels ihrer eigenen Angaben ermitteln. Eine positive Verbindung zwischen den Aussagen und faktischen Motiven sollte also anzunehmen sein.

Weiterhin zu beachten ist, dass Motive zwar beständig bleiben, sich jedoch auch verändern können. Warum eine Person ursprünglich Deutsch lernen wollte, kann sich im Laufe des Lernens ändern und spätere Gründe können wichtiger werden als z.B. das ursprüngliche Motiv (vgl. Ammon 2015: 990).

3.2.2. Erhebungsinstrument Online-Fragebogen

Das Erhebungsinstrument dieser Studie war ein Online-Fragebogen. In diesem Unterkapitel werden nun die Vor- und Nachteile dieser Methode diskutiert. Des Weiteren wird hier auf die Begleittexte und den Rücklauf eingegangen. Es folgen einige theoretische Überlegungen zu den Arten von Fragen und Skalen.

Schriftliche (Online-)Befragungen sind eine Auswahl an Fragen, die von bestimmten Personen beantwortet werden sollen, damit Theorien und Verbindungen beurteilt werden können. Folgende Merkmale gelten für einen guten Fragebogen: Verständlichkeit (keine komplexen Fachbegriffe, kurz und einfach), Deutlichkeit (Zweideutigkeit vermeiden, an Befragten orientieren), keine Lenkung, Prägnanz (konkrete Fragen), nur Relevantes, klare Zeitangaben, Antwortkategorien, die nicht erschöpfend sind und nicht zusammenfallen, Erklärungen, falls diese notwendig sind, sowie Vermeidung von komplizierten Formulierungen wie Doppelungen oder Verneinungen, extremen Wörtern oder Modifikatoren (vgl. Bortz & Döring 2006: 252; Daase, Hinrichs & Settineri 2014: 105). Grundsätzlich sollte es nicht länger als 20 Minuten dauern, den Fragebogen auszufüllen. Die Dropout Rate ist auf den ersten Seiten am größten (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 71).

Dies und die folgenden Ausführungen wurden bei der Erstellung des Fragebogens bedacht und waren teilweise der Grund dafür, einen Online-Fragebogen zur Datenerhebung heranzuziehen.

3.2.2.1. Vorteile eines Online-Fragebogens

Gerade bei großen räumlichen Distanzen können durch einen Online-Fragebogen alle Proband*innen gleichzeitig persönlich erreicht werden (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 57). Sie sind zeit- und kostengünstig, wirksam und ansprechend (vgl. Bortz & Döring 2006: 252; Dörnyei & Taguchi 2010: 70, 71). Man gelangt häufig in kurzer Zeit an eine große Menge von Daten (vgl. Bortz & Döring 2006: 252). Zu den Vorteilen gehören auch die einfache und weite Verbreitung über das Internet, vor allem via soziale Netzwerke. Dieser Umstand hatte besonders positive Auswirkungen für die durchgeführte Forschung, da so ein größerer Rücklauf und eine weitere Verbreitung erreicht wurden.

Die Rückmeldung ist unkomplizierter, da die gegebenen Informationen gespeichert werden und für die Forschenden jederzeit abrufbar sind. Die Auswertung ist bei Online-Untersuchungen auch leichter. Die Ergebnisse sind konsistenter und verlässlicher, da die fragende Person weniger Einfluss auf die Befragten nehmen kann (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 6). Es kann also nicht nachgefragt werden, aber auch keine Lenkung durch die*den Interviewer*in

passieren (vgl. Bortz & Döring 2006: 252). Formulierungen im Online-Fragebogen müssen daher genau, aber eng gefasst sein, damit es nicht zu Fehlinterpretationen oder Missverständnissen, die nur bei persönlichen Befragungsmethoden aufgeklärt und vielleicht überhaupt entdeckt werden können, kommt. Nach Taddicken (2008: 50) meinen Theobald und Neundorfer (2010: 57), dass es bei Interviews hingegen möglich ist, Aspekte auszuführen oder anders zu beschreiben.

Meho (2006: 1292) nennt folgende weitere Vorteile: Es fällt manchen Menschen leichter, an einer unpersönlichen Befragung teilzunehmen. Diese sind besonders für einen Online-Fragebogen zu gewinnen. Ebenso bevorzugen manche Personen schriftliche Untersuchungen. Die Befragten stehen nicht unter Zeitdruck, während sie die Fragen beantworten. Dadurch werden die Antworten bedeutsamer. Diese Art der Befragung verletzt u.a. durch ihre Anonymität auch nicht die Privatsphäre der Proband*innen. Die Untersuchung findet jedoch gleichzeitig in einer bekannten Umgebung statt. Das macht die Antworten meist offener und ehrlicher (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 62, 63). Die gewährleistete Anonymität bringt noch weitere Vorteile: Wenn die Befragung unpersönlich ist, gibt es weniger Hemmungen, weil kein direkter Kontakt zur in diesem Fall erstsprachlichen Forscherin besteht (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 9).

3.2.2.2. Nachteile eines Online-Fragebogens

Nachteile von Online-Befragungen sind die Einfachheit der Fragen und die Oberflächlichkeit der Antworten. Des Weiteren können unverlässliche und unmotivierte Antworten vorkommen, Lese- oder Schreibprobleme (hier eher Tippprobleme) auftreten und es gibt wenig oder keine Möglichkeit, die Antworten zu korrigieren. Unterschiedlichste Faktoren können Verzerrungseffekte herbeiführen: u.a. soziale Erwünschtheit, Selbsttäuschung, „Ja-Sager*innen“ (*Acquiescence*), Halo-Effekt (Übergeneralisierung) oder Müdigkeit (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 7-9).

Weitere Nachteile sind nach Meho (2006: 1288): Online verschickte Fragebögen können in den Spam-Ordner geraten und dann automatisch gelöscht werden. Die Befragungssituation ist unkontrolliert und Störungen dabei bleiben unerkannt. Sollten Verständnisprobleme auftreten, können diese nicht behoben werden. Das

kann die Auswertung behindern. Sind die Antworten nicht aussagekräftig genug, ist die Umfrage nicht repräsentativ und kann nicht herangezogen werden (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 64-66).

Offen formulierte Fragestellungen erfordern Zeit am Computer. Taddicken (2008: 69, 71) weist darauf hin, dass manche Menschen diese Geräte nicht mit Vergnügen bzw. selbstverständlich verwenden oder einfach nicht oder zu wenig damit vertraut sind. Daraus können knappe oder sogar keine Antworten resultieren. Bei persönlichen Forschungen ist dies nicht der Fall, da die Antworten nicht von den Befragten erfasst werden (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 56-58).

3.2.2.3. Teilnahme und Rücklauf

Online-Fragebögen haben eine bestimmte Zielgruppe (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 69). Diese muss technologisches Wissen besitzen. Somit schließt diese Form der Untersuchung bestimmte Personen aus, nämlich solche, die sich weniger mit einem Computer auskennen bzw. sich weigern, diesen zu verwenden. Dennoch ist, wie auch Taddicken (2008: 44) meint, die Durchführung einfach, der Ort und die Zeit der Teilnahme können frei bestimmt werden, die Erreichbarkeit der Befragten erhöht sich, und jede Person, die die Kriterien erfüllt, kann teilnehmen (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 56, 57).

Die Teilnahmewahrscheinlichkeit steigt, wenn das Thema die Befragten anspricht. Essentiell für den Rücklauf ist auch, dass die Fragen von den Proband*innen (richtig) verstanden werden. Das heißt es geht um Formulierung und Formatierung, die die Rücklaufquote bestimmen (vgl. Bortz & Döring 2006: 256, 257). Deswegen ist ein Pretest unbedingt notwendig, um zu sehen, wie Personen, die der Zielgruppe entsprechen, auf die Fragen reagieren. Zur Pilotierung des hier verwendeten Fragebogens gibt es ein eigenes Unterkapitel.

Bortz und Döring (2006: 259) schreiben ebenso, dass der größte Rücklauf von Online-Umfragen innerhalb der ersten zehn Tage geschieht. Bei homogenen Gruppen, wie es hier der Fall ist, ist die Rücklaufquote meist höher. Falls der Rücklauf zu klein ist, sollte man höchstens zwei Reminder ausschicken und eventuell über zusätzliche Proband*innen nachdenken (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 68). Über den Rücklauf dieser Untersuchung wird bei der Auswertung der beiden Stichproben eingegangen, jedoch kann hier bereits gesagt

werden, dass bei beiden Stichproben innerhalb der ersten zehn Tage die meisten Teilnahmen stattfanden (zwei (gültige) Datensätze wurden für die US-amerikanische Zielgruppe danach aufgezeichnet, sowie zwei gültige und drei ungültige Datensätze für die brasilianische Zielgruppe).

Einige Faktoren, die nach Binder et al. (1979) die Teilnahme beeinflussen, sind: Ausbildung, Bildungsstatus, Intelligenz, Interesse an der Forschung, Beziehung zum*zur Forscher*in (vgl. Bortz & Döring 2006: 259). Diese Faktoren haben hier mit großer Wahrscheinlichkeit die Teilnahme erhöht. Die Befragten sind gebildete, intellektuelle Personen, die Interesse an der Umfrage gezeigt haben, und teilweise mit der Untersucherin befreundet sind.

3.2.2.4. Begleittexte

Bevor die Studie gestartet wurde, sollten die Begleittexte für den Fragebogen verfasst werden. Die Gestaltung dieser richtete sich nach den Vorgaben aus der Fachliteratur, die nun erläutert werden. Die Email bzw. Nachricht mit dem Link zur Teilnahme sollte, wenn möglich, mit explizitem Betreff verschickt werden. Inhaltlich muss zunächst Folgendes vorhanden sein: eine persönliche Vorstellung (Vertrauensbasis), wer für die Forschung verantwortlich ist, sowie die Kontaktdaten dieser Person/en (auch für eventuelle Fragen), und eine Erklärung, wie man an die Adresse gelangt ist bzw. eine Erläuterung des Samplings. Die Befragten sollten konkret angesprochen werden, auch in der Anrede, damit sie von der Wichtigkeit ihrer Teilnahme überzeugt sind. Des Weiteren sollte bereits hier ersichtlich sein, was der Zweck der Untersuchung ist, also worum es in dem Fragebogen geht. Die Anonymität der Proband*innen sollte ihnen zugesichert werden. Nach dem Aufruf und den Instruktionen zur Teilnahme sollte angegeben werden, wie lange die Befragung in etwa dauert. Das betrifft sowohl die Dauer des Ausfüllens als auch den endgültigen Rücksendetermin. Es können Anreize für den Rücklauf geschaffen werden, wie z.B. eine Verlosung oder Bezahlung. Schlussendlich sollte man sich bedanken und unterschreiben (vgl. Bortz & Döring 2006: 257; Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 107, 108).

Aufgrund seiner Forschungsergebnisse meint Meho (2006) außerdem, dass es von Vorteil ist, wenn man eine Zusage macht, die Ergebnisse am Ende der Forschung auszuschicken. Da offene Fragen eher ungern beantwortet werden,

weil die Befragten Angst vor orthografischen Fehlern haben, sollte man auch klarstellen, dass es keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten gibt und es zu keinerlei Konsequenzen kommt, sollten Rechtschreibfehler auftauchen. Wichtig ist zu betonen, dass jede Antwort zählt (vgl. Theobald & Neundorfer 2010: 67).

Die wichtigsten Informationen sollten ein weiteres Mal im Einleitungstext des Fragebogens wiedergegeben werden, da durch den Link zur Teilnahme die Verbindung zum ursprünglichen Einladungstext getrennt wird und damit (der Link für) die Befragung auch alleine stehen kann.

Die Begleittexte dieses Fragebogens befinden sich im Anhang der Arbeit.

3.2.2.5. Typen von Fragen

Um einen Fragebogen zu entwickeln, muss zunächst entschieden werden, ob Fragen (für Sachverhalte) oder Aussagen (für Einstellungen) formuliert werden (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 105; Riemer & Settinieri 2010: 774). Die Fragetypen bei dem hier verwendeten Fragebogen werden bei der jeweiligen Frage erörtert. An dieser Stelle soll jedoch ein Überblick gegeben werden.

Es gibt geschlossene, halboffene und offene Fragetypen. Geschlossene Fragen sind begrenzt und haben vorgegebene Antworten. Diese können in Form einer Einfach- (eine Antwort) oder Mehrfachnennung (mehr als eine Antwort) sein. Dabei sollte diese Unterscheidung optisch kenntlich gemacht werden, z.B. Kreise und Kästchen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 103; Porst 2008: 52). Ein Vorteil dieser Art von Fragen ist u.a. der geringe Zeitaufwand bei der Befragung, der Datenaufnahme und der Auswertung (vgl. Porst 2008: 53). Die Fragen sind durch ihren geschlossenen Charakter objektiver, nicht so anspruchsvoll für die Proband*innen und besser zu vergleichen (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 773, 774). Problematisch wird es, wenn die Befragten sich mit den Antwortkategorien nicht identifizieren, das kann zur Antwortverweigerung oder unehrlichen Daten führen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 104; Porst 2008: 53).

Bei offenen Fragen können die Befragten selbst eine Antwort verfassen (vgl. Porst 2008: 54). Hier werden Informationen gesammelt. Das heißt, diese Art von Frage wird dann eingesetzt, wenn noch wenig über mögliche Antworten bekannt ist, die Anzahl der Kategorien nicht klar oder zu groß ist, oder Lenkungen auftreten

können (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 104; Porst 2008: 64). Ein großer Vorteil ist, dass die Antworten in ihrem persönlichen Bezugssystem stehen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 104). Ausführliche Antworten sind möglich und es kommt zu weniger Verzerrungen sowie eher weniger Nicht- oder Falschbeantwortung (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 774). Offene Fragen wirken auch motivierend auf die Proband*innen (vgl. Porst 2008: 64). Nachteile sind hingegen, dass die Resultate nur dem entsprechen, was die Proband*innen ausdrücken können. Es können auch eher kurze und unvollständige Antworten aufgrund der Angst vor Rechtschreib- oder Tippfehlern oder stilistischer Unsicherheit vorkommen. Des Weiteren ist der Auswertungsaufwand groß (vgl. Porst 2008: 54, 55).

Halboffene Fragetypen sind eine Mischform. Sie bieten Antwortkategorien und eine offene Antwortmöglichkeit (meist markiert durch „sonstiges“ oder „anderes“). Diese Frageform wird eingesetzt, „wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“ (Porst 1996: 739 zit.n. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 104). Auch hier wird die Motivation angesprochen (vgl. Porst 2008: 57).

Schriftliche Befragungen profitieren von eher geschlossenen Fragen. Es sollten jedoch verschiedene Formen eingesetzt werden, damit der Fragebogen nicht monoton wirkt (vgl. Bortz & Döring 2006: 254).

3.2.2.6. Arten von Skalen

Um theoretische Überlegungen messbar zu machen, müssen beobachtbare Indikatoren herangezogen werden. Das heißt, jedem empirischen Relativ (Antwort/Merkmal) wird ein numerisches Relativ (mathematischer Kennwert) zugeteilt. Das jeweilige Skalenniveau übernimmt diese Zuschreibung der Zahlen und gibt vor, welche statistischen Parameter und Auswertungsverfahren verwendet werden. Je nach Prägnanz der Informationen über die einzelnen Werte gibt es vier Skalenniveaus (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 184):

Verhältnisskalen (Ratioskalen) haben das aussagekräftigste Niveau. Sie haben einen natürlichen Nullpunkt und können keine negativen Werte hervorbringen. Mit

dieser Skala kann man auch das Verhältnis zwischen Werten beschreiben (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 184; Porst 2008: 74).

Die Intervallskalierung besitzt keinen natürlichen Nullpunkt. Jedoch sind die Unterschiede zwischen zwei Antwortkategorien, wie bei der Verhältnisskala, immer gleich groß (Gleichabständigkeit) (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 185; Porst 2008: 72, 73).

Bei der Ordinalskalierung stehen die Ausprägungen in einer Beziehung zueinander, und zwar in einer Rangfolge. Es kann nur eine Antwort gewählt werden, jedoch gibt es keine Gleichabständigkeit (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 185; Porst 2008: 71).

Nominalskalen haben das niedrigste Niveau und werden herangezogen, wenn zwei Merkmalsausprägungen mit gegenseitiger Ausschließlichkeit erfragt werden. Es gibt keine Rangfolge, keinen Nullpunkt und keine Gleichabständigkeit. Polytome Nominalskalen unterscheiden auch zwischen Aussagen über Gleichheit bzw. Verschiedenheit, dabei wird jedoch aus mehr als zwei Antwortmöglichkeiten gewählt (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 185; Porst 2008: 70).

Das verwendete Skalenniveau wird im nächsten Unterkapitel bei der Erläuterung der jeweiligen Frage dieser Forschung angegeben.

3.3. Ablauf der Erhebung

Dieses Unterkapitel behandelt die empirische Vorgehensweise bei der Forschung. Zunächst wird erklärt, wie der Fragebogen erstellt wurde. Danach werden die Kategorien der Sprachwahlmotive vorgestellt. Die Vorannahmen und ihre Operationalisierung werden ebenso präsentiert. Es wird auf das Sampling und die Pilotierung eingegangen. Die Einschränkungen der Untersuchung werden in diesem Unterkapitel ebenfalls reflektiert.

Die Befragung erfolgte schriftlich und elektronisch mittels der Internet-Software *SoSciSurvey*. Die Fragebogenerstellung ist für wissenschaftliche, nicht kommerzielle Zwecke auf dieser Webseite kostenlos. Durch die Verwendung eines Online-Erhebungsinstruments war es möglich, die Reihenfolge der Fragen zu fixieren sowie die Möglichkeit von Falsch- und Nichtbeantwortungen zu reduzieren. Rücklaufdatum wurde keines angegeben, da dies von der

eingegangenen Datenmenge abhängig war. Der Fragebogen sollte aber mindestens zehn Tage online sein, damit der größte Rücklauf nicht behindert wurde (vgl. Bortz & Döring 2006: 259). Somit wurden die Befragungen nach jeweils 13 Tagen beendet. Die Anonymität der Proband*innen wurde gewahrt, da keine personenbezogenen Daten, die zur Identifizierung herangezogen werden können, ermittelt wurden.

3.3.1. Konstruktion und Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen wurde auf mehreren Grundlagen erstellt: Erstens wurden ähnliche Studien und Fragebögen zur Fragensammlung herangezogen. Die Auflistung dieser ist im Forschungsstand zu finden. Zweitens wurden Kategorien von Motiven auf der Theorie basierend entwickelt, die wiederum in Items umgewandelt wurden. Drittens wurden die Sektionen nach bestimmten Elementen der Theorien von Dörnyei und Gardner ausgearbeitet. Diese Bezüge werden bei den einzelnen Sektionen näher besprochen.

Der Fragebogen hat sowohl eine erste (Einleitung) als auch eine letzte Seite (Danksagung). Er besteht aus sechs Sektionen inklusive der Qualifikationsfrage und dem Kommentarfeld. Dabei sind die eigentlichen Fragen nach Empfehlung in den beiden mittleren Sektionen zu finden (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 108). Die Anordnung der Frage-Items erfolgte nach Unterthemen, die jeweils auf einer Fragebogenseite abgefragt wurden. Kontexteffekte wurden auch bedacht. Die Ausfülldauer entsprach etwa zehn Minuten. Grundsätzlich musste man alle Fragen beantworten, um den Fragebogen abzuschließen.

Bei einem Fragebogen in einer anderen Sprache sollte die Übersetzung möglichst genau sein, damit die Versionen als äquivalent gelten können. Die Texte dürfen aber nicht künstlich wirken (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 51). Beide Fragebögen wurden in der jeweiligen Erstsprache des Landes ausgeschickt. Die englische Version wurde von der Forscherin verfasst, während die Übersetzung vom Englischen ins Portugiesische von einem brasilianischen Deutschlehrer, Henrique Silva Moraes, übernommen wurde. Die beiden Versionen des Fragebogens der vorliegenden Forschung sind inhaltlich ident und wurden von Erstsprachler*innen auf ihre Künstlichkeit hin überprüft und bei der Pilotierung auch auf sprachliche

Unklarheiten hin betrachtet. Sowohl die englische als auch die portugiesische Version des Fragebogens sind im Anhang dieser Arbeit.

Die erste Frage war die Qualifikationsfrage, die ein Screenout der Proband*innen möglich machte. Sie war geschlossen und auf dem Nominalskalenniveau. Wenn sie positiv beantwortet wurde, ging der Fragebogen weiter. War sie negativ beantwortet worden, wurde der Fragebogen abgebrochen und es erschien ein Text, mit dem sichergestellt wurde, dass sich auch „ausgeschiedene“ Proband*innen für die Forschung relevant und nützlich fühlen könnten, indem sie den Link zur Teilnahme weiterleiteten. Dieser Text befindet sich ebenfalls im Anhang.

Die nächste Sektion behandelte den Lernkontext, also den Deutschunterricht und die Sprachkenntnisse. Dies wurde Dörnyeis Lernsituationsebene nachempfunden (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19). Frage 2 hatte eine Mehrfachauswahl mit einer offenen Antwortkategorie und fragte nach dem Ort des Lernens. Das Messniveau war polytom nominal. Frage 3 ermittelte die Dauer des Lernens und war eine geschlossene Frage auf Nominalskalenniveau. Ebenso wurden mit Frage 4 die Deutschkenntnisse der Befragten beschrieben. Die Niveaustufen wurden aus einem Fragebogen von Dörnyei und Taguchi (2010: 167) übernommen und sind im Anhang dieser Arbeit im jeweiligen Fragebogen ausformuliert zu finden. Die Erfassung dieser Daten diente zu statistischen Zwecken und zur genaueren Beschreibung der Zielgruppen.

Die dritte Sektion widmete sich den Motiven, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Hier wurden die Proband*innen mit Frage 5 nach den Gründen gefragt. Bei dieser polytomen Nominalskala bildeten jeweils fünf Gründe, je nach der Art von Sprachwahlmotiv, eine Kategorie. Davon gab es auch fünf, somit waren es 25 verschiedene Gründe und eine offene Option. Man konnte mehrere Antworten wählen. Diese waren nicht nach den Kategorien geordnet. Die genaue Anordnung kann in den Fragebögen im Anhang betrachtet werden. Die jeweilige Zuordnung und eine ausführliche Beschreibung der Kategorien werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

In der Frage selbst wurde nicht spezifiziert, ob die anfängliche oder die jetzige Motivation angegeben werden sollte. Diese Motive könnten sogar widersprüchlich sein, da sich, wie bereits an einer anderen Stelle in dieser Arbeit besprochen,

Motive wandeln können. Nachdem die Frage aber nicht nach den Motiven, Deutsch *weiterhin* zu lernen, fragte (vgl. Ammon 2015: 990, 991), wurde davon ausgegangen, dass die Mehrheit der Proband*innen ihre ursprünglichen Gründe angab. Darauf wird auch kurz bei der Beschreibung der Pilotierung eingegangen. Bei der Formulierung der einzelnen Antworten wurde hingegen darauf geachtet, dass nicht die Überzeugungen, sondern die Einstellungen (die Gefühle über die Überzeugung) erforscht wurden (z.B. Deutsch hassen, es aber nützlich finden es zu lernen). Frage 6 fragte nach den Personen, die auf das Deutschlernen Einfluss hatten. Auch hier war polytom nominal eine Mehrfachauswahl mit einer offenen Kategorie möglich. Diese Frage ging auf die Einflussfaktoren aus der außerschulischen, sozialen Umwelt nach Solmecke und Boosch ein (vgl. Solmecke & Boosch 1981: 5).

Die nächste Sektion beschäftigte sich mit dem Kontakt zur deutschen Sprache, deutscherstsprachlichen Personen und Ländern vor dem Eintritt in die Universität. Frage 7 fragte nach einer erstsprachlichen Lehrperson mit Nominalskalierung und Einfachauswahl. Die Fragen 8 bis 10 überprüften auf Nominalskalenniveau, wie viel Kontakt vorhanden war. Bei der Sprache zählte dazu der Gebrauch jeder der fünf Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen). Auch hier konnte nur eine der geschlossenen Antwortmöglichkeiten gewählt werden. Diese Sektion erforschte die Einstellungen der Proband*innen und bot zusätzliche Informationen für das Interpretieren der Motive.

Die fünfte Sektion ermittelte die persönlichen Informationen der Proband*innen. Jedoch wurde sich hier auf das Alter und das Jahr, in dem zu studieren begonnen wurde, beschränkt. Beide Fragen waren offen und auf Verhältnisskalenniveau. Hier ging es vor allem um Hintergrundinformationen und Differenzlinien, anhand der eventuell Unterschiede zwischen den Stichproben erkannt werden können. Da die Frage nach dem Alter heikel sein kann, wurden diese demografischen Daten erst am Ende des Fragebogens erhoben, wie aufgrund der Abbruchgefahr in der Fachliteratur empfohlen wird (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 108).

Zuletzt wurde noch mit einer offenen Frage nach für die Forschung relevanten Kommentaren gefragt. Das Texteingabefeld war dabei größer gestaltet, damit sich die Befragten als für die Forschung relevant empfinden und dieses dadurch eher benützen würden (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 108).

3.3.2. Kategorien der Sprachwahlmotive

Die fünf Kategorien für die Motive wurden aus verschiedenen Studien, die im Forschungsstand angeführt wurden, und der im theoretischen Teil besprochenen Fachliteratur zusammengeführt. Im Folgenden wird nun aufgelistet, in welche Kategorie das jeweilige Motiv fällt und von welcher Quelle sie inspiriert wurden. Die Auswahl und die Formulierungen gehen auf die Forscherin zurück. Die Erstellung der Kategorien und die Einteilung der Gründe erfolgten ebenfalls durch die Autorin, wobei auch die Kategorien auf die erwähnte Literatur zurückzuführen sind. Der Verständlichkeit wegen sind die Motive hier auf Englisch angeführt. Bei der Formulierung wurde darauf geachtet, dass der Grund sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart und Zukunft anspricht, passend für jede Lebenssituation. Essentiell ist aber das Motiv an sich, egal zu welchem Zeitpunkt (z.B. Arbeit allgemein statt jetziger Arbeitssituation).

Die erste Kategorie trägt die Überschrift „Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen“ (vgl. Kleppin 2002: 27; Riemer 2004: 42-44). Sie schließt auch das Leistungsmotiv (*need for achievement*) und Selbstwirksamkeitserwartung bzw. aufgabenspezifisches Selbstbewusstsein (*self-efficacy*) (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19) sowie Xenophilie als allgemeines Interesse und Offenheit für das „Fremde“ und allgemeine Bildung mit ein. Unter Bildung wird hier nach Schlak et al. (2002: 9) verstanden, dass die Fremdsprachenkenntnisse zur Anerkennung und Wertschätzung einer Person beitragen und sich diese Person dadurch gebildet fühlt. Folgende Gründe für das Deutschlernen fallen unter diese Gruppierung:

- I would like to have more opportunities to communicate with people around the world (vgl. Ammon 1991b: 165; Dörnyei & Taguchi 2010: 151; Solmecke 1976: 135; Vaitelyte 2000: 120).
- I think it's important to learn a foreign language (vgl. Menzel 1998: 172; Ptasnik 2009: 81).
- I want to (be able to) speak many languages (vgl. Ammon 1991b: 63; Vaitelyte 2000: 120)
- Learning a language is a challenge that I would like to meet (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 166; Menzel 1998: 172; Riemer 2011: 327).

- I am very interested in the values and customs of other cultures (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 150; Heuer 1976: 104; Riemer 2011: 328).

Die zweite Kategorie von Sprachwahlmotiven fokussiert die „Einstellungen zur Zielsprache“ (vgl. Kleppin 2002: 27; Menzel 1998: 161; Riemer 2004: 42-44). Hier wurden diese Motive angeboten:

- I think German is an internationally important language (vgl. Ammon 1991b: 164; Riemer 2011: 327; Solmecke 1976: 135; Sonderegger 2009: 92; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I think German is an important language in academia (vgl. Ammon 1991b: 165; Menzel 1998: 173).
- I think knowing German is general knowledge (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 164; Solmecke 1976: 135).
- I think German is a prestigious language (vgl. Menzel 1998: 172).
- I think German is a useful language (vgl. Solmecke 1976: 135).

Der „instrumentelle Nutzen“ steht in der dritten Kategorie im Vordergrund. Hierzu gehören alle pragmatischen (zukunfts-, berufs-, abschlussbezogenen) Gründe sowie konkreter die Berufsqualifikation und das Migrationsmotiv (vgl. Menzel 1998: 161; Riemer 2011: 331). Es betrifft das instrumentelle Wissen und die instrumentelle Bildung sowie Ausbildung. Auch die finanzielle (Studien-)Förderung wird mit dieser Kategorie abgedeckt (vgl. Ammon 1991b: 167). Folgende sind die Motive in dieser Gruppe:

- I worked and/or would like to work in a German-speaking country (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 165; Riemer 2011: 331; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I would like to teach German or work as an interpreter or translator (vgl. Ammon 1991a: 492; Riemer 2011: 331).
- I have (had) or I am hoping to get financial support from a German-speaking country (vgl. Ammon 1991b: 167).
- I studied and/or would like to study in a German-speaking country (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 165; Ptasnik 2009: 81; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I think German will help me find a job and/or will be an advantage on the job market (vgl. Ammon 1991b: 166; Dörnyei & Taguchi 2010: 164; Heuer

1976: 104; Menzel 1998: 173; Ptasnik 2009: 81; Solmecke 1976: 135; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).

Die vierte Kategorie behandelt das (kulturelle) Interesse für Deutsch und die deutschsprachigen Länder (u.a. die Rezeption sprachlicher Kulturgüter). Das wird zur „integrativen Orientierung“ gezählt, da man sich der Zielkultur anpassen bzw. im Extremfall vollständig integrieren möchte (vgl. Dörnyei 2001a: 16; Rost-Roth 2010: 878). Dazu gehören weiterhin die Gründe Reisen (*travel*) und Kontakt (*friendship*) (exemplarisch Clément & Kruidenier 1983). Hier wurden auch die Motive Deutschsprachigkeit und Deutschstämmigkeit, die soziokulturelle und identifikatorische Funktionen haben, miteinbezogen (vgl. Ammon 2015: 988). Folgende Gründe können dieser Gruppierung zugeordnet werden:

- I am interested in the German language and the culture of German-speaking countries (history, music, movies, literature, etc.) (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 164, 165; Menzel 1998: 172; Ptasnik 2009: 81; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I have (had) and/or would like to have relative(s) / friend(s) / partner(s) in a German-speaking country (vgl. Ammon 1991b: 165; Menzel 1998: 172; Solmecke 1976: 135; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I have traveled and/or would like to travel to a German-speaking country (vgl. Ammon 1991b: 165; Heuer 1976: 104; Menzel 1998: 172; Ptasnik 2009: 81; Solmecke 1976: 135; Sonderegger 2009: 92; Vaitelyte 2000: 120; Wolfsteiner 2010: XIII).
- I am of German descent (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 165; Riemer 2011: 331).
- German is my native tongue (vgl. Ammon 2015: 988; Ammon 1991b: 63).

Die fünfte und letzte Kategorie von Sprachwahlmotiven betrifft den „Unterrichtskontext“. Sie enthält peergruppenbezogene Gründe (vgl. Menzel 1998: 161) ebenso wie Faktoren, die die Lernsituation (positiv) beeinflussen. Das sind z.B. Gruppenzusammenhalt (*group cohesion*), Relevanz (*relevance*), Interesse (*interest*) sowie Lehrmethoden, Lernumgebung, Lernerfolg etc., welche sich auf mehreren von Dörnyeis Motivationsebenen im Unterrichtskontext verorten (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19). Dazu gehören folgende Motive:

- I got a recommendation from someone (vgl. Menzel 1998: 173).
- The teacher is a native German speaker (vgl. Menzel 1998: 172).
- I like the way they teach German at Wellesley (UFMG) (vgl. Ammon 1991b: 166; Dörnyei & Taguchi 2010: 150; Riemer 2011: 331).
- I have (had) positive experiences learning German (vgl. Ammon 1991b: 166; Riemer 2011: 331).
- I had no or few attractive alternatives (vgl. Ammon 2015: 988).

Andere Gründe und Motivkategorien wurden verworfen, weil sie teilweise nicht mehr aktuell und/oder für die Zielgruppe irrelevant erschienen. Diese Einteilung ist nur für den vorliegenden Fragebogen und die zugehörige Auswertung gedacht. Sie stellt keine allgemeingültige Einordnung von Motiven dar, da dies, wie bereits erwähnt, nicht eindeutig möglich ist.

3.3.3. Vorannahmen und Operationalisierung

Aus den Überblicken über die beiden untersuchten Länder kann man erkennen, dass in Brasilien die instrumentelle Motivation, also berufliche Vorteile, vorherrschen, während in den USA affektive Motive, wie z.B. die Abstammung, eine viel größere Rolle für das Erlernen von Deutsch spielen. Darauf stützen sich die folgenden Vorannahmen:

- *Integrative Motive sind bei der Entscheidung Deutsch zu lernen in den USA vorherrschend.*
- *Eltern und andere Verwandte haben in den USA den größten Einfluss auf die Sprachwahl.*
- *Instrumentelle Motive sind bei der Entscheidung Deutsch zu lernen in Brasilien vorherrschend.*
- *Freund*innen und Partner*innen haben in Brasilien den größten Einfluss auf die Sprachwahl.*

Die Operationalisierung ist die „Messbarmachung von Begriffen und Konstrukten im Hinblick auf ihre empirische Überprüfbarkeit“ (Skiba 2010: 234 zit.n. Settinieri 2014: 59). Diese Aussagen werden dementsprechend anhand der Fragen 5 und 6 überprüft. Hier sollen die Proband*innen ihre Gründe, Deutsch zu lernen, sowie

die Personen, die sie bei dieser Entscheidung beeinflusst haben, nennen. Somit werden die Variablen Motiv und Einfluss operationalisiert.

Damit soll festgestellt werden, ob die beiden untersuchten Stichproben dieses in der Literatur gezeichnete Bild von Deutschlerner*innen bestätigen. Die Ergebnisse der Untersuchung könnten aber auch von diesem abweichen und gänzlich neue Erkenntnisse liefern. In jedem Fall kann man daraus Rückschlüsse für die Germanistik an den jeweiligen Universitäten ziehen, wenn auch nur ausgehend von einer Stichprobe.

3.3.4. Pilotierung

Nachdem die englische Version fertiggestellt wurde, wurde der Fragebogen an zwei US-amerikanische Englischerstsprachlerinnen, ehemalige Studierende des Wellesley College, die jedoch nicht zur Zielgruppe gehören, geschickt. Dies diente dem Zweck der sprachlichen Überprüfung, bevor die Pilotierung stattfand.

Nach einer Überarbeitung wurde ein Pretest mit zwei Erstsprachlerinnen aus der Zielgruppe durchgeführt. Dabei füllten die Pretesterinnen den Fragebogen und Kommentarfelder mittels der Software aus. Mit diesen Informationen wurde der Fragebogen erneut verbessert. Eine Anmerkung war z.B., dass der Grund „My teacher is a native German speaker.“ verwirrend ist, da er impliziert, irgendein*e Lehrer*in ist zufällig ein*e Erstsprachler*in. Ein Vorschlag war auch, die Antwortmöglichkeiten bei der Frage nach den Motiven zu limitieren, damit die Hauptgründe nicht durch „kleinere“ Gründe in der Masse untergehen. Das wurde jedoch nicht geändert, da so die häufigsten Gründe und damit die am meisten ausgeprägte Motivkategorie ermittelt werden konnten.

Diese englische Version wurde dann vom brasilianischen Übersetzer ins Portugiesische übertragen. Da sich die Formulierungen sehr an den englischen Ausdrücken orientierten, sollten die beiden brasilianischen Pretester*innen aus der Zielgruppe besonders auf sprachliche Unklarheiten achten. So bezogen sich viele der Anmerkungen aus dem Pretest auf sprachliche Korrekturen. Es wurde außerdem auf eine weitere Möglichkeit, wie man an der UFMG Deutsch lernen kann, hingewiesen. Auch diese Kommentare und (sprachlichen) Verbesserungen wurden in den Fragebogen vor der Aussendung mit eingearbeitet.

3.3.5. Sampling

Die Grundgesamtheit ist die Menge aller potenziell untersuchbaren Personen, die ein Merkmal oder eine Merkmalskombination miteinander teilen. Bei einer empirischen Forschung wird jedoch nur eine erreichbare Stichprobe herangezogen. Das ist die Teilmenge aller Proband*innen, die die für die Forschung wichtigen Charakteristiken der Gesamtpopulation vorzugsweise exakt darstellen. Bei der Repräsentativität geht es also nicht um Größe, sondern um entsprechende Merkmale, die vorhanden sein sollen. Die Mindestgröße einer Stichprobe wird in der Fachliteratur unterschiedlich angegeben (manchmal 20 oder 30 Proband*innen). Je größer die Stichprobe ist, desto eher sind die relevanten Merkmale der Grundgesamtheit repräsentiert (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 186, 187). Durch den Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument konnte eine möglichst große Stichprobe herangezogen werden. Die genauen Rücklaufzahlen werden bei der Auswertung angegeben. Allgemeingültige Schlüsse können jedoch nicht gezogen werden, da dafür eine repräsentative Stichprobe ausgewählt werden müsste, was in diesem Fall nicht möglich war. Dennoch sind Tendenzen erkennbar.

Die Befragung ist an alle Personen gerichtet, die an der jeweiligen Universität (Wellesley College oder Universidade Federal de Minas Gerais) eingeschrieben waren oder sind und dort mindestens einen Deutschkurs besucht haben. Diese Punkte waren Bedingungen für die Teilnahme bzw. wurden durch eine Filterfrage zu Anfang geklärt, um nur „gültige“ ausgefüllte Fragebögen zu erhalten. Das heißt aber nicht zwangsläufig, dass davor keine Deutschkurse besucht worden waren. Durch die im Folgenden beschriebene Verbreitungsmethode wurden auch einige Personen erreicht, die sich nicht für die Befragung qualifizierten. Jedoch wurden diese aufgefordert, den Fragebogen trotzdem weiterzuleiten.

Es war durchaus bewusst, dass die Methode einer Online-Erhebung nicht computer- oder internetfreundliche Menschen an der Teilnahme eventuell ausschließt. Aufgrund der Erfahrung an den Hochschulen und generell vor Ort ist der Online-Zugang jedoch gerechtfertigt. Des Weiteren ist bekannt, dass sowohl die jetzigen als auch die ehemaligen Studierenden über das Internet kommunizieren. Das Erhebungsinstrument scheint daher adäquat für die Zielgruppen.

Außerdem kann der Spamfilter der Befragten die Teilnahme beeinflussen, jedoch wurden u.a. aus diesem Grund mehrere Kanäle der Verteilung gewählt:

- Einzelne Emails und Nachrichten auf Facebook an Personen, die in die jeweilige Zielgruppe passen bzw. Personen kennen (könnten), die in die Zielgruppe passen.
- Emails an Professor*innen und Personen, wie z.B. Sekretär*innen, vor Ort, die die Email/den Link zur Teilnahme an aktuelle und ehemalige Studierende weitersendeten.
- Beiträge in Facebook-Gruppen für Belo Horizonte: Liebe & Lebe Deutsch (LLD), Stammtisch BH CS&LLD, Deutsch an der UFMG, Letras UFMG, UFMG.
- Beiträge in Facebook-Gruppen für Wellesley: Wellesley Club of Austria, Wellesley Internationals 2009/10, Community – For Wellesley Alums in Withdrawal, Wellesley.

Das Sampling erfolgte also mittels Schneeballverfahren (vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 61). Es war bewusst, dass viele Personen (über die unterschiedlichen Kanäle) mehrmals erreicht wurden, vor allem aufgrund der großen Kooperation bei der Weiterleitung. Eine mehrfache Aufforderung zur Teilnahme führte vielleicht auch zu einer höheren Rücklaufquote. Von einer Belästigung soll hier jedoch nicht die Rede sein, da die Proband*innen es durch ihre Anwesenheit auf Facebook gewohnt waren, Beiträge bzw. Statusmeldungen wiederkehrend zu sehen.

Die Zielgruppe ist in beiden Ländern eher heterogen, da jede*r Studierende Deutschkurse belegen kann. Dennoch kann man allgemein von homogenen Proband*innen sprechen, da alle an einer Universität studieren oder studiert haben. Demnach ist es auch nicht unbedingt notwendig, das Bildungsniveau der Befragten zu ermitteln. Die erfragten demografischen Daten der Teilnehmenden werden in der Auswertung präsentiert, wenn die Zielgruppen näher beschrieben werden.

Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Befragten und der Forscherin wurde ebenfalls reflektiert. Ebenso wurde in Betracht gezogen, dass durch die gewollte Zusammenarbeit Antworten auch nur erfunden sein könnten, weil die Proband*innen unbedingt etwas beitragen möchten (vgl. Daase, Hinrichs &

Settinieri 2014: 109). Die Teilnehmenden wurden ausreichend informiert, ihre Anonymität wurde gewahrt und sie sind nicht zu Schaden gekommen.

3.3.6. Einschränkungen der Erhebungsmethode

Neben den bereits erwähnten Faktoren, die die Teilnahme am Fragebogen einschränkten, muss an dieser Stelle noch Folgendes angemerkt werden: Es gab Umstände, die die Befragung vorhersehbar beeinflussten. Der Fragebogen wurde nach dem Semesterende am Wellesley College ausgeschickt, das heißt die Kurse waren bereits beendet. Des Weiteren könnten eventuell die Wochentage des erstmaligen Online-Stellens einen Einfluss auf die Teilnahme gehabt haben (Montag für die USA, Mittwoch für Brasilien). Dabei wurde darauf geachtet, dies nicht am Wochenende zu tun, in der Annahme, dass dann weniger mögliche Proband*innen online sein würden.

Da die Größe der Grundgesamtheit nicht bekannt ist, fällt es schwer, Vorhersagen über den Rücklauf zu machen. Die Zusammensetzung der Stichproben könnte zu einer Verzerrung geführt haben, da es sich z.B. bei den Proband*innen des Wellesley College fast nur um Frauen handelte. Jedoch wurde diese Möglichkeit der Verzerrung umgangen, indem das Geschlecht für die Auswertung als irrelevant betrachtet wurde.⁹ Die Auswahlprozedur konnte die Teilnahme auch einschränken, z.B. durch die Tatsache, dass die Befragung am Computer stattfand, wie bereits ausführlich besprochen, oder, dass die Verfasserin als Ursprung des Schneeballverfahrens agierte und dadurch nur Proband*innen erreicht werden konnten, die mit Personen oder Gruppen vernetzt sind, die in Kontakt mit der Forscherin standen.

Warum einige Bereiche, die als wichtig gelten könnten, im Fragebogen ausgespart wurden, soll hier gerechtfertigt werden. Die Frage nach dem (genauen) familiären Hintergrund der Befragten wurde ausgelassen, da weder die Sprachkenntnisse noch die Bildungsniveaus der Erziehungsberechtigten etwas über die Motive, Deutsch zu lernen, aussagen bzw. wurden etwaige Einflüsse dieser Art explizit an einer anderen Stelle abgefragt. Der (momentane) sozioökonomische Hintergrund der Proband*innen war für die Forschung auch unwesentlich. Weitere

⁹ Das würde bei der Auswertung auch eine Einteilung in binäre Kategorien erfordern, die die Autorin vermeiden möchte, da sich manche Menschen nicht darin einordnen können oder wollen.

Sprachkenntnisse wurden nicht erfragt, weil die wesentlichen Punkte hier wieder zu einem anderen Zeitpunkt ermittelt wurden. Für die Studie war es weiterhin nicht von Bedeutung, ob die Proband*innen mehrere Sprachen beherrschen. Es ging in dieser Forschung auch nicht darum, wie den Proband*innen Deutsch in ihrer momentanen Lebenssituation (Job, Wohnort etc.) hilft. Demnach war es irrelevant, wo sie leben, welcher Arbeit sie nachgehen etc.

3.4. Quantitative Auswertungsmethoden

In diesem Abschnitt sollen die quantitativen Auswertungsmethoden vorgestellt werden. Diese wurden zur Analyse der Daten herangezogen.

Bei der quantitativen Auswertung kann man grundsätzlich die deskriptive Statistik und die Inferenzstatistik differenzieren. Des Weiteren kann man nach der Anzahl der Variablen zwischen univariater, bivariater oder multivariater Statistik unterscheiden. Hier wird eine univariate Deskriptivstatistik zur Auswertung herangezogen, da mit dieser Studie weder Hypothesen überprüft noch Zusammenhänge erkannt wurden (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 183).

Deskriptivstatistische Methoden dienen der zusammenfassenden Beschreibung und Darstellung und können Aussagen über die Stichprobe machen, jedoch nicht über die Gesamtpopulation (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 187; Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 163). Zunächst müssen die Rohdaten aufbereitet werden. Die nicht quantitativen Daten werden also numerisch codiert und in ein computergestütztes Statistikprogramm eingetragen. Danach werden die Daten für eine zielorientierte und effektive Analyse geordnet (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 159, 162). Die Daten dieser Befragung wurden mittels SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* oder *Statistical Product and Service Solutions*) analysiert und ausgewertet.

Bei dieser Art von Statistik kann man Häufigkeiten des Auftretens von Werten und Häufigkeitsverteilungen ($f = frequency$) berechnen. Die absolute (exakte) Häufigkeit entspricht der Anzahl der Werte pro Kategorie. Eine Kategorie bzw. ihre Breite muss zuvor definiert werden (objektiv, z.B. konkrete Zeitangabe; subjektiv, z.B. „oft“). Die relative Häufigkeit beschreibt den Anteil der beobachteten Werte an allen Werten, wodurch sie sich vergleichen lassen. Schlussendlich ermittelt die kumulative bzw. kumulierte Häufigkeit, wie oft Werte bis zu einer bestimmten

Kategorie (in aufsteigender Reihenfolge) vorkommen (vgl. Daase, Hinrichs & Settineri 2014: 107; Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 163, 164).

Durch Kennwerte (Parameter) können allgemeine Aussagen über die Stichprobe gemacht werden, das sind z.B. die Maße der zentralen Tendenz und Streuungsmaße (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 165). An dieser Stelle werden nur die Parameter erwähnt, die für die Forschung relevant sind.

Die Maße der zentralen Tendenz (auch Lagemaße) stellen die Verteilung der Ausprägungen dar. Der Modus (Modalwert) ist der am häufigsten auftretende Wert. Er kann ab Nominalskalenniveau errechnet werden. Das arithmetische Mittel (Mittelwert) ist der Durchschnittswert. Da alle Werte einer Stichprobe miteinbezogen werden, ist dieses Maß gegenüber Ausreißern empfindlich (Verzerrungsgefahr). Man benötigt mindestens Intervallskalenniveau (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 188, 189; Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 165, 166).

Streuungsmaße (Dispersionsmaße) geben an, wie stark die verschiedenen Werte einer Stichprobe voneinander abweichen und wie gut die Werte der zentralen Tendenz die Verteilung beschreiben. Die Varianz s^2 ist nur bei metrischen Variablen möglich (Intervall- und Verhältnisskalenniveau) und beleuchtet, wie die Werte durchschnittlich um das arithmetische Mittel streuen. Die Standardabweichung s benötigt ebenfalls mindestens Intervallskalenniveau. Sie ist gegenüber Ausreißern sensibel, aber respektiert die Maßeinheit der Variablen. Ebenso kann man den kleinsten und den größten Wert einer Verteilung bzw. ihren Abstand betrachten. Der Range R (Spannbreite) ist sehr sensibel gegenüber Ausreißern und der Informationsgehalt ist eher gering (vgl. Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 190, 191; Hussy, Schreier & Echterhoff 2010: 166, 167).

4. Datenaufbereitung und -analyse

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten präsentiert. Nach der Aufbereitung mittels SPSS wurde die quantitative Forschung deskriptiv ausgewertet. Die Ergebnisse der Hochschulen werden nacheinander vorgestellt, zuerst das Wellesley College, dann die UFMG. Diese werden anschließend in Bezug auf die Situation in den jeweiligen Ländern und auf die theoretischen Überlegungen interpretiert. Dabei wird nach den Sektionen der Fragebögen vorgegangen. Bei den Diagrammen ist das Maximum an die jeweilige Teilnehmendenzahl angepasst, falls eine y-Achse aussagekräftig erscheint und damit überhaupt vorhanden ist. Die Farben sind den Farben der jeweiligen Institution nachempfunden. Zitate und Verweise auf Aussagen der Befragten sind mit einem Kürzel (W = Wellesley College, U = UFMG) und der jeweiligen Nummer des Datensatzes gekennzeichnet. Die Wertetabellen zu den Sektionen 2 und 4 beider Länder befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Des Weiteren werden die Ergebnisse der beiden Stichproben in diesem Kapitel miteinander verglichen. Zum Schluss wird das empirische Erhebungsinstrument reflektiert, damit für eine etwaige nachfolgende Forschung Verbesserungsvorschläge gemacht werden können.

4.1. Auswertung des Wellesley College

Zunächst wird ein Überblick gegeben, wer an der Forschung teilgenommen hat. Danach wird detailliert auf die einzelnen Motive und Einflüsse eingegangen. Es wird festgestellt, wie stark die jeweiligen Motivkategorien sind, um die stärkste Motivation herauszufiltern. Der Kontakt zu Deutsch wird ebenfalls präsentiert. Anschließend werden Auffälligkeiten bei der Auswertung diskutiert.

4.1.1. Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Der Fragebogen war vom 25. Mai bis 7. Juni 2015 online und über den Link abrufbar. Ein erneutes „Liken“ aller Posts mit der Aufforderung zur Teilnahme inklusive des Links fand fünf Tage nach dem erstmaligem Online-Stellen statt. Insgesamt wurden 318 Aufrufe (Klicks) für diesen Fragebogen aufgezeichnet (einschließlich versehentlicher doppelter Klicks, Aufrufe durch Suchmaschinen

etc.). 230 Personen wollten an der Studie teilnehmen, davon wurden 179 Datensätze abgeschlossen.

Mittels der Sektionen 2 und 5 können die Proband*innen dieser Forschung genauer beschrieben werden. Hier werden zunächst die Antworten der zweiten Sektion präsentiert. Frage 2 erhob den Ort bzw. die Orte, an dem bzw. denen Deutsch gelernt wurde. 14 Befragte hatten bereits in der Grundschule Deutschunterricht. Am zweithäufigsten angekreuzt wurde die Sekundarschule. 10,1% der Befragten lernten Deutsch (auch) in einer Sprachschule, während 6,1% Privatstunden nahmen. 12,8% brachten sich Deutsch sogar selbst bei. All diese Werte schließen sich gegenseitig aber nicht aus, da mehrere Antworten gewählt werden konnten. Trotzdem sieht man deutlich, dass, der Zielgruppe entsprechend, die meisten Proband*innen (auch) am College Deutschunterricht hatten, nämlich 93,9%. Das sind 168 der 179 Befragten. Die „fehlenden“ elf Personen, die aufgrund der Teilnahmebedingungen diese Option eigentlich hätten wählen müssen, werden trotzdem als „gültige“ Proband*innen gezählt, da sie die Frage vermutlich missinterpretierten und nur „College“ wählten, wenn dies der Ort war, an dem sie zum ersten Mal Deutsch lernten. Diese Annahme kann belegt werden, da z.B. eine Person, die nicht das College wählte, in den freien Angaben über ihren *German major* am Wellesley College schreibt (W285).

Überraschend bei der Zielgruppe ist vielleicht die hohe Anzahl der Proband*innen, die Deutsch im Ausland gelernt haben. Diese 79 Befragten könnten möglicherweise an einem Austauschprojekt teilgenommen haben oder im Ausland geboren und/oder aufgewachsen sein. Letzteres wurde auch mehrmals bei den offenen Antworten angegeben (W140, W178, W235, W266).

Zu den „anderen Orten“ wurden hauptsächlich Menschen gezählt (sieben von elf Angaben), in erster Linie Familienmitglieder (fünf davon). Andere Angaben waren z.B. „Concordia language villages“ (W285) oder „summer university session“ (W155).

Bei Frage 3 sollten die Teilnehmenden angeben, wie lange sie bereits Deutsch lernten. Die meisten der Befragten hatten bereits seit „mehr als vier Jahren“ Deutschunterricht. 66 Personen wählten diese Option, das sind 36,9%. 26,3% der Menschen wählten „drei bis vier Jahre“, während 24,6% „ein bis zwei Jahre“

ankreuzten. Nur 12,3% hatten „weniger als ein Jahr“ Deutsch gelernt, davon 4,5% „weniger als sechs Monate“.

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten, nämlich 52,5%, schätzte ihre Deutschkenntnisse eher hoch ein. Bei Frage 4 wählten sie die Optionen „Obere Mittelstufe und höher“ (26,8%) und „Mittelstufe“ (25,7%). Die restlichen Antworten der Proband*innen teilten sich auf wie folgt: 18,4% „Untere Mittelstufe“, 17,9% „Fortgeschrittene“ und 11,2% „Anfänger*innen“.

Man erkennt also aufgrund der angegebenen Dauer des Deutschlernens und des selbst eingeschätzten Niveaus, dass die Teilnehmenden dieser Studie eher fortgeschrittene Lerner*innen sind.

Sektion 5 befasste sich mit den demografischen Daten der Proband*innen. 178 von 179 Personen gaben ihr Alter an. Somit kann man erfassen, dass die Befragten im Alter von 19 bis 68 Jahren (Geburtsjahre 1947 bis 1996) waren. Die Spannweite sind demnach 49 Jahre. Etwa die Hälfte ist nach 1988 geboren. Das bedeutet, die Proband*innen dieser Studie waren eher jünger (unter 30 Jahren alt). Das Geburtsjahr 1990 wurde von 17 Teilnehmenden, und damit am häufigsten, angegeben.

15 Personen, die meisten, die in einem Jahr mit dem Studium anfangen, begannen im Jahr 2013. Damit sind sie in den etwa 50 Prozent, die 2008 oder später begonnen haben zu studieren. Eine ungültige Angabe konnte nicht miteinbezogen werden. Allgemein lag die Studienanfangszeit zwischen 1964 und 2014. Die Spannweite beträgt also 50 Jahre. 40 Teilnehmende studieren derzeit noch.

4.1.2. Motive und Einflüsse

Zunächst folgt eine Reihung der mehrfach genannten Motive für die Wahl, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Bei Gleichstand wird zuerst das Motiv genannt, welches auch im Fragebogen vorher stand. Zusätzlich werden die Häufigkeit und die jeweilige Motivkategorie angeführt.

Rang	Motiv	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Motivkategorie
1	I think it's important to learn a foreign language.	153	85,5%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
2	I have traveled and/or would like to travel to a German-speaking country.	148	82,7%	Integrative Orientierung
3	I am interested in the German language and the culture of German-speaking countries (history, music, movies, literature, etc.).	119	66,5%	Integrative Orientierung
4	I have (had) positive experiences learning German.	112	62,6%	Unterrichtskontext
5	I want to (be able to) speak many languages.	94	52,5%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
6	I think German is a useful language.	84	46,9%	Einstellungen zur Zielsprache
7	Learning a language is a challenge that I would like to meet.	75	41,9%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
8	I have (had) and/or would like to have relative(s) / friend(s) / partner(s) in a German-speaking country.	73	40,8%	Integrative Orientierung
9	I studied and/or would like to study in a German-speaking country.	71	39,7%	Instrumenteller Nutzen
	I am very interested in the values and customs of other cultures.	71	39,7%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
11	I would like to have more opportunities to communicate with people around the world.	70	39,1%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
	I am of German descent.	70	39,1%	Integrative Orientierung
13	I think German is an important language in academia.	63	35,2%	Einstellungen zur Zielsprache
14	I worked and/or would like to work in a German-speaking country.	60	33,5%	Instrumenteller Nutzen
15	I like the way they teach German at Wellesley.	56	31,3%	Unterrichtskontext
16	I think German is an internationally important language.	51	28,5%	Einstellungen zur Zielsprache
17	I think German will help me find a job and/or will be an advantage on the job market.	31	17,3%	Instrumenteller Nutzen
18	The teacher is a native	22	12,3%	Unterrichtskontext

	German speaker.			
	I think German is a prestigious language.	22	12,3%	Einstellungen zur Zielsprache
20	I think knowing German is general knowledge.	21	11,7%	Einstellungen zur Zielsprache
21	Other	19	10,6%	
22	I got a recommendation from someone.	18	10,1%	Unterrichtskontext
23	I had no or few attractive alternatives.	13	7,3%	Unterrichtskontext
24	I would like to teach German or work as an interpreter or translator.	8	4,5%	Instrumenteller Nutzen
25	I have (had) or I am hoping to get financial support from a German-speaking country.	7	3,9%	Instrumenteller Nutzen
26	German is my native tongue.	5	2,8%	Integrative Orientierung

Tab. 2: Reihung der Motive der US-amerikanischen Stichprobe nach Häufigkeit.

Mit 85,5% steht das Motiv der Wichtigkeit, eine Fremdsprache zu erlernen, an erster Stelle der Nennungen. 153 Befragte wählten diese Antwortoption, obwohl sie weder mit der deutschen Sprache noch mit deutschsprachigen Ländern oder Personen zu tun hat. Dieses generelle Streben nach (Allgemein-)Bildung wird in weiterer Folge als Prestige wahrgenommen. Es führt zu Akzeptanz in einer bestimmten sozialen Gruppe, die Bildung wertschätzt.

Platz 2 und 3 sind integrativ motivierte Gründe. Das Reisemotiv haben 148 Teilnehmende gewählt. Für sie ist das Erlernen der Sprache des Landes, in das sie reisen möchten, eine Möglichkeit sich zu anzupassen bis hin zur Übernahme von bestimmtem Verhalten dieser Sprachgemeinschaft (vgl. Dörnyei 2001a: 16; Gardner 1982: 144). Ebenso ist es beim nächsten Motiv: 119 Proband*innen bekundeten ein Interesse an der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. Das wird sicher durch populäre Kulturgüter, wie z.B. Film (W129, W154, W312), gefördert. „The Sound of Music“, ein Film, der von einer Person explizit angeführt wurde (W129), zeigt das stereotype idyllische Bild, das viele US-Amerikaner*innen von Österreich haben, da sie mit diesem Film aufwachsen.

Positive Erfahrungen mit dem Lernen von Deutsch spielen auch eine große Rolle bei der Wahl der Sprache. 62,6% gaben diesen Grund an. Da 45,8% in der Sekundarschule und 7,8% in der Grundschule bereits Deutschunterricht hatten,

könnte es sein, dass diese Proband*innen ihre Studien fortführen wollten (vgl. Ammon 1991b: 166; Riemer 2011: 331). Gleichzeitig können die positiven Lernerfahrungen auch in Verbindung zu Dörnyeis lehrendenspezifischer Motivation stehen. Die konkrete Lernsituation umfasst aber auch die kurspezifische und die gruppenspezifische Motivation, wobei das Lernen auch ohne Kurs oder Gruppe stattgefunden haben kann. Dennoch beeinflussten die verschiedenen Aspekte beim Lernen, wie z.B. die Selbsteinschätzung früherer Lernerfahrungen (*causal attributions*), die 112 Proband*innen, sodass sie die Sprache überhaupt wählten (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19).

Über 50 Prozent der Befragten wählten das Motiv, viele Sprachen sprechen zu wollen (52,5%). Auch dieses Bildungsmotiv spricht auf die soziale Wahrnehmung von Personen an. Auf der Lernendenebene kann man diesbezüglich ebenso eine Verbindung zur Leistungsmotivation (*need for achievement*) herstellen (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19).

Die Nützlichkeit der deutschen Sprache wurde von 84 Proband*innen gewählt. Dies ist hinsichtlich der aktuellen wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen wenig überraschend. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits besprochen ist das Bild von Deutschland (und den anderen deutschsprachigen Ländern, falls vorhanden) eher positiv (vgl. Ammon 2015: 1035). Geopolitische und sozioökonomische Beziehungen zwischen dem DACHL-Raum und den USA nehmen ebenso wieder zu (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 25). Deutsch wird momentan als nützliche Sprache wahrgenommen, weil Deutschland (und die anderen deutschsprachigen Länder) eine wirtschaftlich starke Sprachgemeinschaft sind.

75 Befragte kreuzten an, dass sie eine Sprache zu lernen als eine Herausforderung sehen, die sie gerne annehmen würden. Bei dieser Zielgruppe wird eine intellektuelle Herausforderung durchaus geschätzt, da die Befragten einen hohen Bildungsstatus besitzen.

Die Rolle, die Personen, gleichgültig in welcher Beziehung, für die Motive Deutsch zu lernen spielen, wird im übernächsten Abschnitt genauer behandelt. Diesen integrativ motivierten Grund wählten allerdings 40,8% der Teilnehmenden. Hier wurde jedoch nur nach Menschen gefragt, die in einem deutschsprachigen Land

leben (während beim Einfluss generell nach beeinflussenden Personen gefragt wurde).

Das Motiv des Studiums findet sich nur an neunter Stelle. 71 Proband*innen wählten die instrumentelle Bildung. Das ist mehr als ein Drittel, die aus akademischen Gründen Deutsch lernten. Diese Zahl kann auch auf die Programme, die das Wellesley College (oder andere Institutionen wie der DAAD) anbietet, zurückzuführen sein. In den USA ist es üblich, das *Junior Year* (drittes Studienjahr) im Ausland zu verbringen. Wenn man die Zahlen zum Auslandsjahr der US-amerikanischen Studierenden in den letzten 15 Jahren betrachtet, erkennt man das relativ konstante Beliebterwerden der deutschsprachigen Länder als Zielregion. Deutschland ist dabei am stärksten vertreten, Liechtenstein kommt nur vereinzelt vor (vgl. Institute of International Education 2014).

Die Motive Deutschstämmigkeit und die Verbesserung der generellen Kommunikationsmöglichkeiten teilen sich Rang 11 mit jeweils 39,1% der Befragten. Nach den Einschätzungen der Fachliteratur scheint es überraschend, dass nur 70 Proband*innen angaben, aufgrund ihrer deutschen bzw. deutschsprachigen Abstammung die Sprache zu lernen (vgl. Ecke 2010: 1835). Ebenso wurde das generelle Kommunikationsbedürfnis als (mögliches) Motiv höher eingeschätzt. US-Amerikaner*innen sind in dieser Hinsicht aber vermutlich von Englisch überzeugter (vgl. Ammon 2015: 1035). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Englisch eine Sprache mit hohem Status ist (vgl. Hamel 2007: 159).

Dass Deutsch als Wissenschaftssprache bzw. die Wichtigkeit von Deutsch als Sprache in den Wissenschaften abgenommen hat, steht schon seit längerem fest (vgl. Ammon 2015: 1035; Ammon 2010). Deswegen verwundert es wenig, dass nur 35,2% der Befragten angeben, dass sie Deutsch für eine wichtige Sprache in der akademischen Welt halten. Trotzdem kann man an den freien Kommentaren deutlich erkennen, dass dies in manchen Fachbereichen doch noch der Fall ist bzw. Deutsch eine Voraussetzung für das jeweilige Studium darstellt (W118, W155, W172, W189). Das betrifft z.B. Philosophie oder Altphilologie.

Das Arbeitsmotiv ist mit 60 Nennungen nur im Mittelfeld, obwohl ein Drittel der Befragten diesen Grund angab. Anscheinend ist der instrumentelle Nutzen bei der Sprachwahl in dieser Stichprobe nicht sehr dominant. Das kann aber auch daran liegen, dass dieser bestimmte Grund das Migrationsmotiv mit einschließt. Das

heißt, die Personen, die dieses Motiv wählten, wären gegebenenfalls bereit in ein anderes Land zu ziehen, wozu vielleicht nicht jede Person, die in einem anderen Land arbeiten möchte, bereit wäre. Dennoch hätte dann der Vorteil auf dem Arbeitsmarkt höher gereiht sein können (17,3% auf Rang 17). Konkrete Berufsqualifikationen für Lehrende, Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen waren kein ausschlaggebender Grund. Nur acht Proband*innen kreuzten dieses Motiv an.

56 Personen wählten die Lehre am Wellesley College als Grund für das Lernen der Sprache. Das spricht für das *German Department*. Hierzu werden bei der Analyse der Motivkategorie „Unterrichtskontext“ ein paar Kommentare der Befragten zitiert. Dass die Lehrperson ein*e Deutscherstsprachler*in ist, gaben 22 der 179 Befragten als Motiv an. 13 Befragte wählten Deutsch, weil sie keine oder wenige Alternativen hatten. Dazu finden sich auch einige Informationen in den Kommentaren, die noch näher betrachtet werden.

Die Internationalität der deutschen Sprache lässt anscheinend, wie es auch in der Fachliteratur vermittelt wird, nach (vgl. Ammon 2015: 1035; Ammon 2010). Nur 51 Proband*innen halten Deutsch für weltweit wichtig. Auch das Prestige scheint niedrig, da nur 12,3% aufgrund dessen Deutsch lernten.

An letzter Stelle steht das Motiv der Erstsprache. Nur fünf Teilnehmende wählten diesen Grund um Deutsch zu lernen. Hier war davon ausgegangen worden, dass eine jeweilige Sprache als Erstsprache gelten kann, dies jedoch nicht automatisch bedeutet, dass sie auch beherrscht wird.

Bei den angeführten „anderen“ Gründen, Deutsch zu lernen, kann man ebenso die jeweiligen Motivkategorien erkennen, teilweise auch weil sich die Angaben mit den Antwortmöglichkeiten überschneiden. Zu den pragmatischen, instrumentell motivierten Gründen zählt z.B., dass Deutsch in den Schulstundenplan passte (W165).

In Deutschland geboren und/oder in einer deutschsprachigen Region aufgewachsen zu sein, wird zur integrativen Motivation gezählt, da sich die Lernenden an ihre Umgebung anpassen wollten (vgl. Dörnyei 2001a: 16; Rost-Roth 2010: 878). Beziehungen zu deutschsprachigen Menschen und ihr Einfluss werden an anderer Stelle diskutiert. Ein weiterer „anderer“, zu Beziehungen eingeordneter, Grund ist der folgende:

In HS [High School], I knew a couple in my church who were from Germany but hadn't spoken the language in a while and were sad because they were slowly losing their language. I began taking the language so I could talk to them. (W405)

Bei den Kommentaren kann nicht immer klar gesagt werden, ob eine Aussage dem Interesse an der Sprache oder den zielsprachenspezifischen Einstellungen zugeordnet werden soll. Ersteres fokussiert Deutsch im Rahmen der Kultur, während letzteres sich nur auf die deutsche Sprache bezieht. Dies hängt jedoch eng zusammen. Einige Kommentare sollen hier angeführt werden: „German is a cool language!“ (W374) und „I love German!“ (W210), aber auch

I liked the sound of the language. Additionally, as a Jew, I have a fairly psychologically typical fear-based fascination with Germans, and their language is one aspect of that fascination. Finally, I wanted to understand the language in order to wield English more powerfully and capably; I took Latin for the same reason. (W217)

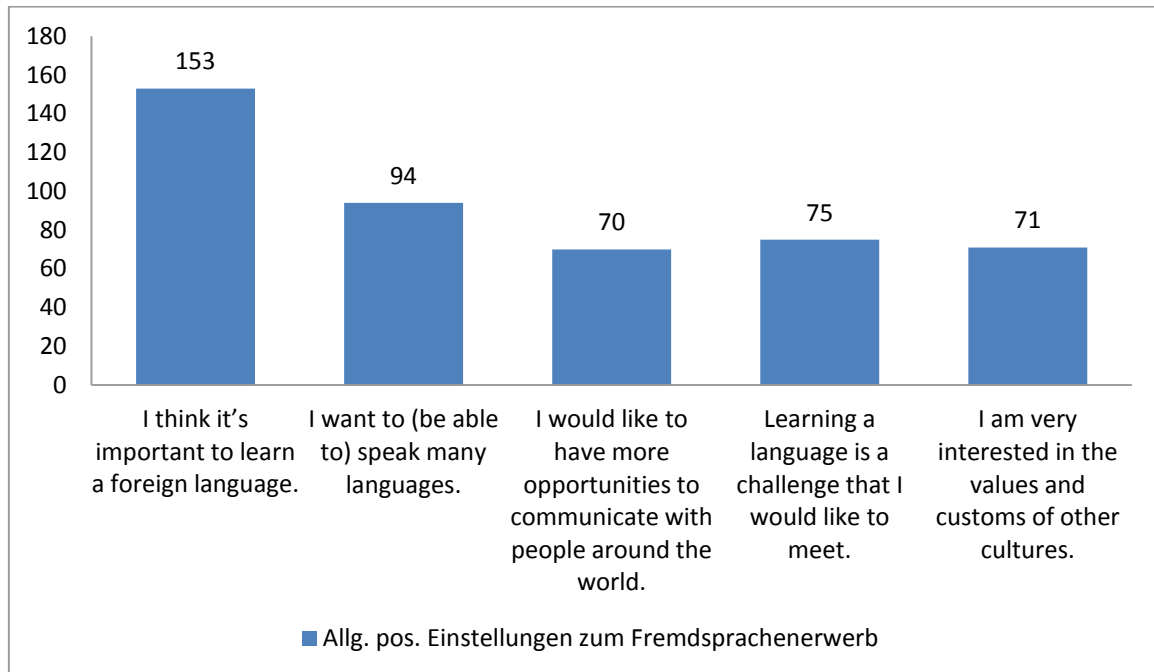
Andere Proband*innen wählten Deutsch ebenso, weil sie eigentlich eine andere (ähnliche) Sprache, wie z.B. Norwegisch oder Schwedisch lernen wollten (W323), oder es sich mit anderen Sprachkenntnissen überschneidet: „I thought German would be a little easier since I had a very small amount of exposure to Yiddish at summer camp“ (W170).

Grundsätzlich bleibt die Frage offen, ob die gewählten Antworten wirklich die Motive der Befragten widerspiegeln oder nur auf ihre jeweiligen Situation zutreffen, z.B. dass man ein Auslandsstudium absolviert hat und deswegen auch ein Studium als Grund angibt. Hier muss darauf vertraut werden, dass die Teilnehmenden im Sinne der Studie gehandelt haben.

4.1.2.1. Motivkategorien

Nun werden die einzelnen Motivkategorien und ihre Häufigkeit näher betrachtet. Sie sind bereits nach der Gesamtanzahl ihrer Nennungen gereiht. Zu jeder Kategorie wurde auch ein Säulendiagramm angefertigt, um die Werte deutlich erkennbar zu präsentieren.

4.1.2.1.1. Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb



Die Kategorie „Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen“ wurde mit 463 Nennungen insgesamt am häufigsten gewählt. An erster Stelle innerhalb der Motivkategorie ist der Grund, dass es wichtig ist, eine Fremdsprache zu erlernen. Es geht also, wie bereits ausgeführt, um die Bildung eines Menschen, was auch einige Beispiele aus den Kommentaren belegen: „[...] the initial motivations for learning German, which were rather neutral and primarily intellectual in my case [...]“ (W315) und „[...] I wanted to be in class to learning [sic!]. [...] I feel that studying German was An [sic!] enjoyable and enriching part of my High school and college education“ (W424).

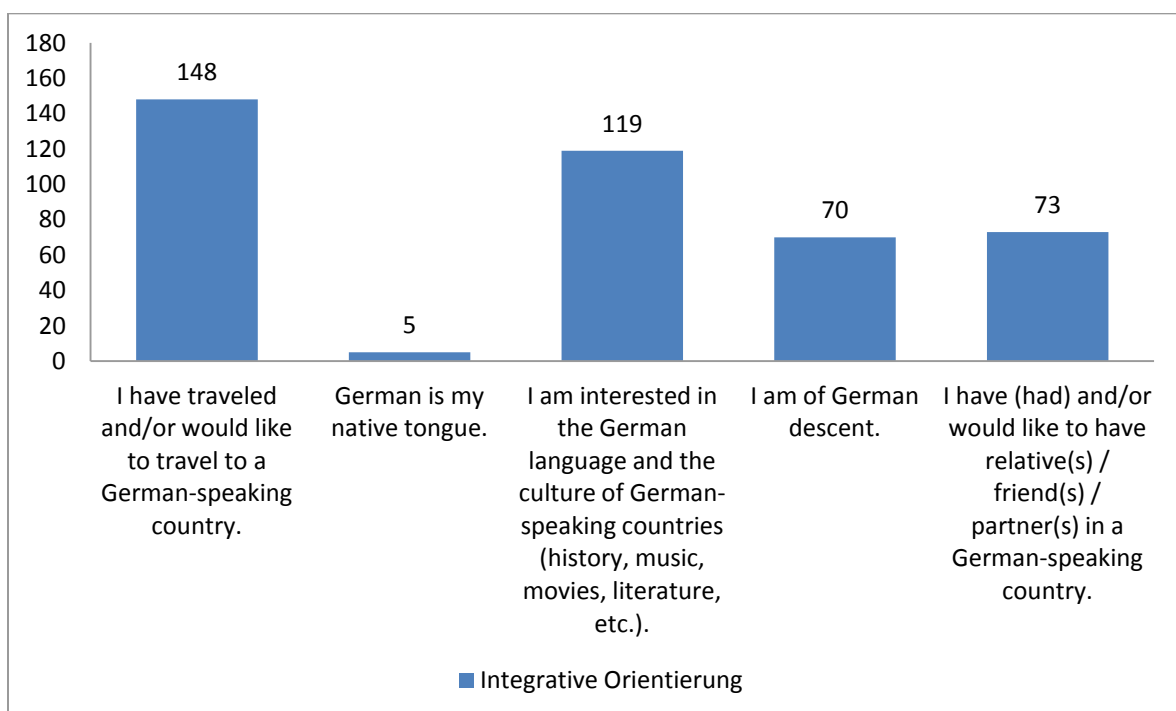
Viele Sprachen beherrschen zu wollen, das zweitstärkste Motiv dieser Kategorie, wurde von einer*inem Teilnehmenden explizit erwähnt: „I started taking German in high school (my fifth language)“ (W275). Das Bedürfnis, eine „neue“ Sprache lernen zu wollen, wurde ebenfalls genannt: „I wanted to start a new language over my first Wintersession“ (W153).

Auch das Interesse an „fremden“ Kulturen spielte eine Rolle, wenn auch in diesem Fall nicht für die*den Befragte*n, sondern die Eltern: „My parents enrolled me in a

weekly German school in first grade, I believe to expose me to a different culture“ (W221).

An fünfter und letzter Stelle in dieser Kategorie steht die Kommunikation mit anderen Menschen, obwohl dies ein Grundbedürfnis des Menschen ist. Vielleicht wird Englisch in diesem Zusammenhang als relevantere Sprache gesehen, um weltweit kommunizieren zu können. Die Studien, die dieses Motiv beinhalteten, sind teilweise aus der Zeit vor der Globalisierung des Englischen, so wie es heutzutage bekannt ist (exemplarisch Ammon 1991b).

4.1.2.1.2. Integrative Orientierung



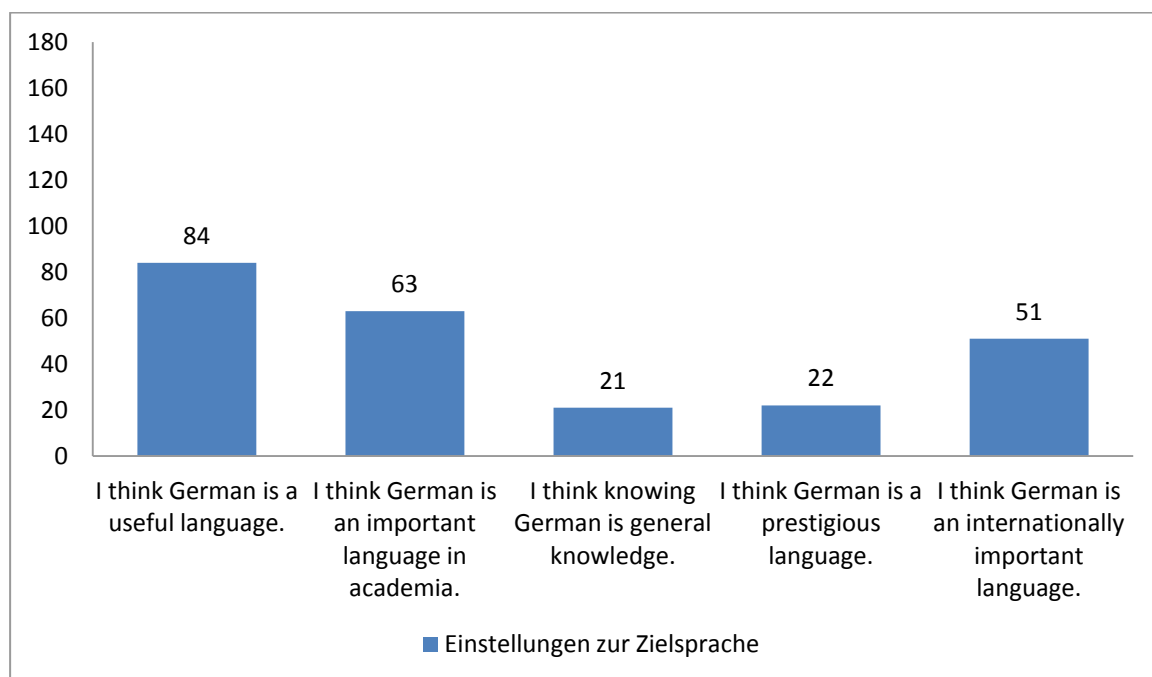
Die „integrativen Orientierung“ reiht sich mit 415 gewählten Antworten als nächste Kategorie ein. Hier befinden sich die Gründe, die sich auf das kulturelle Interesse an Deutsch und den deutschsprachigen Länder beziehen. Das Reisemotiv ist deutlich am stärksten vertreten. An zweiter Stelle steht die Vorliebe für das kulturelle und gesellschaftliche Leben der DACHL-Länder.

Die Anpassung an bzw. Integration in die zielsprachige Kultur, die der integrativ orientierten Motivation inhärent sind, wurde bei den Kommentaren implizit erwähnt, da manche der Befragten in einem deutschsprachigen Land aufwuchsen

und/oder dort eine Zeit lang lebten, z.B.: „I started taking German in middle school when I lived in Switzerland“ (W266).

Die Abstammung bekam etwa so viele Nennungen wie die Menschen, mit denen die Befragten in einer Beziehung sind und die in einem deutschsprachigen Land leben. Daran kann man erkennen, dass die Abstammung bzw. noch lebende deutschstämmige Verwandte¹⁰ weiterhin ein relativ starkes Motiv sind. Eine Person schrieb diesbezüglich: „Was born in Germany and consider it part of my heritage“ (W178). Eine deutsche Erstsprache wurde jedoch nicht als dominanter Grund, die Sprache zu lernen, gesehen.

4.1.2.1.3. Einstellungen zur Zielsprache



Den dritten Rang hat die Kategorie der „Einstellungen zur Zielsprache“ mit 241 Nennungen inne. Auf dem ersten Platz dieser Motivkategorie findet sich die Nützlichkeit der deutschen Sprache. Das heißt, die Verwendbarkeit einer Sprache ist durchaus relevant für das Erlernen, denn insgesamt ist dieses Motiv auf Rang 6 zu finden. Für manche Studienteilnehmende scheint Deutsch hilfreicher zu sein als andere Sprachen: „German is helpful to Classics scholars, musicians and

¹⁰ Hier wird nicht von US-amerikanischen Personen, die in ein deutschsprachiges Land gezogen sind, ausgegangen, jedoch könnten auch solche Personen von den Proband*innen gemeint sein.

cinema buffs! :)“ (W189). Doch nicht alle Proband*innen teilten diese Ansicht zur Nützlichkeit:

I actually wish I had thought through the choice of language more carefully. Spanish would be very useful in my line of work. German is more like a fun party trick—look what I can say! Hey, I think I can make out the gist of this film without looking at the subtitles! (W154)

Die Befragten gaben auch einige emotionale und subjektive Gründe an, die zu dieser Kategorie gezählt werden können, z.B.: „I think German is a beautiful language, so I wanted to learn it!“ (W362), „In high [school] my only language options were German and Spanish. I studied both, but choose to keep studying German in college because I liked the language better“ (W130) und „I started taking German because I thought it was a cool-sounding language“ (W403).

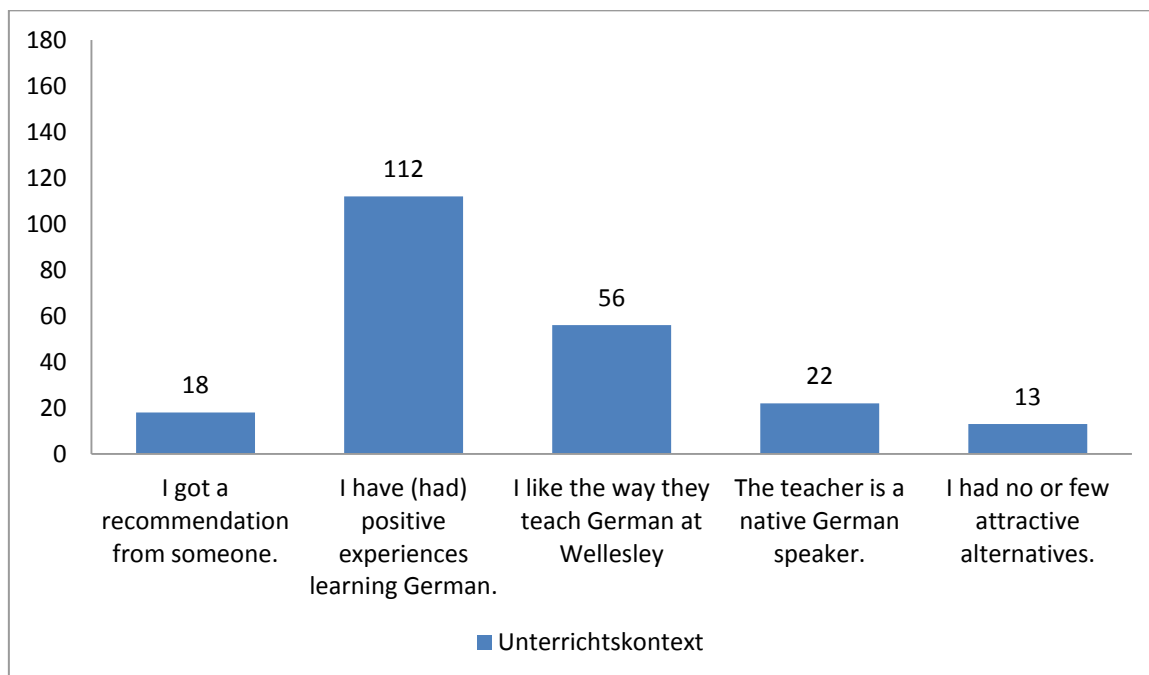
Dennoch wurden auch negativere Einstellungen zum Bild des Deutschen geäußert:

I feel like German departments worldwide should stress the importance of learning German (as opposed to Spanish or Chinese) and why this particular language is important. I'm still not convinced that I will be using this language in America during my career. (W394)

Überraschenderweise beschrieb nur eine Person Deutsch als schwer und dies auch gar nicht direkt auf die Sprache bezogen sondern im Hinblick auf das Üben: „My German skills are now below basic because it is a very difficult language to practice without classes“ (W196).

Der Grund, dass Deutsch zur Allgemeinbildung gehört, wurde in dieser Kategorie am wenigsten oft gewählt. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass zwar das Lernen von Sprachen zur Allgemeinbildung gezählt wird, wie u.a. durch das *language requirement* an einem Liberal Arts College erkennbar und die extrem hohe Reihung dieses Motivs, die zu erlernende Sprache jedoch nicht Deutsch sein muss.

4.1.2.1.4. Unterrichtskontext



Mit 221 Antworten ist der „Unterrichtskontext“ an vierter Stelle in der Reihung der Motivkategorien. Die positiven Lernerfahrungen sind hier vorherrschend. In den Kommentaren wurde angegeben, dass die früheren Erfahrungen sich ebenso auf das weitere Erlernen der Sprache auswirkten: „I started taking German in high school (my fifth language), and continued at Wellesley because I had used Hansen’s textbook in high school“ (W275) und „I started taking German in middle school when I lived in Switzerland. I was fluent when I left, so I chose to pick it up again in college“ (W266). In einem Fall wurde der*die Proband*in sogar von den Erfahrungen eines Familienmitglieds beeinflusst: „My dad was stationed in Germany while in the Army (before I was born) and had positive experiences there. He has maintained friendships with some of the Germans he got to know during that time for over 50 years“ (W232).

Grundsätzlich erwecken die Antworten den Eindruck, dass eher eine bereits gelernte Sprache weiter anstatt eine neue gelernt wird. Das Motiv, Deutsch zu lernen, um an früheren Unterricht anzuknüpfen, ist auch in der Fachliteratur vertreten (vgl. Ammon 1991b: 166; Dörnyei 2001a: 18, 19; Riemer 2011: 331) und kann hier ebenfalls beobachtet werden: „But by the time I got to Wellesley, I had already taken 3 years of German in high school and 1 year at a local college, and

didn't want to start over with Spanish“ (W154). Das betrifft dann allerdings nicht mehr das ursprüngliche Motiv.

Einen Sonderfall stellt das Szenario einer anderen befragten Person dar. Sie schreibt von einem Programm ihrer Schule, „learn the language your grandparents forgot“ (W196), bei dem man zuerst einen Einblick in die an der Schule angebotenen Sprachen bekommen konnte, bevor man sie als Regelfach wählte: „The year previous, we took a few months of German, French, Spanish, and Latin, the four choices we would have the following year. I took German from 7th grade – 12th grade“ (W196). Dieser Eindruck war vermutlich ausschlaggebend für die Sprachwahl dieser Person.

Das zweitstärkste Motiv der Kategorie „Unterrichtskontext“ betrifft das Wellesley College an sich. Sieben Befragte äußerten sich explizit, welche Rolle es in ihrem Leben in Bezug auf das Lernen von Deutsch hatte. Einerseits wurde das *German Department* vor Ort sehr gelobt, z.B. die Struktur des Studiums (W153), die Lehrenden (W133) oder generell: „The German department at Wellesley is phenomenal and I'm not sure that I would have been able to establish such a strong foundation in the language at another school“ (W414). Andererseits gab es auch negative Kommentare: „I did study German at Wellesley, but hit a wall since there was no bridge class between second year college level German and very advanced German“ (W235). Teilweise ist dies aber auch auf einzelne Lehrende zurückzuführen: „The German department at Wellesley was a big disappointment (except for Professor X). Too many professors picked favorites which made an uncomfortable learning environment for students shakier with the language“ (W154) oder „I was initially going to minor in German at Wellesley, then I had a German professor at Wellesley whom I intensely disliked, which effectively ended my academic study of German thereafter :“(W365).

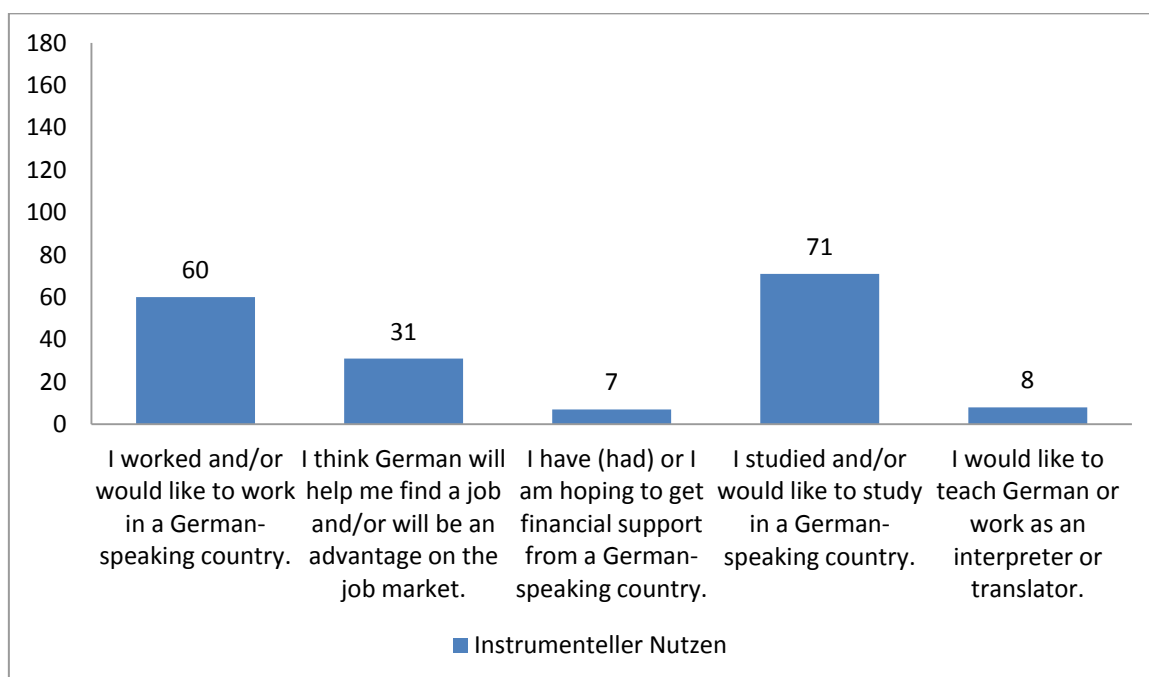
Ein eher ambivalenter Kommentar soll an dieser Stelle noch angeführt werden:

I took German for a semester at Wellesley and was frustrated with the focus on WWII, as if there were no other points of reference for German culture. My professor may have been a native speaker, but I don't know. It didn't come up. (I took it with Prof. X for what it's worth and he was awesome.) I would have loved to take a German literature class, because my skills were not good enough to read real (non-children's) books without assistance, but I couldn't find one offered in my first two years. Wellesley has subsequently added a lot of classes to the department, and I think, had they been offered while I was there, I would have stuck with my German studies. Wellesley was when I finally realized that I was not bad at German. I had teachers who had held me to very high standards (which I appreciate today) and that helped me to build a solid foundation. I was hired, along with one of my

classmates, to translate business documents for someone working with a German rubber manufacturer. I learned the word vulcanized in both German and English! (W196)

Dass man keine Alternativen zu Deutsch hatte, ist der am wenigsten genannte Grund dieser Kategorie. Dieses Motiv wird z.B. hier genannt: „I began studying German partially because I needed to fulfill a language requirement“ (W414). In manchen Fällen waren Deutschkenntnisse sogar verpflichtend, z.B. für ein höheres Studium: „To obtain my masters in Classics you need to know how to read German“ (W118). Gründe dieser speziellen Art können aber auch zur Kategorie des instrumentellen Nutzens gezählt werden, da Deutsch für den weiteren Studienverlauf oder die angestrebte Karriere bewusst gelernt wurde.

4.1.2.1.5. Instrumenteller Nutzen



Die Kategorie des „instrumentellen Nutzens“ ist mit 177 Nennungen insgesamt bei dieser Stichprobe die am wenigsten relevante für die Wahl, Deutsch zu lernen. Studium und Arbeit in einem deutschsprachigen Land sind die am meisten genannten Motive dieser Kategorie. Die Verbindung von Sprachenlernen und einem Auslandsstudium wird besonders betont.

Wellesley's Wintersession German classes also had an impact on my starting German. I wanted to start a new language over my first Wintersession and loved the idea of going to

study in Vienna the following year. I had wanted to learn German for a while, but that structure certainly encouraged me at that point as well. (W153)

Im folgenden Beispiel ist das Auslandsstudium zwar nicht der ursprüngliche Grund für die Sprachwahl aber als Faktor im weiteren Lernprozess erkennbar:

After taking a couple of courses at Wellesley College, I fell in love with the language and grammatical structures, and I knew if I studied the language further that I would have the opportunity to travel to Germany as part of a study abroad experience. I ended up declaring a German Studies major and made a commitment to learn the German language and culture. (W414)

Pragmatische, also zukunfts-, berufs- und abschlussbezogene Gründe, wurden trotz der niedrigen Zahlen bedacht. Dies zeigen z.B. folgende Kommentare: „Most humanities PhDs require a reading knowledge of German [...]“ (W155), „I could study it over Wintersession at Wellesley, which was a convenient way to add more language study without taking away too much time from my major“ (W403) und

I studied German because I was planning on getting a graduate degree in the arts. It was strongly recommended to have studied at least two languages other than English in order to get a PhD in art history. I just got my masters degree in the history of decorative arts, and my one year of German at Wellesley proved very useful. (W172)

An diesen Kommentaren sieht man auch, wie das Erlernen der Sprache für das weitere Leben in den Bildungsprozess einkalkuliert wird.

Das schlechte Abschneiden dieser Motivkategorie in der Gesamtwertung ist vielleicht auch dadurch beeinflusst worden, dass die in den Antwortmöglichkeiten gegebenen Berufe zu konkret waren bzw. der finanzielle Faktor für diese Zielgruppe irrelevant ist. Die finanzielle Unterstützung eines deutschsprachigen Landes ist demnach kein wesentliches Motiv für diese Stichprobe. Die Betonung der Berufsqualifikation bzw. einer Berufswahl, die auf Deutschkenntnissen beruht, ist dennoch gerechtfertigt, da sie die Grundlage eines instrumentell orientierten Motivs darstellen.

4.1.2.2. Beeinflussende Personen

In der folgenden Tabelle sind die Personen, die Einfluss auf die Sprachwahl hatten, nach der Häufigkeit ihrer Nennung bei Frage 6 aufgelistet.

Beeinflussende Person/en	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
--------------------------	---------------------	---------------------

Eltern	79	44,1%
Freund*innen	65	36,3%
Deutschlehrende	53	29,6%
Niemand	42	23,5%
Andere Verwandte	40	22,3%
Andere Personen	12	6,7%
Kolleg*innen	10	5,6%
Partner*innen	8	4,5%

Tab. 3: Reihung der beeinflussenden Personen der US-amerikanischen Stichprobe nach Häufigkeit.

Eltern haben den stärksten Einfluss in dieser Stichprobe, 44,1% der Befragten gaben sie an. Aus den Kommentaren ist auch zu erkennen, dass Deutsch manchmal zuerst über die Eltern oder ein Elternteil erlernt wurde, z.B.: „Dad was a german [sic!] teacher, so he taught me young“ (W210). Manche Eltern hatten zwar selbst keine Verbindung zu Deutsch, brachten ihre Kinder aber bereits früh in Berührung mit der Sprache: „My parents enrolled me in a weekly German school in first grade [...] My parents are not German speakers, and I'm still somewhat unsure as to why they chose German for me“ (W221) und

I loved it and it came naturally to me, perhaps in part because my parents had briefly sent me to German class for children when I was 3 or 4 years old, so I had some exposure at a very young age. (W165)

Bei einer Person wirkte sich der Einfluss sogar auf die eigenen Kinder aus:

I studied German bc [sic!] my parents lived in Germany while my father was in the U.S. army, before I was born. My mom wanted me to learn German bc [sic!] she never became fluent while living there. They sent me to Concordia languages villages to learn German as a kid. I loved it and went for 6 summers and was on staff for 4. Thats [sic!] what led to my German major at wellesley [sic!]. I did a Wellesley exchange program in Konstanz and a Fulbright in Vienna. I've taken my kids to clv for family camp - starting at age 3. (W285)

An zweiter Stelle stehen Freunde und Freundinnen. 65 Teilnehmende wählten diese Option. Das unterstreicht die peergruppenbezogenen Gründe, eine Sprache zu wählen (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19; Menzel 1998: 161). Auslöser könnten z.B. ein gemeinsamer Kursbesuch am College, eine gute Klassengemeinschaft in der Schulzeit oder eine Brieffreundschaft sein: „I had a German-speaking penpal since the age of 14. We wrote in English until the time I was 19 and had become proficient in German, and then we wrote always in German!“ (W364).

Deutschlehrende haben auch einen einigermaßen großen Einfluss, da fast 30 Prozent der Befragten sie ankreuzten. Das kann auf die lehrendenspezifische Motivation zurückzuführen sein, die von der Persönlichkeit der Lehrperson, den

Lehrmethoden und dem Wunsch, dem Lehrenden zu gefallen (*affiliation drive*), abhängt (vgl. Dörnyei 2001a: 18, 19). Ein Beispiel aus den Kommentaren hierfür wäre die folgende Aussage: „I heard nothing but good things about the German professors, which was not true of the French or Russian or Spanish professors“ (W133).

Überraschend ist vielleicht, dass Partnerinnen und Partner an letzter Stelle stehen. Eine Person spezifizierte „partner(s)“ zwar als „Significant other“ (W255), obwohl dies die Bedeutung sein sollte, sonst gab es aber keine weiteren Kommentare in dieser Hinsicht. Diese Tatsache wird im Vergleich zur brasilianischen Zielgruppe noch genauer betrachtet.

Die offenen Antworten, die unter „andere Personen“ von den Teilnehmenden gegeben wurden, ließen sich in kleinere Gruppen einteilen und können teilweise auch den bereits genannten Antwortoptionen zugeordnet werden. Die Tatsache, dass der Deutschunterricht verpflichtend oder ein *requirement* war, z.B. in der Schule oder für die *graduate school*, wurde vier Mal genannt (W155, W212, W220, W268). Andere Lehrpersonen spielten bei der Sprachwahl auch eine Rolle. Zwei Proband*innen gaben dies an (W315), eine Person schrieb explizit von einer*einem „professor of German descent“ (W338). Zwei der Studienteilnehmenden beschlossen autonom, Deutsch zu lernen (W374, W411). Dazu könnte man eventuell auch die 42 Proband*innen zählen, die „niemand“ als Einfluss angaben. Weitere Einflüsse waren die „elderly grandchildren of German immigrants in my town, a German ballet teacher, the Sound of Music“ (W129) sowie „I got a scholarship to come to Germany, so my host family in Germany had an impact“ (W397). Eine Person gab auch an, dass sowohl die Reise in die deutschsprachigen Länder als auch das Interesse an der Geschichte dieser ausschlaggebend waren (W152).

Zu bedenken ist bei den Antworten auf diese Frage aber auch, dass alle angegebenen Personen deutscherstsprachliche Menschen¹¹ sein können. Das könnte den jeweiligen Einfluss begründen und wurde ebenso in den Kommentaren, vor allem zu Verwandten, mehrfach genannt: „Having a German grandmother was the biggest factor in my decision to learn German“ (W119), „I

¹¹ Hier sind Menschen gemeint, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, unabhängig von dem Ort, an dem sie aufgewachsen sind oder jetzt leben. Das heißt auch, sie können aus den DACHL-Ländern sein, müssen es aber nicht.

began studying German partially [...] because my mother is Swiss-German, and her family lives in a German speaking country. I wanted to be able to speak with them conversationally“ (W414) und „My mother is a German citizen living in the US. She never spoke German with me though so I chose it as my foreign language in high school“ (W230).

Der Einfluss war jedoch nicht immer so direkt, wie man am zweiten Teil des folgenden Kommentars erkennen kann:

I chose that language in part because my maternal grandmother was an ethnic German and first-generation American who became a naturalized U.S. citizen and retained her German language skills for her entire life. [...] I chose German over French in high school because the latter class was largely populated by a "clique" of girls who were in the class more for social than academic reasons. (W424)

Generell scheint der Einfluss von Menschen bei der Sprachwahl nicht besonders dominant zu sein, da selbst die Eltern auf dem ersten Rang weniger als 50 Prozent der Nennungen erhielten. Man könnte daraus schließen, dass die Entscheidung, Deutsch zu lernen, größtenteils von den Proband*innen selbst autonom und unabhängig getroffen wurde.

4.1.3. Kontakt

Sektion 4 des Fragebogens befasste sich mit dem Kontakt zu Deutsch, egal in welcher Form, bevor das Studium begonnen wurde.

163 Befragte hatten eine*n deutscherstsprachliche*n Lehrer*in. Das sind 91,1%. Die Werte von Frage 7 können darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrenden am Wellesley College teilweise Erstsprachler*innen sind und der Fachbereich relativ klein ist, wodurch Studierende mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit auch mindestens einmal einen Kurs bei einer*einem Erstsprachler*in besucht haben. Die Tatsache, dass ein Deutschkurs am College belegt wurde, wurde bereits durch die Qualifikationsfrage garantiert.

Fast 50 Prozent der Proband*innen gaben bei Frage 8 an, „täglich“ (20,1%) oder „wöchentlich“ (28,5%) Kontakt mit der deutschen Sprache gehabt zu haben, bevor sie mit dem Studium anfangen. Die Optionen „monatlich“ (11,7%), „jährlich“ (11,7%) und „weniger als jährlich“ (10,1%) wurden in etwa gleich oft gewählt. 32

Personen gaben an, „gar keinen“ Kontakt gehabt zu haben. Das sind 17,9% der Teilnehmenden.

Dieselben Tendenzen gelten aber nicht für den Kontakt mit Deutscherstsprachler*innen, der bei Frage 9 ermittelt wurde. 29 Personen hatten „täglich“ Kontakt, 21 Proband*innen „wöchentlich“, 17 „monatlich“, 33 „jährlich“, 34 „weniger als jährlich“ und etwa ein Viertel, 45 Befragte, hatte „gar keinen“ Kontakt mit deutschsprachigen Menschen. Eventuell kann man davon ausgehen, dass diese täglichen oder jährlichen bzw. weniger als jährlichen Begegnungen auf deutscherstsprachliche Familienmitglieder zurückzuführen sind. Diese wären dann z.B. die Erziehungsberechtigten oder Verwandte, die im selben Haus wohnen (täglicher Kontakt), oder entferntere Verwandte, die man ein paar Mal im Jahr oder weniger oft bei Familienfeiern trifft (jährlicher und weniger als jährlicher Kontakt).

Aus den Antworten der letzten beiden Fragen kann man folgern, dass der Kontakt zur Sprache, egal ob über welche der Fertigkeiten Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen oder Hörsehen, intensiver war, als der Kontakt zu erstsprachlichen Menschen. Das kann z.B. an Kulturgütern liegen, die leichter zugänglich sind als Personen. Vor allem durch das Internet ist es nicht schwer, sich z.B. einen deutschsprachigen Film anzuschauen (W 129, W154, W312). Natürlich kann der Kontakt zur Sprache auch mittels einer*eines Erstsprachler*in stattfinden, z.B. durch eine Brieffreundschaft (W364). Deshalb können die beiden Fragen auch als überlappend gesehen werden. Bei manchen Teilnehmenden fing der Kontakt zu deutschsprachigen Menschen auch mit bzw. nach dem Erlernen der deutschen Sprache an, weil erst dann der Gebrauch dieser möglich war: „I took German in high school for 3 years, but wouldn't necessarily say it was part of my daily life outside of class until we had a German exchange student live with us for a year“ (W325).

Die Mehrheit der Proband*innen (57,5%) war nach ihren Angaben bei Frage 10 bereits mindestens einmal in einem deutschsprachigen Land gewesen. 63 Personen verbrachten „insgesamt weniger als drei Monate“ dort, acht „weniger als sechs Monate“, neun „weniger als ein Jahr“ und 23 „mehr als ein Jahr“. Dies könnte im Rahmen von Austausch-, Stipendien- oder Studienprogrammen passiert sein, da es dafür, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellt, viele

Möglichkeiten gibt. Hier gaben 42,5% der Befragten an, noch nie in einem deutschsprachigen Land gewesen zu sein.

4.1.4. Sonstiges

Die sechste Sektion bot Platz für weitere Anmerkungen bezüglich der Forschung. 131 Teilnehmende nutzten diese Option, einige jedoch nur für Glückwünsche oder zur Interessensbekundung. An dieser Stelle werden die Kommentare behandelt, die nicht den bereits beschriebenen Schwerpunkten der Studie zugeordnet werden können.

4.1.4.1. Deutsch als Ausgangsmotiv für weitere Beweggründe

In den Kommentaren dieser Zielgruppe wurde die deutsche Sprache auch als Motiv für andere Handlungen genannt. Darauf soll hier kurz eingegangen werden. In dieser Forschung ging es darum, warum Deutsch gelernt wird. Diese Sprachwahl wiederum kann ebenso der Grund für einen weiteren Schritt im Deutschlernprozess sein, war aber nicht der Initialschritt. Beispiele hierfür sind: „After learning elementary German, I am more exited to go to Germany to study, travel, and work after college- I didn't have that drive before“ (W394) und

Although I wasn't really exposed to German before college, learning German played a significant role in my decision to travel to Germany during and after college, and to build my fluency there. Essentially, learning some German made it easier and more interesting for me to learn more German. (W188)

Hier entstand aufgrund des Deutschlernens der Wille, nach Deutschland zu reisen und die Sprachkenntnisse weiter auszubauen. Dies geschah aber erst nach dem anfänglichen Erlernen. Ähnlich war es bei dieser Person:

[I] took part in the study abroad programm [sic!] in Vienna during my junior year, and since graduation I have continued to live and work in Vienna at various German-speaking, Austrian institutions. Therefore the initial motivations for learning German [...] have been masked by a change in career path and approximately 10 years living in a German-speaking country. (W315)

Das Deutschlernen könnte hier als instrumentell motiviert gelesen werden, jedoch wurde der Berufsweg erst nach der Entscheidung, Deutsch zu lernen, eingeschlagen und weiter verfolgt. In jedem Fall aber war das Lernen von Deutsch der Auslöser für eine weitere Motivation.

4.1.4.2. Wünsche für die Zukunft

An dieser Stelle soll noch ein Kommentar angeführt werden, der über das Lernen von Deutsch in den USA reflektiert. Eine Person spricht sich dafür aus, Studierenden die Rolle und Geschichte der deutsch(sprachig)en Immigrant*innen in den USA besser zu vermitteln:

I now teach US History and am a little disappointed when I come across my students [sic!] complete lack of knowledge about the role of German immigrants in the US. I wish we, in the US, recognized this history and did not just think about Germans and Germany in the context of WWII and Nazi-ism (although that's important, too, I don't think it's likely to get written out of the curriculum the way the other has been). [...] Hopefully [this research] will help build enthusiasm for Americans to learn German as a foreign language! (W196)

Diese Aufgabe bleibt für die Germanistik an (US-amerikanischen) Universitäten weiterhin bestehen und führt hoffentlich zu einem Enthusiasmus für die deutsche Sprache in den USA bzw. weltweit.

4.2. Auswertung der Universidade Federal de Minas Gerais

Bei der Auswertung der brasilianischen Stichprobe, die nun folgt, ist zu bedenken, dass die Anzahl der Teilnehmenden nur etwa die Hälfte der US-amerikanischen Befragten beträgt. Dadurch gab es auch weniger offene Antworten, die als Beispiele oder Belege für Motive herangezogen werden konnten. Dennoch kann man Schlüsse aus den Daten ziehen, wie man im Folgenden erkennen kann. Der Aufbau dieses Unterkapitels ist im Sinne der Vergleichbarkeit dem vorherigen nachempfunden.

4.2.1. Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Die brasilianische Version des Fragebogens war vom 27. Mai bis 9. Juni 2015 online aufzurufen. Fünf Tage nach dem erstmaligen Online-Stellen wurden sämtliche Posts mit dem Appell zur Teilnahme und dem Link „geliket“. Der Link wurde insgesamt 346 Mal aufgerufen. 86 gültige Datensätze wurden ausgewertet, obwohl 146 Personen teilnahmen.

Sektion 2 gab Informationen über den Lernkontext und die Deutschkenntnisse der Stichprobe. Frage 2 ermittelte den Lernort. Von der brasilianischen Zielgruppe hatte nur eine Person bereits in der Grundschule Deutsch gelernt (1,2%). In der

Sekundarschule waren es fünf (5,8%). Eine Sprachschule hatte dafür fast ein Drittel der Befragten besucht (31,4%). Jeweils mehr als ein Drittel gab an, dass sie Deutsch im Ausland (37,2%), durch Privatstunden (34,9%) oder eigenständig (37,2%) gelernt hatten. Aus diesen Zahlen kann man Folgendes ableiten: Die 32 Personen, die im Ausland Deutsch gelernt hatten, haben vermutlich an einem Austauschprogramm teilgenommen. Eine andere Möglichkeit besteht für viele Brasilianer*innen aus finanziellen Gründen nicht (vgl. Bohunovsky & Zink Bolognini 2005: 2). Eine Ausnahme bilden die Fälle, in denen die Befragten im jeweiligen DACHL-Land geboren und/oder aufgewachsen sind. Der Anteil scheint bei dieser Stichprobe jedoch eher gering zu sein, da keinerlei Bemerkungen dieser Art in den Kommentaren gemacht wurden. Die 30 Proband*innen, die Privatstunden besuchten, hatten vermutlich einen höheren ökonomischen Status, um sich diese leisten zu können. Das wurde im Rahmen dieser Forschung allerdings nicht ermittelt. Bei den 32 Teilnehmenden, die selbstständig Deutsch lernten, bleibt größtenteils unklar, wie sie dies genau taten. Der Grund könnte finanzieller Natur sein. Dennoch scheint prinzipiell genug Motivation für autonomes Lernen vorhanden zu sein. Eventuell könnte man diesen Aspekt in einer späteren Studie weiterverfolgen.

Die UFMG wurde insgesamt 97 Mal als Lernort angekreuzt. Jede befragte Person, besuchte mindestens einen Deutschkurs dort, viele sogar an mehr als einer der möglichen Einrichtungen dafür. Diese teilen sich nach ihrer Häufigkeit wie folgt auf: 41 Teilnehmende an der *Faculdade de Letras* (47,7%), 29 am *Centro de Extensão da Faculdade de Letras* (33,7%), 25 bei *Alemão para Fins Acadêmicos* (AFA) vom *Diretoria de Relações Internacionais* (DRI) (29,1%) und zwei Personen am *Centro de Extensão do Colégio Técnico* (2,3%). Die 8 „anderen“ Angaben erklärten näher, dass sie Deutsch z.B. in Deutschland (U267), während eines Austauschs mit Deutschkurs an der Universität (U38) oder bereits zur Schulzeit am COLTEC („matéria do ensino médio“) (U140) lernten. Ein*e Teilnehmende*r schrieb „Studienkolleg“ (U355). Zwei Personen gaben an, dass sie Deutsch über das Internet gelernt hätten (U334), eine davon spezifizierte die Webseite „Duolingo“ (U268). Das ist eine Möglichkeit, wie die Proband*innen, Deutsch selbstständig lernen konnten. Nur ein*e Befragte*r nannte seine*ihre Familie (U336). Die Rolle der Familie wird im Unterkapitel zu den beeinflussenden Personen genauer diskutiert.

Bei Frage 3 ging es um die Dauer des Lernens. Etwas mehr als die Hälfte der Proband*innen (54,6%) hatte Deutsch für „drei bis vier Jahre“ (18,6%) oder „mehr als vier Jahre“ (36,0%) gelernt. Die wenigsten gaben „weniger als ein Jahr“ an (neun Antworten). 14 Personen wählten „weniger als 6 Monate“ und 16 „1-2 Jahre“. Der Fragebogen hat also einige Menschen erreicht, die bereits etwas länger Deutsch lernten.

Bei den selbst eingeschätzten Niveaus von Frage 4, die eventuell durch die Bezeichnungen der regulären Kurse, explizit bei AFA, oder den Testergebnissen des OnDaF beeinflusst wurden, teilten sich die Befragten etwa in der Mitte. Genau 50 Prozent der Teilnehmenden meinten, sie wären „Obere Mittelstufe oder höher“ (36,0%) und „Mittelstufe“ (14,0%). Die andere Hälfte unterteilte sich wie folgt: 15 Personen „Untere Mittelstufe“ (17,4%) und mit jeweils 14 Nennungen „Fortgeschrittene“ (16,3%) und „Anfänger*innen“ (16,3%).

Somit teilte sich die brasilianische Zielgruppe etwa in der Mitte auf, was das Niveau und die Dauer des Lernens betrifft. Diese Stichprobe besteht also sowohl aus fortgeschrittenen Lerner*innen als auch Anfänger*innen.

In der fünften Sektion bei den Fragen 11 und 12 wurden das Alter und das Jahr des Studienbeginns erfragt. Die brasilianische Zielgruppe wurde zwischen 1967 und 1996 geboren, das heißt sie waren zwischen 19 und 48 Jahren alt. Die Spannbreite betrug 29 Jahre. Die meisten Befragten, nämlich 16 Personen, wurden 1991 geboren. Etwa 50 Prozent der Proband*innen waren 25 Jahre alt oder jünger.

Die 86 Befragten fingen zwischen 1992 und 2015 mit ihrem Erststudium an. Das ist eine Spannbreite von 23 Jahren. 2010 war das Jahr, in dem 15, und damit die meisten, Teilnehmenden ihr Studium begannen. Ungefähr die Hälfte hatte sich in den letzten fünf Jahren immatrikuliert. Bis auf eine Person hatten alle im 21. Jahrhundert angefangen zu studieren.

4.2.2. Motive und Einflüsse

Wie bereits im vorherigen Unterkapitel bei der Auswertung des Wellesley College, wird zuerst eine Tabelle mit allen mehrfach genannten Motiven von Frage 5 präsentiert. Gibt es einen Gleichstand wird erst das Motiv angegeben, welches im

Fragebogen früher platziert war. Außerdem werden die Häufigkeit und die jeweilige Motivkategorie gezeigt.

Rang	Motiv	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Motivkategorie
1	Eu acredito que é importante aprender uma língua estrangeira.	76	88,4%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
2	Eu viajei e/ou gostaria de viajar a um país de língua alemã.	70	81,4%	Integrative Orientierung
3	Eu estudei e/ou estudo e/ou gostaria de estudar em um país de língua alemã.	67	77,9%	Instrumenteller Nutzen
4	Eu quero (ser capaz de) falar muitas línguas.	64	74,4%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
5	Eu estou interessado na língua alemã e na cultura dos países de língua alemã (história, músicas, filmes, literatura, etc.).	60	69,8%	Integrative Orientierung
6	Eu acredito que o alemão me ajudará a encontrar um emprego e/ou será uma vantagem no mercado de trabalho.	56	65,1%	Instrumenteller Nutzen
7	Eu tenho (tive) experiências positivas aprendendo alemão.	51	59,3%	Unterrichtskontext
8	Eu trabalhei e/ou gostaria de trabalhar em um país de língua alemã.	48	55,8%	Instrumenteller Nutzen
9	Eu acho que o alemão é uma língua importante no meio acadêmico.	47	54,7%	Einstellungen zur Zielsprache
10	Eu gostaria de ter mais oportunidades de me comunicar com pessoas ao redor do mundo.	46	53,5%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
11	Eu acho que o alemão é uma língua útil.	44	51,2%	Einstellungen zur Zielsprache
	Aprender uma língua é um desafio que eu gostaria de enfrentar.	44	51,2%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
	Estou muito interessado nos valores e costumes de outras culturas.	44	51,2%	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
14	Eu acho que o alemão é uma língua relevante internacionalmente.	43	50,0%	Einstellungen zur Zielsprache
15	Eu acho que alemão é uma língua de prestígio.	31	36,0%	Einstellungen zur Zielsprache
16	Eu tenho (tive) e/ou gostaria de ter parentes,	27	31,4%	Integrative Orientierung

	amigos ou namorados(as) em um país de língua alemã.			
17	Eu ensino ou gostaria de ensinar alemão ou eu trabalho ou gostaria de trabalhar como intérprete ou tradutor.	26	30,2%	Instrumenteller Nutzen
18	O professor é um falante nativo de alemão.	16	18,6%	Unterrichtskontext
19	Eu acredito que saber alemão faz parte do conhecimento geral.	14	16,3%	Einstellungen zur Zielsprache
20	Recebi a recomendação de alguém.	13	15,1%	Unterrichtskontext
	Eu tenho (tive) ou espero obter suporte financeiro de um país de língua alemã.	13	15,1%	Instrumenteller Nutzen
22	Sou descendente de alemães.	9	10,5%	Integrative Orientierung
23	Eu não tive ou tive poucas outras alternativas atrativas.	4	4,7%	Unterrichtskontext
24	Eu gosto da maneira como se ensina alemão na UFMG.	3	3,5%	Unterrichtskontext
25	Outra	2	2,3%	
26	Alemão é minha língua nativa.	0	0,0%	Integrative Orientierung

Tab. 4: Reihung der Motive der brasilianischen Stichprobe nach Häufigkeit.

Als stärkstes Motiv, da es am häufigsten genannt wurde, wählten 88,4% der Teilnehmenden die Wichtigkeit, eine Fremdsprache zu lernen. Daran erkennt man den Wert, den Sprachen besitzen. Es scheint für die Proband*innen relevanter, generell eine Sprache zu erlernen anstatt Deutsch im Speziellen. Die aktuellste Datenerhebung des Auswärtigen Amtes bestätigt dieses Ergebnis: „Vor allem bei jungen Erwachsenen setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass Fremdsprachenkenntnisse innerhalb einer globalisierten Weltwirtschaft einen bedeutenden Einfluss auf die Beschäftigungschancen haben“ (Auswärtiges Amt 2015: 27). Das derselben Kategorie zugeordnete Motiv, viele Sprachen beherrschen zu wollen, folgt auf Platz 4. 74,4% der Befragten möchten dies gern und haben sich daraufhin entschieden, Deutsch zu lernen.

An zweiter Stelle steht das Reisemotiv mit 70 von 86 möglichen Nennungen. Über 80 Prozent (81,4%) waren schon einmal in einem deutschsprachigen Land oder würden gerne dorthin reisen und sehen dies als Grund, Deutsch zu lernen. Dieser Wert mag vielleicht überraschend sein, da nur etwas weniger als 20 Prozent der

Befragten bereits in einem der DACHL-Länder waren, jedoch besteht für viele die Möglichkeit, diese Reise im Rahmen eines Auslandsstudiums zu tätigen.

Auf dem dritten Platz befindet sich das soeben angesprochene Studium. 67 Proband*innen studierten bereits oder möchten gerne in einem deutschsprachigen Land studieren. Diese Möglichkeit wird durch das Programm *Ciência sem Fronteiras* (*Wissenschaft ohne Grenzen*) unterstützt und es erscheint deshalb auch realistisch, dieses Ziel anzustreben. Die Teilnahme ist für alle Studierenden möglich und nicht nur auf die DACHL-Region beschränkt. Der instrumentelle Nutzen wird auch mit dem Motiv „Vorteile auf dem Arbeitsmarkt“ (56 Befragte) auf dem sechsten Rang platziert. Durch Deutschkenntnisse kann man sich also beruflich besser qualifizieren. Der instrumentell motivierte Grund „Arbeit in einem deutschsprachigen Land“ (48 Personen) ist an achter Stelle zu finden.

Die Tatsache, dass man von einem deutschsprachigen Land finanziell unterstützt wird, wurde nur von 13 Personen als Grund angegeben. Vielleicht ist ein Stipendium nicht das ursprüngliche Motiv, sich zu entscheiden Deutsch zu lernen, kann jedoch im weiteren Lernprozess wichtiger werden, da man mehr Chancen auf ein Stipendium bekommt. Einige Proband*innen erwähnten Stipendien auch explizit in ihren Kommentaren (U212, U229).

60 Teilnehmende haben das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur als Grund für das Lernen von Deutsch gewählt. Dies wird z.B. durch Kulturgüter wie Musik (U45) und Literatur (U212, U227) unterstützt. Dennoch könnte man sagen, dass der deutschsprachige kulturelle Einfluss eher auf bestimmte Regionen im Süden Brasiliens begrenzt ist. Im Norden ist z.B. der afrikanische Einfluss viel dominanter. Die Zielgruppe in Minas Gerais ist geografisch jedoch näher am „deutschen“ Gebiet im Süden.

Auf dem siebten Platz ist erstmals ein Grund der Kategorie „Unterrichtskontext“ zu finden: Positive Lernerfahrungen haben 59,3% der Befragten angegeben. Diese hohe Zahl der Nennungen ist nicht verwunderlich, da das Fortführen (schulischer) Studien generell ein starkes Motiv für die Sprachwahl ist (vgl. Ammon 1991b: 166; Riemer 2011: 331) Die höchstplatzierte zielsprachenspezifische Einstellung ist auf Rang 9. Damit wird die Wichtigkeit des Deutschen in der akademischen Welt eingeschätzt. Dieser Grund wurde von 47 Personen angekreuzt. Beispiele zu

diesen beiden Motiven werden an einer anderen Stelle vorgebracht, da sie in den Kommentaren mehrmals explizit behandelt wurden.

Die Ränge 9 bis inklusive 15 betreffen die Einstellungen zum Lernen von Fremdsprachen und zu Deutsch im Speziellen. Daraus kann man entnehmen, dass die Motive dieser Kategorien durchaus relevante Faktoren bei der Sprachwahl sind. Mehr als ein Drittel bis über die Hälfte der Proband*innen wählte diese Gründe. Das erweckt den Eindruck, dass sowohl Fremdsprachen im Allgemeinen als auch Deutsch im Spezifischen von dieser Stichprobe wertgeschätzt werden.

Das Motiv einer Beziehung, egal welcher Art, hat aber weniger als ein Drittel der Befragten gewählt. Lediglich 27 Proband*innen gaben an, dass sie Verwandte, Freund*innen und/oder romantische Partner*innen in einem deutschsprachigen Land hatten bzw. haben oder haben wollen. Menschen scheinen also eher einen geringeren Einfluss auf diese Zielgruppe zu haben. Näheres dazu wird auch im Unterkapitel zu den beeinflussenden Personen erläutert. Vielleicht hätte man an dieser Stelle auch Personen, die aus einem DACHL-Land stammen und ebenso in einem Verhältnis mit den Proband*innen stehen, mit einbeziehen können. Das wird bei der Reflexion der Forschung näher erörtert.

Die konkreten (angestrebten) Berufswünsche Lehrer*in, Dolmetscher*in und Übersetzer*in wurden von 26 Personen gewählt. Dieser Wert wurde höher eingeschätzt, da Übersetzen in Brasilien eine (ökonomisch) wichtige Rolle spielt (vgl. Ammon 1991a: 492; Soethe 2010: 1626). Des Weiteren bietet das brasilianische System, wie im Forschungsfeld beschrieben, den Deutschstudierenden, ihre Deutschlehrfähigkeiten als Lehrende von niedrigeren Kursen zu verfeinern (vgl. Soethe 2010: 1626). Diese Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln, könnte die Sprach- bzw. Berufswahl durchaus beeinflussen. Dies betrifft aber vermutlich eher die Bekräftigung des Berufswunsches oder eventuell die Abkehr davon.

Eher gegen Ende der Tabelle befinden sich zwei Motive der Kategorie „Unterrichtskontext“. Vier Personen teilten mit, dass sie Deutsch nur aufgrund fehlender Alternativen wählten. Diese niedrige Zahl der Nennungen kann aber an der generell großen Auswahl an Studienmöglichkeiten an brasilianischen Universitäten liegen. Dadurch kommt es nicht notwendigerweise zu einer

„erzwungenen Wahlsituation“, wie es z.B. mit den *language requirements* in den USA der Fall ist. Das bedeutet, dieser Grund wurde eventuell nur deshalb nicht so oft angekreuzt, weil er für die Zielgruppe nicht relevant genug war. Interessanterweise scheint aber der Fachbereich an der UFMG selbst auch nicht anziehend genug, um Studierende dazu zu bewegen, (dort) Deutsch zu lernen. Nur drei Proband*innen wählten diese Antwortoption. Diese Zahlen lassen vermuten, dass die Befragten, die Entscheidung Deutsch zu lernen, unabhängig von der Universität und den Rahmenbedingungen vor Ort treffen. Die Personen, die gerne Deutsch lernen möchten, tun dies auch, egal welches Studium sie gewählt haben, welchen Ruf der Fachbereich hat, etc.

Deutschstämmigkeit und Deutsch als Erstsprache spielen für diese Zielgruppe anscheinend eher eine untergeordnete Rolle. Nur 10,5% Personen gaben an, deutsche Wurzeln zu haben und deswegen Deutsch zu lernen. Das könnte allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass in der beforschten Region weniger Menschen mit deutscher Abstammung leben. Der Grund, Deutsch zu lernen, weil es die Erstsprache ist, wurde kein einziges Mal angegeben. Das könnte durch das eben Genannte begründet werden, aber auch durch die Tatsache, dass Deutsch als Erst- bzw. Einwanderungssprache in Brasilien generell an Bedeutung verliert (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27).

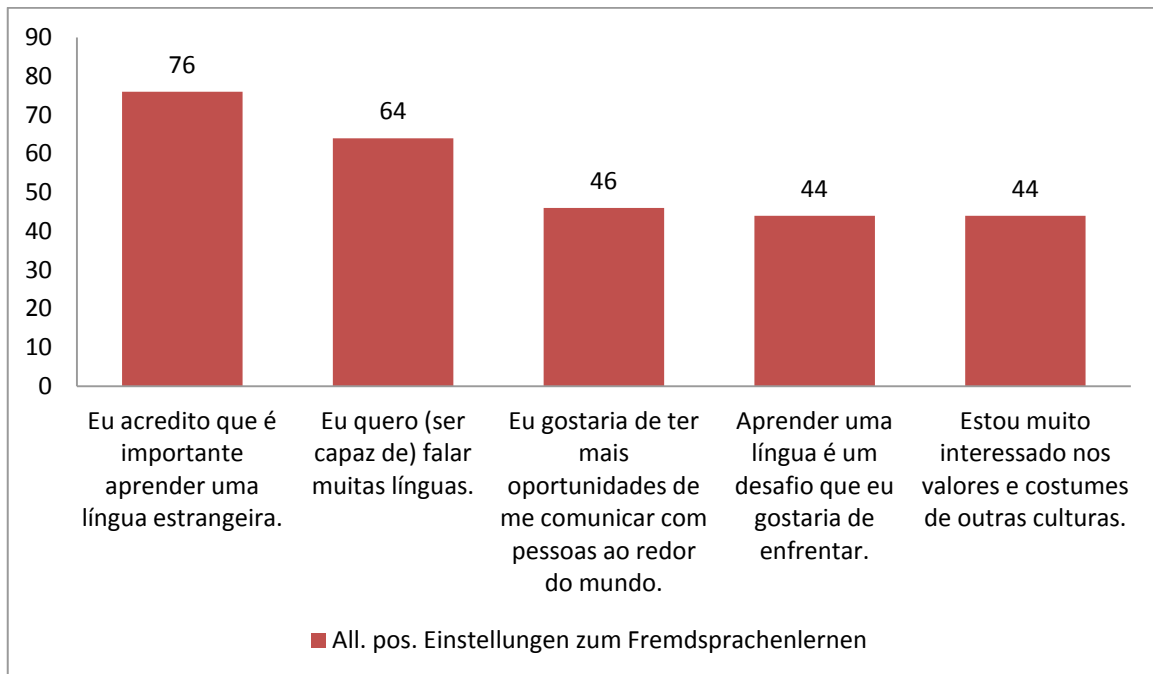
Als „andere“ Motive für das Erlernen von Deutsch wurden zwei Bemerkungen gemacht: „Gosto de aprender alemão“ [„Ich mag Deutsch lernen“] (U229) und „Eu acho alemão uma língua bonita“ [„Ich denke Deutsch ist eine schöne Sprache“] (U313). Diese Gründe zählen zur Kategorie der zielsprachenspezifischen Einstellungen. Darauf wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Auch bei dieser Zielgruppe kann nicht mit völliger Bestimmtheit gesagt werden, ob die Befragten wirklich ihre Motive angegeben haben oder nur ihre Situation beschrieben. Zum Zweck der Forschung wird aber von ersterem ausgegangen.

4.2.2.1. Motivkategorien

Ebenso wie im Unterkapitel zum Wellesley College werden die Kategorien nach der Häufigkeit ihrer Nennungen angeführt und dann einzeln besprochen. Anhand der Grafiken kann man die Verteilung innerhalb der Kategorien besonders erkennen.

4.2.2.1.1. Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb



Die Motivkategorie „Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen“ erreichte insgesamt 247 Nennungen. An erster Stelle steht der Grund, dass es wichtig sei, Fremdsprachen zu lernen. 76 Proband*innen haben diesen gewählt. Danach folgt mit 64 Befragten das Motiv, viele Sprachen beherrschen zu wollen. Eine Person schrieb: „Eu gosto de aprender novas linguas [...]“ [„Ich lerne gern neue Sprachen [...]“] (U112). Diese beiden Motive unterstreichen den allgemeinen Stellenwert, den Sprachenkenntnisse in Brasilien zu haben scheinen. Es werden auch mehr Sprachkurse in Brasilien verzeichnet (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27).

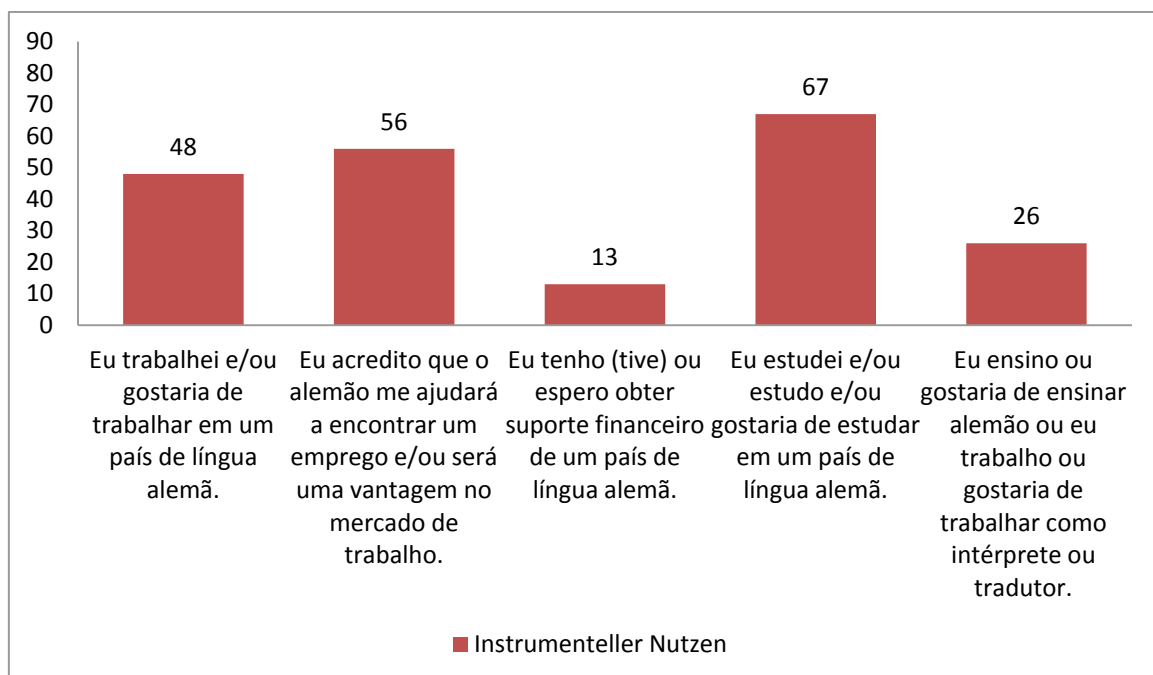
Nur etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden meinte bessere Kommunikationsmöglichkeiten wären ein Grund für sie, Deutsch zu lernen (53,5%). Das widerspricht den Annahmen, dass Englisch und Spanisch „wichtigere“ Sprachen für Brasilianer*innen sind (vgl. Ammon 2015: 1038; Soethe 2010: 1626). Eventuell haben die Befragten daran gedacht, wie sie sich in Europa besser verständigen können, wenn sie ihr Auslandsstudium dort verbringen und auch reisen wollen. Denn Deutsch ist eine bedeutende Sprache in Europa (vgl. Riemer 2011: 327).

Die letzten beiden Motive dieser Kategorie scheinen für die Zielgruppe mit jeweils 51,2% ebenso erwähnenswert als Gründe. Hierbei werden die (intellektuelle) Herausforderung, eine Sprache zu lernen, und das Interesse an den Werten und Bräuchen anderer Kulturen erfragt. Dass diese Herausforderung gewünscht ist, kann auch als Merkmal einer gebildeten Stichprobe gedeutet werden. Die Wissbegierde der Befragten in Brasilien, was andere Kulturen betrifft, drückt sich eventuell auch durch das große Interesse an Austauschprogrammen aus, deren Teilnehmendenzahlen in den letzten Jahren gestiegen sind (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27). Ein*e Befragte*r schrieb passend zu dieser Kategorie Folgendes:

[...] eu, em particular, tenho como meta conhecer a cultura e aprender quantos idiomas eu puder, tanto é que estudo/participo de aulas não só em alemão, mas de inglês, francês e chinês. [„ich persönlich habe als Ziel, so viele Kulturen kennenzulernen und so viele Sprachen zu lernen, wie ich es nur kann. Gerade deswegen lerne ich und nehme nicht nur am Deutschunterricht sondern auch am Englisch-, Französisch- und Chinesischunterricht teil.] (U320)

In erster Linie erkennt man also an den Antworten, dass die Zielgruppe gegenüber Sprachen und Kulturen generell eher aufgeschlossen und konkret dem Fremdsprachenlernen gegenüber positiv eingestellt ist.

4.2.2.1.2. Instrumenteller Nutzen



Die Kategorie des „instrumentellen Nutzens“ wurde insgesamt 210 Mal gewählt. In zweiter Linie ist deshalb das berufliche Fortkommen für die Befragten relevant für ihre Sprachwahl. Die meisten Nennungen in dieser Kategorie hat das Studium in einem deutschsprachigen Land erhalten. 67 Personen gaben dieses Motiv an. Für eine Person war in dieser Hinsicht besonders klar, warum sie Deutsch lernte: „Meu principal objetivo em aprender alemão é para poder estudar história da arte / museologia em alguma universidade alemã“ [„Mein Hauptziel beim Lernen von Deutsch war, dass ich dann Kunstgeschichte/Museologie an einer deutschen Universität studieren kann“] (U104). Das Motiv wurde aber auch unabhängig von der Studienrichtung gewählt. Gleich aus welcher Fachrichtung man kommt, der Deutschunterricht an der UFMG wird zur Vorbereitung auf ein Auslandsjahr genutzt:

[...] estudo biologia na UFMG e faço as aulas de alemão para aprimorar meu conhecimento para quando ir estudar na Alemanha no intercâmbio conseguir aproveitar mais. [...] ich studiere Biologie an der UFMG und besuche Deutschkurse, um meine Sprachkenntnisse zu verbessern, um, wenn ich für meinen Austausch nach Deutschland studieren gehe, mehr davon profitieren zu können.] (U115)

Beim nächsten Kommentar, der hierzu angeführt werden soll, war es zwar nicht die ursprüngliche Motivation, aber dennoch ein Grund für die Wahl: „A minha escolha pelo alemão foi [...] depois me proporcionaria a vinda pra Alemanha pelo Ciencias [sic!] Sem Fronteiras“ [„Meine Entscheidung für Deutsch war [...] später, weil sie es mir ermöglichte, mit *Ciência sem Fronteiras* nach Deutschland zu gehen“] (U112).

Daran erkennt man den Wert, der einem Auslandsstudium von den Teilnehmenden beigemessen wird, vor allem im Hinblick auf eine Karriere. 65,1% der Befragten nannten positive Auswirkungen für die Arbeitssuche und einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt als Grund. Das könnte an der geografischen Nähe zu São Paulo liegen, da in dieser Region Deutschkenntnisse aus wirtschaftlichen Gründen gefragter sind (vgl. Soethe 2010: 1624). Mehr als die Hälfte der Proband*innen (55,8%) ist auch der Meinung, dass Arbeiten in einem deutschsprachigen Land ein Motiv für ihre Sprachwahl war.

Für manche war Arbeit vielleicht nicht das ursprüngliche Motiv, aber es blieb den Lernenden für ihren weiteren Bildungsweg und damit ihre Karriere erhalten, wie nachfolgender Kommentar einer Probandin erkennen lässt:

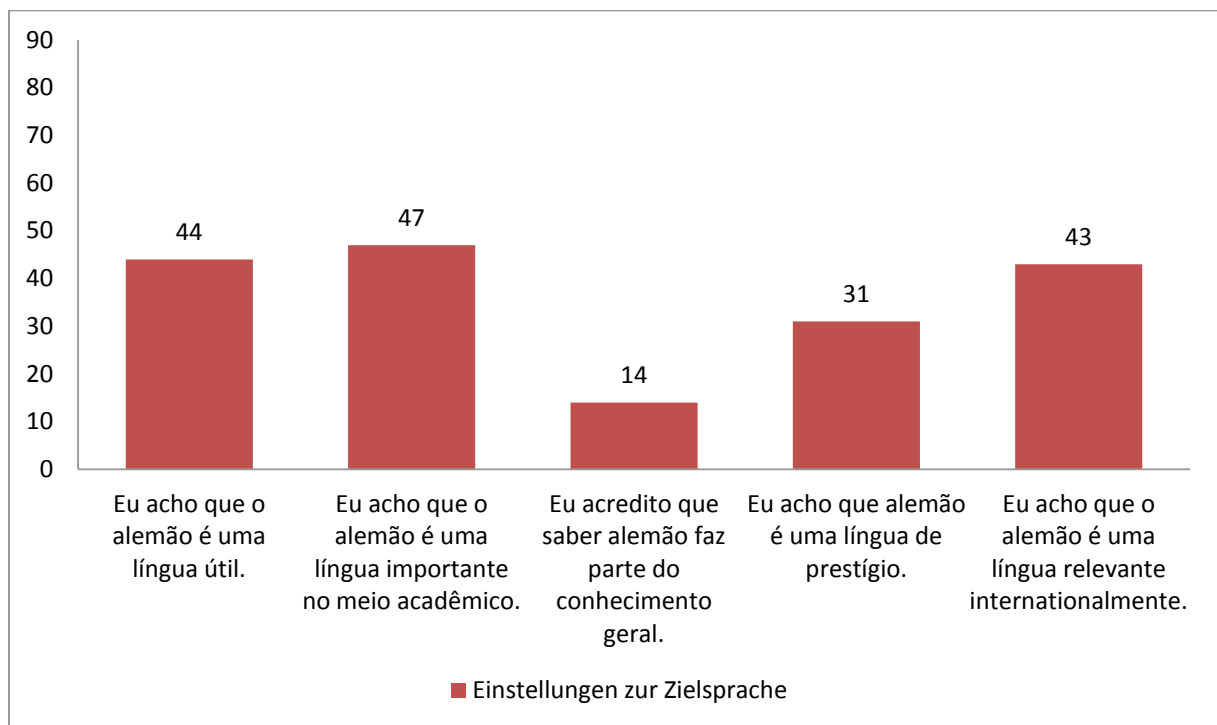
Depois de 4 semestres cursando eletivas de alemão fiz, aupair em Bonn na Alemanha por 1 ano (setembro de 2003 a setembro de 2004). Quando voltei da Alemanha, estudei na escola particular Cultura Alemã (2005 a 2009). Agora no mestrado voltei a cursar eletivas na LETRAS (2013/2014) e cursei 1 semestre do AFA (2014). Em Janeiro/fevereiro de 2015 participei do Winterkurs em Düsseldorf com bolsa do DAAD. Atualmente estudo alemão sozinho. [Nachdem ich vier Semester lang Deutschwahlfächer besucht hatte, arbeitete ich für ein Jahr (September 2003 bis September 2004) als Aupair in Bonn. Als ich aus Deutschland zurückkam, habe ich an der privaten Sprachschule Cultura Alemã (von 2005 bis 2009) gelernt. Jetzt im Master besuche ich wieder Wahlfächer an der LETRAS-Fakultät (2013/2014) und besuchte ein Semester AFA (2014). Im Januar/Februar 2015 habe ich mit einem DAAD-Stipendium am Winterkurs in Düsseldorf teilgenommen. Jetzt lerne ich Deutsch selbstständig.] (U229)

26 Personen hatten sogar einen konkreten Berufswunsch, der mit dem Erlernen von Deutsch verbunden ist. Das ist fast ein Drittel der Teilnehmenden (30,2%), die Deutsch gewählt haben, um später damit zu arbeiten. Über das Motiv der konkreten Berufswünsche wurde an anderer Stelle bereits referiert. Dennoch kann man anhand all dieser Werte die Relevanz des instrumentellen Nutzens bei der Wahl, Deutsch zu lernen, erkennen. Auf jeden Fall gab es Proband*innen, die Deutsch aufgrund eines langfristigen Ausblicks wählten:

O aprendizado do alemão foi uma decisão com vistas a um longo prazo - devido às diferenças existentes entre a língua portuguesa e a língua alemã, e a dificuldade de se aprender o alemão longe do dia-a-dia e do uso frequente da língua. [Das Deutschlernen war eine langfristige Entscheidung. Wegen der existierenden Unterschiede zwischen der portugiesischen und der deutschen Sprache und wegen der Schwierigkeit, fern vom Sprachalltag und von der häufigen Sprachnutzung Deutsch zu lernen.] (U213)

Das letzte Motiv dieser Kategorie wurde zwar nur von 15,1% angekreuzt, jedoch unterstützt es den hohen Stellenwert dieser Kategorie. Zwei Personen gaben in den Kommentaren an, dass sie ein Stipendium vom DAAD erhielten, um in Düsseldorf einen Winterkurs zu besuchen (U212, U229). Die Rolle des Geldes hängt zwar nur indirekt mit dem Motiv zusammen, soll hier jedoch kurz betrachtet werden. Ein*e Befragte*r war der Meinung, dass die Tatsache, dass die AFA-Kurse kostenlos sind, durchaus Konsequenzen für die Sprachwahl haben kann: „[...] o AFA é um curso gratuito oferecido pelo DRI o que me garante financeiramente poder participar dele“ [„AFA ist ein kostenloser Kurs, der vom DRI angeboten wird, der es mir finanziell möglich macht, daran teilzunehmen“] (U320). Dies wurde sonst nur von einem anderen Teilnehmenden erwähnt (U115), könnte aber generell als heikles Thema erachtet werden. Eventuell haben deswegen nur so wenige Personen überhaupt den finanziellen Aspekt angesprochen.

4.2.2.1.3. Einstellungen zur Zielsprache



Die Motivkategorie der „Einstellungen zur Zielsprache“ liegt mit 179 Nennungen in der Mitte. Drei der Gründe haben 50 Prozent oder mehr erhalten. An erster Stelle dieser Kategorie steht die Wichtigkeit des Deutschen in der akademischen Welt (54,7%). Das wird auch in folgendem Kommentar erwähnt:

[...] acredito que [a língua alemã] me ajudará nas minhas pesquisas de mestrado e doutorado, onde há muita bibliografia em alemão. [...] ich glaube, dass die deutsche Sprache mir bei meinen Master- und Promotionsforschungen helfen wird, weil es auf diesem Gebiet viel Bibliografie auf Deutsch gibt.] (U313)

Nach der neuesten Untersuchung des Auswärtigen Amts studieren die meisten Lernenden an Universitäten Deutsch studienbegleitend. „Dies zeigt deutlich das Interesse am zweckgebundenen Sprachenlernen und das Bestreben nach internationaler Anschlussfähigkeit im Hochschulbereich“ (Auswärtiges Amt 2015: 27). Vor allem in der Ingenieurwissenschaft und der Technik ist Deutsch in Brasilien relevant, was auch folgender Kommentar belegt: „A minha escolha pelo alemão foi inicialmente por ser um lingua de prestígio na comunidade de Engenharia [...]“ [„Meine Entscheidung für Deutsch war ursprünglich, weil es eine Sprache mit Prestige in der akademischen Community der Ingenieurwissenschaft angesehen wird [...]“] (U112). Dies scheint für die Zielgruppe als Motiv ein wenig

bedeutsamer zu sein als die Nützlichkeit (51,2%) oder internationale Relevanz (50,0%) der deutschen Sprache.

Dennoch sind diese drei Motive ausschlaggebend für die zielsprachenspezifischen Einstellungen der Proband*innen. Daraus könnte man nämlich schließen, dass die brasilianischen Befragten Deutsch als Weltsprache sehen, die auch im akademischen Bereich noch eine gewisse Bedeutung hat und die grundsätzlich als (erstrebens)wert zu lernen und nützlich gilt. Vor allem für instrumentell motivierte Ziele sind diese Eigenschaften der deutschen Sprache essentiell. Der folgende Kommentar führt diese Betrachtung weiter aus:

O alemão é uma língua bem difícil, desafiante de se aprender porém, percebe-se ou se sente uma tendência de expansão em seu uso seja no mercado seja no mundo acadêmico. Parece que a influência do Alemão de uns tempos para cá vem crescendo muito e por isso parece mais interessante aprendê-la. [Deutsch ist eine ganz schwierige aber dennoch herausfordernd zu lernende Sprache. Man erkennt oder fühlt eine Tendenz ihrer Ausbreitung in ihrem Gebrauch, sowohl auf dem Markt als auch in der akademischen Welt. Es scheint, dass der Einfluss des Deutschen mittlerweile sehr gewachsen ist und deswegen scheint es interessanter, es zu lernen.] (U223)

Eine andere Person sieht das Interesse an Deutsch vor allem an der UFMG wachsen:

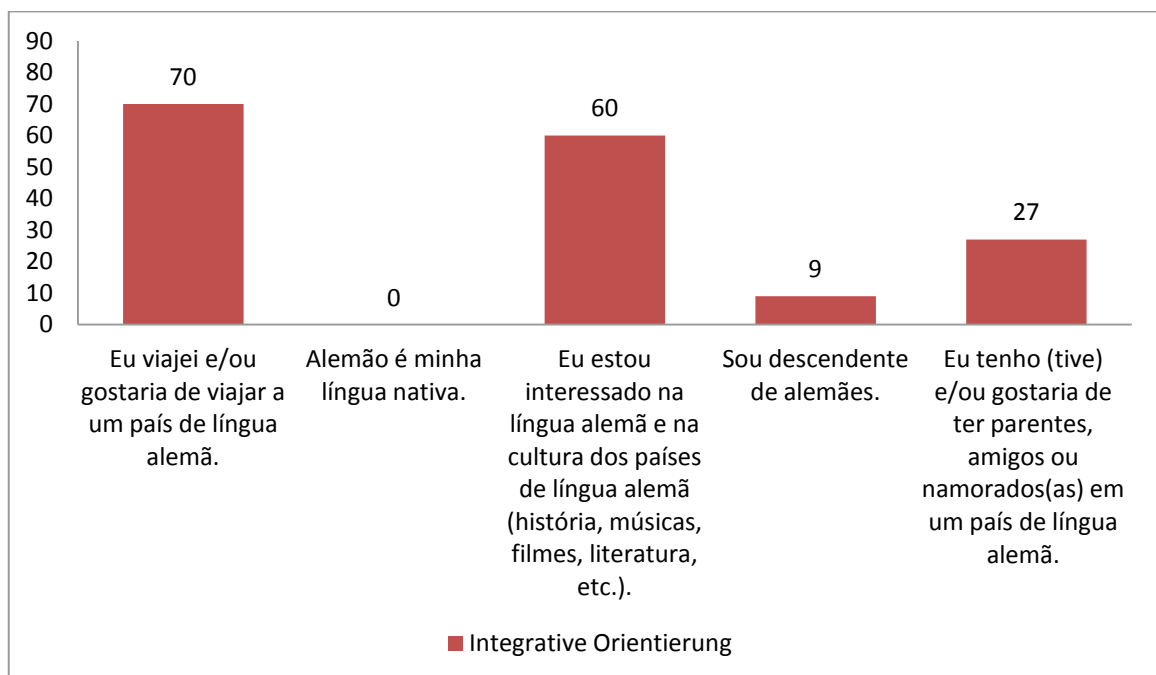
Alemão é uma lingua mais popular no Brasil agora por causa do programa de intercâmbio Ciencias [sic!] sem Fronteiras. A Alemanha é um país atrativo para os alunos que se inscrevem para fazer intercâmbio mesmo sem dominar tanto o idioma. Desta forma, a população acadêmica da UFMG que fala alemão cresceu muito nos últimos dois anos. [Deutsch ist jetzt eine populärere Sprache in Brasilien wegen des *Ciência sem Fronteiras*-Austauschprogramms. Deutschland ist ein attraktives Land für die Studierenden, die sich für das Austauschprogramm anmelden, auch wenn sie die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen. Folglich ist die Anzahl der Menschen an der UFMG, die Deutsch sprechen (können), in den letzten zwei Jahren gestiegen.] (U113)

Das generelle Prestige der Sprache scheint hingegen nicht allzu relevant zu sein, aber immerhin ein Drittel der Befragten gab dies als Grund an (36,0%). Trotzdem wurde Deutsch eher nicht als Teil der Allgemeinbildung betrachtet. Nur 16,3% wählten diese Antwort. Eventuell kann man dies mit der höchst gereihten Motivkategorie in Verbindung setzen. Es ist zwar wichtig, eine Fremdsprache zu erlernen, jedoch muss es nicht unbedingt Deutsch sein. Die Autorin würde die Vermutung anstellen, dass sowohl Englisch u.a. aufgrund seiner Internationalität als auch Spanisch u.a. aufgrund seiner wirtschaftlichen Funktionen in dieser Region als notwendiger zu lernen eingeschätzt werden. Eine Person kommentiert den US-amerikanischen Einfluss auf Brasilien:

Alemão é muito difícil. Já estudo há mais de 3 anos, e ainda assim tenho dificuldades em me comunicar. No Brasil não há tanta imersão da cultura alemã, como ocorre com a cultura americana e talvez por isso, seja difícil de aprender essa língua. [Deutsch ist sehr schwierig. Ich lerne es seit mehr als drei Jahren und trotzdem habe ich noch Schwierigkeiten zu kommunizieren. Im Gegensatz zur amerikanischen Kultur gibt es in Brasilien keine so starke Immersion in die deutsche Kultur. Es ist deswegen vielleicht schwierig, diese Sprache zu lernen.] (U25)

Auch bei dieser Zielgruppe gibt es Menschen, die eine subjektive bzw. emotionale Ansicht zur Sprache haben, z.B.: „Motivo principal, primeiro que me impulsionou a aprender o alemão: achei a língua linda, diferente, me encantou!“ [„Das Hauptmotiv, der erste Grund, der mich dazu angeregt hat, Deutsch zu lernen: Ich fand die Sprache schön, anders und sie verzauberte mich!“] (U267) und „Bom, acho que a língua alemã é fascinante“ [„Gut, ich finde, dass die deutsche Sprache faszinierend ist“] (U313). Weitere dieser Art wurden bereits bei den „anderen“ Motiven genannt (U229, U313). In den eben vorgebrachten Kommentaren wurden allerdings auch Anmerkungen gemacht, dass Deutsch eine schwere Sprache sei (U25, U223). Demnach ist das Bild der deutschen Sprache bei dieser Stichprobe eher ambivalent (schön und schwer).

4.2.2.1.4. Integrative Orientierung



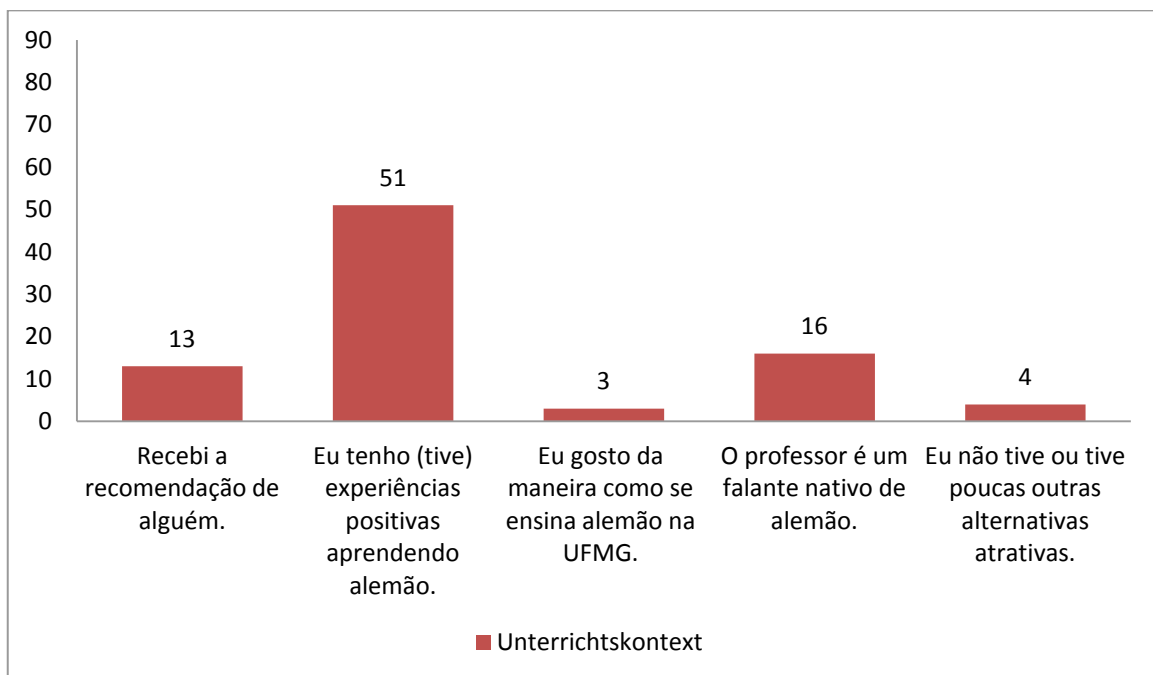
Die Kategorie der „integrativen Orientierung“ ist die einzige, in der ein Motiv keine Nennungen bekommen hat. Keine*r der Befragten gab an, Deutsch zu lernen, weil es ihre*seine Erstsprache wäre. Trotzdem ist die Kategorie nicht an letzter Stelle sondern mit insgesamt 166 Antworten auf dem vierten Platz. Innerhalb der Kategorie herrscht das Reisemotiv vor. 81,4% gaben dies an. Dieses ist vermutlich vom positiven Bild der deutschsprachigen Länder geprägt, vor allem was die technische Entwicklung und Wirtschaft betrifft (vgl. Ammon 2015: 1039; Aron et al. 1987: 92, 93). Ein*e Proband*in schreibt von der veränderten Wahrnehmung nach einem Aufenthalt in Deutschland:

Pessoalmente não tenho um fascínio excessivo pela cultura alemã, austríaca ou suíça (pelo contrário, sempre tive ressalvas ao país por questões políticas, histórias, econômicas), mas em 2009 recebi uma bolsa para o Winterkurs do DAAD e julgo ter sido essa uma experiência excelente, embora curta (1 mês). Essa breve permanência me mostrou uma Alemanha mais aberta ao estrangeiro, amante da diversidade, bem-informada, democrática e ecológica, que eu não conhecia. [Ich persönlich habe keine übertriebene Faszination für deutsche, österreichische oder schweizerische Kultur (im Gegenteil, ich habe immer aus politischen, historischen und wirtschaftlichen Gründen Vorbehalte gegenüber diesen Ländern). 2009 habe ich aber ein Stipendium für den Winterkurs des DAAD erhalten und bin nun der Ansicht, dass das eine – wenn auch kurze (1 Monat) – hervorragende Erfahrung gewesen ist. Dieser kurze Aufenthalt hat mich ein für Ausländer*innen offeneres Deutschland gezeigt, das an Vielfalt interessiert, gut informiert, demokratisch und umweltfreundlich ist. Dieses Deutschland kannte ich früher nicht.] (U212)

Darauf folgt das Motiv des Interesses an der deutschen Sprache und Kultur. 69,8% der Befragten wählten diese Antwort. Wie eben erwähnt, wird dieser Aspekt der deutschsprachigen Länder auch positiv wahrgenommen (vgl. Aron et al. 1987: 92, 93). Eine Person erkannte die Bedeutung der integrativen Orientierung dieses Grunds: „Eu [...] acho que você compreende melhor um povo ao compreender sua língua“ [„Ich [...] glaube, dass man ein Volk durch seine Sprache besser verstehen kann“] (U112). Das zeugt von einer *integrativeness*-Haltung (vgl. Gardner 1982: 144).

Menschen, die in einem deutschsprachigen Land leben, stellten für etwa ein Drittel der Befragten (31,4%) einen Grund dar, Deutsch zu lernen. Deutschstämmigkeit war jedoch nicht besonders relevant für die Teilnehmenden. Nur 10,5% wählten diese Antwortmöglichkeit. Näheres dazu wird bei den beeinflussenden Personen besprochen.

4.2.2.1.5. Unterrichtskontext



An letzter Stelle in der Reihung der Kategorien ist der „Unterrichtskontext“. Dieser erhielt insgesamt 87 Stimmen. Das Motiv mit den meisten Nennungen waren hier die positiven Erfahrungen, die beim Lernen von Deutsch gemacht wurden. 51 Personen gaben dies an. Ein Proband schrieb über seine ersten Lernerfahrungen an der UFMG:

Quando iniciei, alguns de meus professores no Cenex (Curso de Extensão) foram decisivos para me incentivar e estimular no estudo da língua [...] [Als ich anfing, waren manche meiner Professor*innen im Cenex (Curso de Extensão) entscheidend, weil sie mich beim Lernen der Sprache förderten und ermunterten [...]] (U212)

Ob die Lehrenden Erstsprachler*innen waren, wurde nicht als besonders relevanter Grund erachtet, nur 16 Proband*innen wählten diese Option. Ein Kommentar lobt jedoch die Lehrenden an der UFMG: „As aulas de alemão com níveis mais altos são interessantes fazerem com professores nativos“ [„Die Deutschstunden auf den höheren Niveaus sind interessant und werden von erstsprachlichen Lehrenden gehalten“] (U115). Aus den Fragen zum Kontakt kommt des Weiteren heraus, dass viele der Befragten erstsprachliche Lehrpersonen hatten. Trotzdem hatten diese nicht mehr Einfluss auf die Sprachwahl. Empfehlungen von anderen Personen scheinen auch nicht ausschlaggebend zu sein, denn nur 15,1% gaben dies an.

Auf den letzten Rängen innerhalb dieser Kategorie stehen die Motive wenige oder keine Alternativen gehabt zu haben (4,7%) und die Art, wie Deutsch an der UFMG unterrichtet wird (3,5%). Das erweckt den Eindruck, als ob das Universitätssystem, in dem Deutsch gelernt wird, wenig Einfluss auf die Sprachwahl hat. Eine Person möchte die Rahmenbedingungen an Fakultät der UFMG jedoch besonders positiv hervorheben:

Gostaria de elogiar o curso de alemão que a Fale Ufmg oferece, pois alunos de outros cursos diferente do Letras podem cursar as matérias como optativa. [Ich möchte den Deutschkurs, den die FALE UFMG anbietet, loben, denn die Studierenden aus anderen Studiengängen als *Letras* können die Fächer als Wahlfächer belegen.] (U115)

Der Stundenplan war auch bei dieser Zielgruppe ein wichtiger Faktor. Das zeigt der folgende Fall:

O horário que a língua alemã era ofertada na UFMG foi fundamental para minha escolha. Eu queria aprender alemão, mas adiaria caso houvesse outras línguas que me interessassem mais na época. [Die Zeit, zu der die deutsche Sprache an der UFMG angeboten wurde, war wesentlich für meine Entscheidung. Ich wollte Deutsch lernen, aber ich hätte es verschoben, wenn mich damals andere Sprachen mehr interessiert hätten.] (U344)

Für diese Stichprobe scheinen die Rahmenbedingungen dennoch nicht so wesentlich für die Sprachwahl wie die Sprache an sich oder der Nutzen dieser.

4.2.2.2. Beeinflussende Personen

Frage 6 ermittelte die Personen, die Einfluss auf die Sprachwahl hatten. Hier sind sie nach der Häufigkeit ihrer Nennung in der Tabelle aufgereiht.

Beeinflussende Person/en	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Niemand	42	48,8%
Freund*innen	22	25,6%
Eltern	17	19,8%
Deutschlehrende	11	12,8%
Andere Verwandte	10	11,6%
Andere Personen	9	10,5%
Partner*innen	6	7,0%
Kolleg*innen	5	5,8%

Tab. 5: Reihung der beeinflussenden Personen der brasilianischen Stichprobe nach Häufigkeit.

Für fast 50 Prozent der Befragten gibt es keine beeinflussende Person (48,8%). Diese 42 Teilnehmenden wählten nämlich die Antwortmöglichkeit „niemand“. Das erweckt den Eindruck, dass die Befragten die Entscheidung, Deutsch zu lernen, ohne den Einfluss anderer Menschen treffen. Zwei Proband*innen nannten sich selbst (U51, U320).

An zweiter Stelle stehen Freunde und Freundinnen, die für die Zielgruppe in Brasilien mit 25,6% den größten Einfluss von Personen darstellen. Die Motivkategorie „Unterrichtskontext“, die peergruppenbezogene Gründe mit einschließt, hat jedoch die wenigsten Nennungen insgesamt erhalten. Daraus könnte man schließen, dass die Beziehungen zu Freundinnen und Freunden, zumindest die, die einen Einfluss ausüben, nicht mit dem Unterricht in Verbindung stehen.

Die Eltern sind nur auf Platz 3, da sie von 17 Teilnehmenden angekreuzt wurden. Deutschstämmigkeit bzw. Deutsch als Erstsprache wurden nicht oft gewählt bzw. scheint wenig Kontakt zu deutscherstsprachlichen Personen (im Verwandtenkreis) vorhanden zu sein, was die Zahlen im folgenden Unterkapitel unterstützen. Daraus könnte man folgern, dass die Teilnehmenden dieser Studie keine familiären Bindungen zu deutschen Einwanderer*innen haben und in dieser Hinsicht auch nicht von Eltern oder anderen Verwandten (zehn Proband*innen) beeinflusst wurden.

An dieser Stelle soll dennoch ein Beispiel für den Einfluss deutschsprachiger Verwandter vorgebracht werden, da das Familienmitglied in diesem ein besonderes Verhältnis mit der*dem Befragten hat:

Além de todos os motivos que me levaram aprender alemão já mencionados, minha avó é filha de pai brasileiro e mãe alemã que vieram para o Brasil percebendo os presságios da segunda guerra, naquela época. Aprendeu a língua alemã com sua mãe (minha bisavó), quando era pequena, porém ela (sua mãe) morreu cedo e minha avó ficou com o idioma de criança que nunca mais esqueceu. Apesar de meus pais e irmãos não terem aprendido alemão com ela, minha avó sempre falou com seus gatos e bichos de estimação em alemão. Minha curiosidade pela língua começou de criança, ao ver essas cenas várias vezes. Hoje conversamos bastante em alemão e aprendemos muito juntos. [Außer allen anderen schon erwähnten Gründen, die mich dazu gebracht haben, Deutsch zu lernen, ist meine Großmutter Tochter eines Brasilianers und einer Deutschen, die, die Vorzeichen des Zweiten Weltkrieges begreifend, damals nach Brasilien gezogen sind. Sie hat bei ihrer Mutter (meiner Urgroßmutter) die deutsche Sprache gelernt, als sie klein war, jedoch ist ihre Mutter früh gestorben und meine Großmutter hat die Sprache ihrer Kindheit beibehalten und sie niemals vergessen. Obwohl meine Eltern und Geschwister die Sprache bei ihr nicht gelernt haben, hat meine Großmutter immer mit ihren Katzen und Haustieren auf Deutsch gesprochen. Meine Neugierde auf die Sprache hat in meiner Kindheit angefangen, als ich diese Szenen mehrmals beobachtete. Heute reden wir oft auf Deutsch und lernen viel zusammen.] (U357)

Nur sechs Proband*innen gaben an, dass ihre (ehemaligen) Partner*innen sie beeinflusst hätten, Deutsch zu lernen. Romantische Verbindungen scheinen demnach keinen besonderen Einfluss auf die Befragten gehabt zu haben. Das wird beim Vergleich der Hochschulen etwas ausführlicher diskutiert.

Deutschlehrende spielten immerhin für elf Personen eine Rolle bei der Sprachwahl. Unter den „anderen“ Personen wurden auch „professores da faculdade“ [„Professor*innen der Fakultät“] (U153) genannt. Diese müssen allerdings nicht zwangsläufig Deutschlehrende sein, da die *Letras*-Fakultät u.a. Studiengänge zu Literatur und Linguistik anbietet (vgl. Faculdade de Letras da UFMG – Sobre 2015). Für eine Person der Befragten war der Fagottlehrer ausschlaggebend und erst in weiterer Folge die Professor*innen an der UFMG:

Meu início no alemão se deveu a um professor de fagote, que dizia que o idioma abriria portas para mim futuramente, no ramo da música. Quando iniciei, alguns de meus professores no Cenex (Curso de Extensão) foram decisivos para me incentivar e estimular no estudo da língua, a ponto de posteriormente, em minha graduação (que não foi em Letras, mas em Jornalismo e Música), me levarem a procurar cursar disciplinas com as turmas da Faculdade de Letras e a fazer o mestrado e o doutorado sobre a obra de um autor de língua alemã (Kafka). [Dass ich mit Deutsch angefangen habe, liegt an einem Fagottlehrer, der mir sagte, dass mir die Sprache im Musikbereich Türen öffnen würde. Als ich anfang, waren manche meiner Professor*innen im Cenex (Curso de Extensão) entscheidend, weil sie mich beim Lernen der Sprache förderten und ermunterten, so weit, dass sie mich später im Bachelor (nicht in Sprachwissenschaft, sondern in Journalismus und Musik) dazu brachten, Fächer im Germanistikstudium zu belegen und ein Master- und Promotionsstudium über einen deutschsprachigen Autor (Kafka) zu absolvieren.] (U212)

Zwei Befragte nutzten die offene Antwortmöglichkeit, um Persönlichkeiten aus der Literatur und Musik als beeinflussend zu erwähnen: „KAFKA“ (U227) und „Tokio Hotel“ (U45). Das zeigt die Bedeutsamkeit von Kulturgütern.

Die restlichen drei Angaben bezogen sich nicht auf Personen an sich sondern auf den schulischen Bereich. Ein*e Proband*in führte „Schule“ (U182) als Einfluss explizit an, die anderen beiden beriefen sich auf Rahmenbedingungen: „oferta da disciplina na época em que estudei no CEFET-MG (curso de engenharia)“ [„Fächerangebot während ich am *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais* (CEFET-MG, Bundeszentrum für technische Bildung von Minas Gerais) studierte“] (U196) und

A única habilitacao [sic!] dupla possível no turno da noite quando iniciei minha graduacao [sic!] na Letras/UFMG era Portugues/Alemão [sic!], por isso a escolha. [Als ich meinen Bachelor an der UFMG angefangen habe, war die Kombination Deutsch/Portugiesisch das einzige mögliche Dualstudium für Studierende des Abendstudiengangs, deswegen habe ich es gewählt.] (U355)

Das zeigt, dass nicht immer Menschen Einfluss auf die Sprachen haben, die gelernt werden. Manchmal kommt es nur darauf an, was zu welchem Zeitpunkt an der jeweiligen Institution angeboten wird.

4.2.3. Kontakt

Diese Sektion beschäftigte sich mit dem Kontakt zur deutschen Sprache und deutschsprachigen Menschen und Ländern. Es wurde jedoch nur nach dem Zeitraum vor dem Studium gefragt, da davon ausgegangen wurde, dass spätestens ab diesem Zeitpunkt ein Deutschkurs besucht wurde.

Bei Frage 7, mit der nach dem Kontakt zu Deutscherstsprachler*innen gefragt wurde, kreuzten 83,7% „ja“ an. Die Fakultätsmitglieder sind teils erstsprachlich, wie in der Beschreibung zu den Forschungsfeldern bereits erwähnt wurde. Wie aber kamen 72 der 86 Befragten in Kontakt mit einer erstsprachlichen Lehrperson, bevor sie an die Universität kamen? Das könnte sich mit den Antworten zu den Lernorten erklären lassen: 27 Personen hatten eine Sprachschule besucht, 32 lernten Deutsch im Ausland und 30 Befragte gingen in Privatstunden. Es kann durchaus sein, dass die Lehrpersonen in der Sprachschule und von den Privatstunden erstsprachliche Lehrende sind, die nach Brasilien eingewandert oder temporär vor Ort sind. Ein Kurs im deutschsprachigen Ausland wird sehr wahrscheinlich von einer*inem Deutscherstsprachler*in unterrichtet. Das würde den (relativ frühen) Kontakt zu erstsprachlichen Lehrpersonen erklären.

Bei Frage 8 ging es um den Kontakt zur deutschen Sprache, egal in welcher Form (sprechen, schreiben, lesen, hören, Hörsehen). Die Option „gar keinen“ Kontakt gehabt zu haben, wurde am häufigsten gewählt. 36 Personen nannten dies. Sechs Teilnehmende wählten „jährlich“. Nur drei Proband*innen hatten „täglich“ Kontakt mit Deutsch, während bereits 18 dies „wöchentlich“ hatten. Sieben Personen gaben „monatlich“ an und 16 „weniger als jährlich“. Es könnte sein, dass erst nach dem Erlernen von Deutsch ein Kontakt zur Sprache aufgebaut wurde. Das würde die kleinen Zahlen erklären.

Frage 9 hatte dieselben Antwortmöglichkeiten. Mehr als die Hälfte gab „gar keinen“ Kontakt mit deutschsprachigen Personen an (57%). „Weniger als jährlich“ kreuzten 26,7% an. Die restlichen Antwortmöglichkeiten teilten sich wie folgt auf: „täglich“ 1,2%, „wöchentlich“ 7,0%, „monatlich“ 3,5% und „jährlich“ 4,7%. Das lässt darauf schließen, dass bei dieser Stichprobe wenig deutscherstsprachliche Verwandte oder nahestehende Personen existieren, wie bereits zuvor erwähnt wurde.

Zuletzt in dieser Sektion wurde ermittelt, ob die Befragten bereits in einem deutschsprachigen Land gewesen waren, bevor sie zu studieren angingen. Die Ergebnisse von Frage 10 machen deutlich, dass die Mehrheit, 81,4% der Proband*innen, noch nicht in ein DACHL-Land gereist war. Nur 18,6% waren bereits in ein deutschsprachiges Land gereist, 2,3% „mehr als ein Jahr“, 1,2% „weniger als ein Jahr“, 15,1% „mehr als drei Monate“ und 0,0% „weniger als sechs Monate“ insgesamt. Die Wahrscheinlichkeit, dass deutschlernende Brasilianer*innen ein DACHL-Land besuchen, ist heutzutage aber größer als vor zehn Jahren (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27; Bohunovsky & Zink Bolognini 2005: 2).

4.2.4. Sonstiges

Bei dieser Version des Fragebogens gab es 20 Kommentare, wovon einige aber inhaltlich irrelevant waren. Die Bemerkungen wurden, wenn dies möglich war, den Motivkategorien zugeordnet. Ein Kommentar zu einem Grund, Deutsch zu lernen, der jedoch in keine Kategorie passte, war z.B. folgender: „O fato de já falar/estudar francês e inglês me ajudam/ajudaram a aprender alemão“ [„Die Tatsache, dass ich bereits Französisch und Englisch spreche bzw. lerne, hat mir dabei geholfen und hilft mir immer noch, Deutsch zu lernen“] (U336). Die Verbindungen zu anderen Sprachen wurden in dieser Forschung jedoch außer Acht gelassen.

4.2.4.1. Wünsche für die Zukunft

Auch diese Zielgruppe machte sich Gedanken über zukünftige Geschehnisse in ihrem Land und wie dieses mit der deutschen Sprache umgehen sollte:

O Brasil deve investir mais em idiomas, principalmente o alemão por ser uma importante língua. Os centros de estudos particulares são muito caros e pouquíssimas pessoas tem condições financeiras de fazerem o curso. [Brasilien sollte mehr in Sprachen investieren, insbesondere in Deutsch, weil es eine wichtige Sprache ist. Die privaten Sprachzentren sind sehr teuer und sehr wenige Menschen sind finanziell in der Lage so einen Kurs zu besuchen.] (U115)

Für die UFMG wurden ebenso Vorschläge gemacht, wenn auch nur implizit:

Estudar alemão na UFMG com certeza me ajudou muito. Mas quando cheguei na Alemanha vi que não estava muito preparada. Pode ser um problema só meu (ou não). Mas senti falta de assuntos práticos serem abordados em sala de aula, como: fazer

compras, pedir informações, etc. Acho que faltou praticar mais o alemão e também ouvir mais. Tive muita dificuldade de entender as pessoas no começo. Acredito que só aprendi realmente alemão depois que fui pra Alemanha. Claro que isso varia de personalidade, mas pelo que percebi, para muitos intercambistas brasileiros foi assim também. [Deutsch an der UFMG zu lernen hat mir mit Sicherheit sehr geholfen. Als ich aber in Deutschland angekommen war, sah ich, dass ich nicht sehr vorbereitet war. Es kann an mir liegen (oder auch nicht), aber ich vermisse es, dass praktische Themen im Klassenzimmer bearbeitet/angesprochen werden, wie z.B.: einkaufen/Einkäufe machen/tätigen, nach Informationen fragen/einholen, etc. Ich glaube, dass mehr Übung und auch mehr Hörverstehensaktivitäten gefehlt haben. Ich hatte am Anfang große Schwierigkeiten, die Menschen zu verstehen. Ich denke, ich habe Deutsch nur wirklich gelernt, als ich nach Deutschland gegangen bin. Natürlich kann das je nach Persönlichkeit anders sein, aber meiner Erfahrung nach ging es vielen anderen brasilianischen Austauschstudierenden auch so.] (U38)

Der letzte Kommentar spricht sich dafür aus, dass es eine spezielle Vorbereitung für die Studierenden geben sollte, die ins deutschsprachige Ausland reisen (gleichgültig weshalb sie das tun). Für andere Studierende wäre diese vermutlich weniger relevant, da sie sich einen privaten Aufenthalt vielleicht nicht leisten können (vgl. Bohunovsky & Zink Bolognini 2005: 2). Dennoch wird im selben Artikel ein Wunsch nach an die Realität angepassten Methoden und Lehrmaterialien ausgesprochen. Zwar geht es den Autorinnen dabei eben um Brasilianer*innen, die nicht ins deutschsprachige Ausland reisen werden, jedoch könnte ein Vorbereitungskurs der hier erbetenen Art, der an die „neue“ Zielgruppe angepasst wäre, im Rahmen des *Ciência sem Fronteiras*-Programms tatsächlich realisiert werden. Nach der neuesten Erhebung des Auswärtigen Amts (2015: 27) gibt es dafür jedoch nicht genügend entsprechend qualifizierte Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang könnte man aber für authentische (Audio-)Materialien im DaF-Unterricht vor Ort plädieren, da dies von dem*der Proband*in gewünscht wird.

4.3. Vergleich der beiden Stichproben

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse des Wellesley College mit denen der Universidade Federal de Minas Gerais verglichen. Dabei wird auf bestimmte Schwerpunkte und Auffälligkeiten eingegangen. Anschließend werden die Vorannahmen überprüft.

4.3.1. Zielgruppen

An dieser Stelle soll zunächst angemerkt werden, dass mit dieser Studie weder zwei Länder noch zwei Universitäten miteinander verglichen werden, sondern nur zwei Stichproben von verschiedenen Hochschulen aus unterschiedlichen Ländern.

Oberflächlich kann man beim Vergleich der Zielgruppen feststellen, dass beide aus eher fortgeschrittenen Lerner*innen bestanden, da jeweils um die 50 Prozent die höheren zwei Antwortkategorien bei der Frage nach dem Sprachniveau gewählt hatten. Die US-amerikanische Stichprobe schätzte sich nur ein wenig höher ein. Das könnte ein Indiz für die Qualität des Deutschunterrichts sein. Die Dauer des Lernens war auch in etwa gleich verteilt. Jeweils die meisten Proband*innen lernten seit mehr als vier Jahren Deutsch.

Vom Alter her gab es allerdings eine Diskrepanz zwischen den Stichproben. Die brasilianische Zielgruppe (19-48) ist um eine Zeitspanne von 20 Jahren jünger als die Gruppe aus den USA (19-68). Die jüngsten Personen sind aber in beiden Gruppen 19 Jahre alt und jeweils etwa 50 Prozent bildeten Personen unter 30 Jahren. Grundsätzlich kann man also von jungen Stichproben sprechen. Ob dies in Verbindung mit der Tatsache, dass die Erhebung online stattfand, steht, wird in der Reflexion der Erhebung behandelt.

Die brasilianische Stichprobe besteht aus mehr aktuell Studierenden als die US-amerikanische. Das liegt u.a. aber an den unterschiedlichen Gesellschafts- und Bildungssystemen. Zwar wird eine Hochschulbildung in beiden Ländern geschätzt, aber in den USA ist eine College-Ausbildung, die gewöhnlich vier Jahre dauert, bereits „ausreichend“, um in die Mittelschicht zu gelangen, während in Brasilien oft länger und nach dem Bachelor weiter studiert wird.

An dieser Stelle sollen nun zwei Lernorte miteinander verglichen werden, die eine besondere Ähnlichkeit bzw. Diskrepanz zwischen den befragten Gruppen darstellen. 37,2% der Zielgruppe in Brasilien haben eigenständig Deutsch gelernt, oder dies zumindest angegeben, während es in den USA nur 12,8% waren. Die brasilianischen Proband*innen wirken dadurch unabhängiger im Lernen und vermitteln den Eindruck, dass sie weniger auf Rahmenbedingungen, wie z.B. das Sprachangebot in der Schule, angewiesen wären. Der Grund für diese Differenz könnte auch auf finanzielle Bedingungen zurückzuführen sein. Ein anderer denkbarer Grund für diese Diskrepanz zwischen den Stichproben jedoch könnte

die Bedeutung des Sprachenlernens an sich sein. Brasilianer*innen könnten es als relevanter erachten, Deutsch oder eine andere Fremdsprache zu lernen, und diesem Bestreben autonom nachgehen. Das liegt eventuell am hohen Stellenwert der englischen Sprache, die auch so von US-Amerikaner*innen wahrgenommen wird, was zu vergleichsweise niedrigem Fremdsprachenerwerb in den USA führt (vgl. Hamel 2007: 159).

Der zweite hier verglichene Lernort ist das Ausland. Beide Zielgruppen bestehen aus einer beachtlichen Menge an Befragten, die u.a. nicht in ihrem Heimatland Deutsch lernten. In Brasilien waren es 37,2%, in den USA 44,1%. Das liegt vermutlich hauptsächlich an den Austauschprogrammen der jeweiligen Länder. Es zeigt jedenfalls, dass Migration im Leben der in dieser Studie befragten Personen durchaus eine Rolle spielt. Diese Migration kann temporär, im Sinne eines Austauschs, oder permanent, gemeint ist der Umzug von einem Land in ein anderes, sein. Den Ergebnissen beider Stichproben kann man entnehmen, dass temporäre Aufenthalte häufiger als Motiv für das Lernen von Deutsch genannt wurden. Beide Gruppen wählten das Reisemotiv an zweiter Stelle. Bei der US-amerikanischen Zielgruppe war das Studium auf Platz 9 und die Arbeit erst auf Platz 14. Die brasilianische Zielgruppe reihte das Studium sogar auf Rang 3 und die Arbeit auf Rang 8. In jedem Fall sind zeitlich begrenzte Besuche der deutschsprachigen Länder öfter genannt worden.

Zwar darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die sozioökonomischen Standards der Länder unterschiedlich sind, dennoch ähneln sich die Stichproben auch, was den sozioökonomischen Hintergrund und den Bildungsstand der Befragten betrifft. Wie bereits bei den Forschungsfeldern angemerkt wurde, sind die meisten Studierenden in beiden Ländern eher wohlhabend, was an der kostspieligen Vorbereitung auf die Bewerbungs- und Aufnahmeverfahren der Hochschulen erkennbar ist. Beide Zielgruppen haben einen ähnlichen Bildungsgrad, da sie an einer höheren Bildungsinstitution studieren oder studiert haben. Diese Gemeinsamkeit wird beim Vergleich der Motivkategorien erneut thematisiert werden.

4.3.2. Motive und Einflüsse

In diesem Unterkapitel werden nun erneut Schwerpunkte beim Vergleich der beiden Stichproben gesetzt. Der Fokus liegt auf den drei erstgereihten Motiven sowie dem letzten Platz beider Tabellen. Anschließend werden die Reihungen der Motivkategorien verglichen. Des Weiteren wird festgestellt, welche Unterschiede bei den beeinflussenden Personen zwischen den Ländern bestehen.

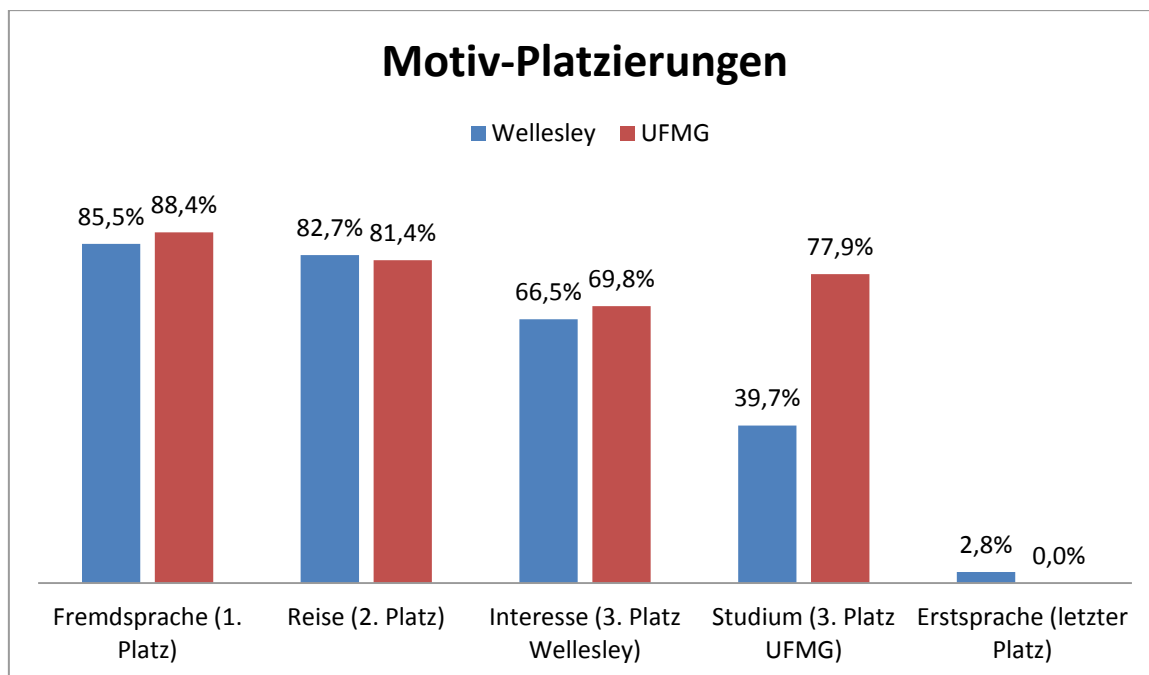
4.3.2.1. Die drei ersten und der letzte Platz der Motive

Sowohl die US-amerikanische Stichprobe als auch die brasilianische haben durch ihre Antworten die beiden gleichen Motive auf Platz 1 und 2 gereiht. An erster Stelle steht der Grund, dass es wichtig ist, eine Fremdsprache zu lernen. 85,5% der Zielgruppe des Wellesley College und sogar 88,4% der Zielgruppe der UFMG haben diesen genannt. Beide Gruppen von Befragten sehen also einen Mehrwert in dem Erlernen einer Fremdsprache, unabhängig davon, welche das ist. Sprachenkenntnisse bringen (in den jeweiligen Ländern) wirtschaftliche Vorteile und gesellschaftliches Ansehen, was sie erstrebenswert machen. Hamel meint diesbezüglich, dass das „Erlernen einer Fremdsprache [...] eine langfristige, bedeutenden [sic!] Kapital- und Bildungsinvestition dar[stellt]“ (Hamel 2007: 158).

Auf dem zweiten Rang befindet sich das Reisemotiv. 82,7% der US-amerikanischen und 81,4% der brasilianischen Zielgruppe wählten dieses. Die Verfasserin postuliert dazu ein westliches Bedürfnis nach Reisen. Die globalisierte Realität, in der die Personen beider Stichproben leben, in der man z.B. über das Internet sieht, was es in der Welt gibt, fordert sie auf, diese Welt auch zu erleben (oder es zumindest zu wollen). Möglich gemacht wird dies für die Zielgruppen vor allem durch die Austauschprogramme. Warum dieses Motiv aber so relevant für beide befragte Gruppen ist, könnte durch eine nachfolgende Forschung ermittelt werden. Der hohe Stellenwert des Reisemotivs könnte jedenfalls auch auf das positive Bild Deutschlands (und der anderen deutschsprachigen Länder) zurückzuführen sein (vgl. Ammon 2015: 1035; Aron et al. 1987: 92, 93). Dieses muss eine gewisse attraktive Wirkung auf die Befragten haben, da sie Deutsch lernen möchten, um diese Länder zu besuchen oder weil sie sie bereits besucht hatten.

An dritter Stelle reihten die US-Amerikaner*innen den Grund, aus Interesse an der Kultur Deutsch zu lernen. Das sagten 66,5% der Befragten. Die Brasilianer*innen wählten dieses Motiv sogar öfter (69,8%), es wurde jedoch nicht höher gereiht. Für die brasilianische Zielgruppe war das Studium als Grund relevanter. Es wurde mit 77,9% auf den dritten Rang platziert. Die US-amerikanische Zielgruppe stufte dieses Motiv als nicht sehr wesentlich für die Sprachwahl ein, sie gaben diesem nur 39,7% bei den Nennungen. Daraus kann man erkennen, dass die brasilianische Befragtengruppe den instrumentellen Nutzen gegenüber der integrativen Orientierung favorisiert.

Dass die akademischen gegenüber den kulturellen und identifikatorischen Gründen in Brasilien bevorzugt werden, könnte auf *Ciência sem Fronteiras* zurückzuführen sein. Dieses Programm bietet in erster Linie ein Auslandsstudium und damit ein pragmatisches Motiv, offeriert in zweiter Linie jedoch auch das Reisen, das Eintauchen in die Kultur und das Kennenlernen von Deutscherstsprachler*innen. Diese letztgenannten Möglichkeiten sind wiederum dem integrativ motivierten Handeln zugeordnet, jedoch insgesamt nur zweitrangig. Für die brasilianische Stichprobe ist der instrumentelle Grund demnach ein wenig bedeutender als die integrativen Motive. Sowohl das Interesse an Kultur als auch das Studium sind Motive, die von einem Streben nach Bildung gekennzeichnet sind. Das ist wiederum charakteristisch für beide Zielgruppen und wird im nächsten Unterkapitel erneut zur Sprache gebracht.



Sowohl die US-amerikanische als auch die brasilianische Befragtengruppe wählte das Motiv der Erstsprache auf den letzten Platz. Erstere nannte es mit 2,8%, letztere mit 0,0%. Daraus und aus den Kommentaren könnte man schließen, dass dieser Grund zumindest für die beiden Stichproben irrelevant ist. Eventuell könnte das bedeuten, dass bei den Befragten nur noch wenige Personen Deutsch als Erstsprache gelernt haben bzw. bilingual aufgewachsen sind. Auch im Verwandtenkreis gibt es vielleicht nicht mehr viele deutscherstsprachliche Menschen, die einen Einfluss auf die Entscheidung haben könnten. Obwohl die integrative Orientierung bei der Sprachwahl gerade für die US-amerikanischen Befragten eine große Rolle spielte, scheinen deutschsprachige Wurzeln relativ unbedeutend zu sein, wenn es das Deutschlernen betrifft.

4.3.2.2. Motivkategorien

Anhand der folgenden Tabelle werden die Reihungen der Motivkategorien gegenüber gestellt. Man erkennt zwei Gemeinsamkeiten und mehrere Unterschiede, auf die nun genauer eingegangen wird.

Wellesley College, USA	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasilien
Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen	Allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
Integrative Orientierung	Instrumenteller Nutzen

Einstellungen zur Zielsprache	Einstellungen zur Zielsprache
Unterrichtskontext	Integrative Orientierung
Instrumenteller Nutzen	Unterrichtskontext

Tab. 6: Gegenüberstellung der Motivkategorien beider Stichproben, gereiht nach Häufigkeit.

Beide Stichproben setzten allgemeine positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen an die erste Stelle der Gründe für das Deutschlernen. Das kann, wie bereits mehrmals erwähnt, vor allem auf die gebildeten Zielgruppen zurückzuführen sein. Diese legen Wert auf Bildung und Fremdsprachen haben einen hohen Bildungswert. Ebenso haben sie ökonomische Macht und führen zu gesellschaftlicher Anerkennung. Die Untersuchung von Schlak et al. (2002: 14) ermittelte entsprechende Ergebnisse für eine ähnliche Stichprobe. Die Erasmus-Studierenden seiner Studie passen in das Profil der hier erforschten Zielgruppen, da sie auch in erster Linie gebildete Menschen waren, die nach Fremdsprachenkenntnissen, in diesem Fall Deutschkenntnissen, strebten. Für sie war Bildung ebenso ein wertgeschätztes Ziel, was auch eine Gemeinsamkeit der Stichproben hier darstellt.

Anhand der jeweils zweitplatzierten Motivkategorien erkennt man jedoch eine Diskrepanz zwischen den Zielgruppen. Die US-amerikanische Stichprobe bewertet die integrative Orientierung höher, während für die brasilianische Stichprobe der instrumentelle Nutzen mehr zählt. Das wird natürlich von den Bedingungen im jeweiligen Land beeinflusst. In Brasilien z.B. ist die Abstammung vermehrt in bestimmten Teilen des Landes relevant, während die Nachkommen der deutschen Immigrant*innen beinahe überall in den USA verteilt sind, wie man auf den jeweiligen Abbildungen zur Abstammung erkennen kann.

Interessant ist, dass sich die Reihenfolge der Motive innerhalb der jeweiligen Kategorien ähnelt. Bei der integrativen Orientierung besteht exakt dieselbe Reihung mit der Reise in die DACHL-Länder an erster und dem Motiv der Erstsprache an letzter Stelle. Sowohl die US-Amerikaner*innen als auch die Brasilianer*innen wählten innerhalb des instrumentellen Nutzens das Studium in einem deutschsprachigen Land auf den ersten und die finanzielle Unterstützung auf den letzten Platz. Obwohl den einzelnen Kategorien ein anderer Wert beigemessen wird, gibt es innerhalb der Kategorien „integrative Orientierung“ und „instrumenteller Nutzen“ also ein grobes Einverständnis zwischen den

Stichproben, was die Relevanz der einzelnen Gründe für das Deutschlernen betrifft.

Die zielsprachenspezifischen Einstellungen liegen für beide Stichproben im Mittelfeld, da sie zwar als bei der Sprachwahl relevant, aber nicht ausschlaggebend betrachtet werden. Die einzelnen Ansichten der beiden Zielgruppen werden an anderer Stelle präsentiert und miteinander verglichen.

Bezüglich des Unterrichtskontexts wurde hier bereits die besondere Bedeutung der jeweiligen Institution festgestellt. Bei der US-amerikanischen Zielgruppe belegt das Motiv innerhalb der Kategorie den zweiten Rang, bei der brasilianischen jedoch den fünften. Dass Bildungsinstitutionen in den USA eine andere Stellung als in Brasilien haben, erkennt man z.B. auch an der Finanzierung der Hochschulen in dieser Studie. Das Wellesley College wird von Privatpersonen, z.B. über Spenden, finanziert, während die UFMG vom Staat subventioniert wird. Ein weiterer Unterschied zwischen den Studienorten der Zielgruppen ist die Bedeutung der Alumni. Wie eben erwähnt, sponsern diese in den USA ihre ehemaligen Hochschulen. Aber auch das Netzwerk generell bietet Möglichkeiten, wie z.B. *Awards* und *Fellowships*. Durch regelmäßige Treffen nach dem Abschluss, sogenannte *Reunions*, bleibt man mit der Institution und seinen Mitstudierenden verbunden. Das passiert momentan auch verstärkt über das Internet, wodurch u.a. auch die hohe Teilnehmendenzahl zustande kam. Natürlich hängt das auch mit der Größe des Wellesley College zusammen.

Im Gegensatz dazu scheint der „Zusammenhalt“ in Brasilien, wenn er überhaupt an einer so großen Universität wie der UFMG vorhanden ist, mit dem Abschluss beendet zu sein. Das könnte der Grund sein, warum die Institution auch eine untergeordnete Rolle spielt, wenn es darum geht, eine Sprache zu lernen. Nur 3,5% der brasilianischen Zielgruppe wählten das Motiv „Mir gefällt, wie Deutsch an meiner Hochschule gelehrt wird“ im Vergleich zu 31,3% der US-Amerikaner*innen. Somit sind auch die jeweiligen Fachbereiche und ihre Unterrichtsqualität in Brasilien nicht so bedeutend. Das Wellesley College präsentiert sich explizit als eine Einrichtung mit hoher Qualität, z.B. garantiert durch die Betreuung der Studierenden. Das zeigt sich an dem 7:1 Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. FAQ 2015).

Jedoch bedeutet das nicht, dass die UFMG keine qualitative Bildung bietet. Wie bereits festgestellt wurde, gehört diese Universität zu den besten des Landes bzw. ganz Lateinamerikas (vgl. QS University Rankings: Latin America 2015; Ranking Universitário Folha 2013). Man muss also die jeweiligen Umstände, wie z.B. die Größe der Universitäten und die verschiedenen Länder (und ihre Politiken) bedenken. Es soll hier auch keinesfalls zu einer Wertung der beiden untersuchten Bildungsinstitutionen kommen.

Die Möglichkeit, ein Auslandsstudium zu absolvieren, welche auch genutzt wird, haben die Befragten beider Stichproben, jedoch scheint es für Brasilianer*innen wesentlicher, diese Chance zu nutzen, da es nach dem Studium schwieriger wird, ins Ausland zu gehen und vielleicht aus finanziellen Gründen gar nicht mehr möglich ist (vgl. Bohunovsky & Zink Bolognini 2005: 2). Die Zielgruppe am Wellesley College hat aber aufgrund ihrer generell eher ökonomisch höher gestellten Klientel auch nach der Ausbildung noch Optionen, in ein anderes Land zu reisen bzw. dort zu studieren. Nach der Grundausbildung (Bachelor) für ein Masterstudium ins deutschsprachige Ausland zu gehen ist aber durchaus ein Ziel, das beide Zielgruppen anstreben.

4.3.2.3. Beeinflussende Personen

Zunächst werden die Reihungen der Zielgruppen nebeneinander präsentiert. Danach werden die Inhalte genauer besprochen.

Wellesley College, USA	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasilien
Eltern	Niemand
Freund*innen	Freund*innen
Deutschlehrende	Eltern
Niemand	Deutschlehrende
Andere Verwandte	Andere Verwandte
Andere Personen	Andere Personen
Kolleg*innen	Partner*innen
Partner*innen	Kolleg*innen

Tab. 7: Gegenüberstellung der beeinflussenden Personen beider Stichproben, gereiht nach Häufigkeit.

Der erste Platz, sowohl bei der US-amerikanischen als auch bei der brasilianischen Stichprobe, wurde mit weniger als der Hälfte der Nennungen erreicht. Das zeugt von keiner großen Einflussnahme. Die Eltern erreichten in den

USA 44,1% und die Freund*innen in Brasilien 25,6%. Niemand war mit 48,8% höher gereiht, jedoch zeigt genau das, wie wenig die Sprachwahl in Brasilien von anderen Menschen abhängt. Aus den Ergebnissen kann man des Weiteren schließen, dass beide Zielgruppen sich wenig von Personen beeinflussen haben lassen, und sie daher Deutsch als zu lernende Sprache selbstbestimmt gewählt haben. Die brasilianischen Befragten waren jedoch ein wenig autonomer, da bei den US-Amerikaner*innen nur 23,5% „Niemand“ angaben.

Grundsätzlich haben sich beide Zielgruppen eher freiwillig dazu entschieden, Deutsch zu lernen. Nur 7,3% der Befragten vom Wellesley College und 4,7% der Teilnehmenden von der UFMG haben das Motiv „keine oder wenige Alternativen“ gewählt. Der kleine Unterschied liegt vermutlich an den unterschiedlichen Umständen, wie es dazu kommt eine Sprache zu lernen, z.B. *language requirement* in den USA oder die Voraussetzungen für weitere Studien in beiden Ländern. Die höhere Reihung der Deutschlehrenden bei den US-amerikanischen Befragten unterstützt die Theorie, dass die Institution und der Fachbereich (Ruf, Qualität etc.) einen größeren Einfluss auf das Sprachwahlmotiv haben als in Brasilien.

Dass Kolleg*innen weiter unten gereiht werden, mag keine Überraschung sein. Viele Personen der Zielgruppen studieren noch und haben vermutlich bis jetzt eher wenig Arbeitserfahrung gesammelt. Die niedrige Stellung der Partner*innen in beiden Ländern erstaunt dennoch. Für 7,0% der Brasilianer*innen und für 4,5% der US-Amerikaner*innen stellten die (ehemaligen) Partner*innen einen Einfluss auf die Wahl, Deutsch zu lernen, dar. Das lässt vermuten, dass generell wenige binationale Beziehungen oder zumindest Beziehungen zu Menschen mit deutscher Abstammung existieren. Dieser Aspekt des Einflusses wäre jedoch ein eigenes Thema für eine nachfolgende (qualitative) Forschung. Die Rolle der Lehrperson bei der Motivation könnte ebenso genauer betrachtet werden, vor allem da viele der Befragten zwar deutscherstsprachliche Lehrende hatten, diese jedoch keinen großen Einfluss auf die Sprachwahl ausübten.

4.3.3. Kontakt

An dieser Stelle wird nun der Kontakt zu Deutsch verglichen. Wie eben erwähnt, hatten bereits fast alle Personen der beiden befragten Zielgruppen eine

deutscherstsprachliche Lehrperson gehabt, nämlich 91,1% von den US-amerikanischen und 83,7% von den brasilianischen Proband*innen. Das wurde bei den Ergebnissen zum Lernkontext bereits näher besprochen.

Was den Kontakt mit der deutschen Sprache betrifft, so war die größte Gruppe in den USA wöchentlich in Kontakt (28,5%) und die größte in Brasilien ohne Kontakt (41,9%). In Brasilien ist das beinahe die Hälfte der Befragten. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Zugang zur deutschen Sprache in den USA leichter ist. Warum das so ist, könnte in einer nachfolgenden Forschung herausgefunden werden. Es sollte jedoch bedacht werden, dass man den Zugang heutzutage vor allem über das Internet erhalten kann, die meisten Proband*innen vermutlich vor ihrer Studienzeit aber noch keinen Zugang zum Internet in Anspruch genommen hatten. Das wäre u.a. auf das junge Alter der Befragten zurückzuführen.

Dieses asymmetrische Nennungsverhältnis der Zielgruppen glich sich bei der Frage nach dem Kontakt zu erstsprachlichen Sprecher*innen wieder aus. Nach den meisten Nennungen hatten mehr als die Hälfte der Brasilianer*innen (57,0%) und etwa ein Viertel der US-Amerikanerinnen (25,1%) nie Kontakt gehabt. Das könnte sich dadurch erklären lassen, dass die Zeit der größten deutschen Einwanderung in diese Länder vorbei ist. Wenn man also keine deutschsprachigen Verwandten hat, kann es durchaus sein, dass man keine Deutscherstsprachler*innen mehr trifft, mit Ausnahme von bestimmten Regionen in den jeweiligen Ländern. Die hohe Zahl des Kontakts zu erstsprachlichen Lehrenden könnte in diesem Zusammenhang andeuten, dass der Kontakt erst über das Studium stattfand.

Auch bei der Frage nach dem Besuch in einem deutschsprachigen Land gab es ähnliche Tendenzen. Jeweils die meisten Nennungen bekam die Antwortoption, noch nie in ein DACHL-Land gereist zu sein. 81,4% der brasilianischen und 42,5% der US-amerikanischen Stichprobe gaben dies an. An zweiter Stelle standen für beide Gruppen kürzere Aufenthalte unter drei Monaten. Sowohl Brasilien als auch die USA liegen weit entfernt von den deutschsprachigen Ländern und die Reisen sind kostspielig. Über das Reisemotiv, das von beiden Stichproben sehr viele Nennungen erhielt, wurde bereits mehrfach in dieser Arbeit geschrieben.

Was den Kontakt zu Deutsch, egal in welcher Form, betrifft, ähneln sich die Zielgruppen also größtenteils. Das ist auf ähnliche Umstände vor Ort

zurückzuführen, die sowohl in den Überblicken über die beiden Länder als auch bei der Beschreibung der untersuchten Zielgruppen zu erkennen waren.

4.3.4. Überprüfung der Vorannahmen

Mithilfe der Ergebnisse dieser Studie kann nun in Erfahrung gebracht werden, ob die Annahmen der Verfasserin bestätigt und welche Rückschlüsse daraus gezogen werden können. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass sich die Annahmen nur auf die Gegenüberstellung von integrativer Orientierung und instrumentellem Nutzen beziehen. Andere Motive und Motivkategorien wurden zwar analysiert und interpretiert, bei den Annahmen aber nicht näher in Betracht gezogen. Ebenso wurden bei den beeinflussenden Personen „niemand“ und „ich selbst“ ausgeklammert, da der Einfluss von Personen um die Proband*innen herum überprüft werden sollte.

Integrative Motive sind bei der Entscheidung Deutsch zu lernen in den USA vorherrschend. Nach den allgemeinen positiven Einstellungen zum Fremdsprachenlernen belegen Platz 2 und 3 Motive, die zur Kategorie der integrativen Orientierung gezählt werden können. Die Kategorie selbst ist ebenfalls an zweiter Stelle in der Reihung der Motivkategorien. Im Gegensatz dazu befindet sich die Kategorie des instrumentellen Nutzens bei der US-amerikanischen Zielgruppe auf dem letzten Platz. Die identifikatorische Komponente ist dabei jedoch nicht so stark ausgeprägt wie erwartet. Motive, die mit der Abstammung zusammenhängen, wurden weniger oft gewählt; dennoch öfter von US-Amerikaner*innen als von Brasilianer*innen. Für die USA waren es 39,1%, die ihre deutsche Abstammung als Grund sahen. Nur für 10,5% der brasilianischen Zielgruppe war dies für das Lernen von Deutsch relevant. Somit kann die Annahme bestätigt werden.

Eltern und andere Verwandte haben in den USA den größten Einfluss auf die Sprachwahl. Die Eltern sind die stärkste Gruppe von Personen, die auf die US-amerikanische Stichprobe Einfluss bei der Sprachwahl hatte. Andere Verwandte waren weniger von Bedeutung. Demnach kann die Annahme teilweise bestätigt werden. Zusammenfassend kann man aber erkennen, dass Familienmitglieder einflussreicher als nicht verwandte Menschen sind.

Instrumentelle Motive sind bei der Entscheidung Deutsch zu lernen in Brasilien vorherrschend. Der instrumentelle Nutzen von Deutsch ist zwar nicht an erster Stelle im Ranking der Motivkategorien, aber steht vor der integrativ orientierten Sprachwahl, die sich an vorletzter Stelle befindet. Diese Annahme kann also bestätigt werden.

*Freund*innen und Partner*innen haben in Brasilien den größten Einfluss auf die Sprachwahl.* Freunde und Freundinnen haben den größten Einfluss auf die brasilianische Stichprobe (wenn man „niemand“ außer Acht lässt), jedoch beeinflussen romantische Partner und Partnerinnen nur sehr wenig. Diese Annahme kann also nur teilweise bestätigt werden. Grundsätzlich kann man aber feststellen, dass nicht verwandte Personen den größeren Einfluss hatten.

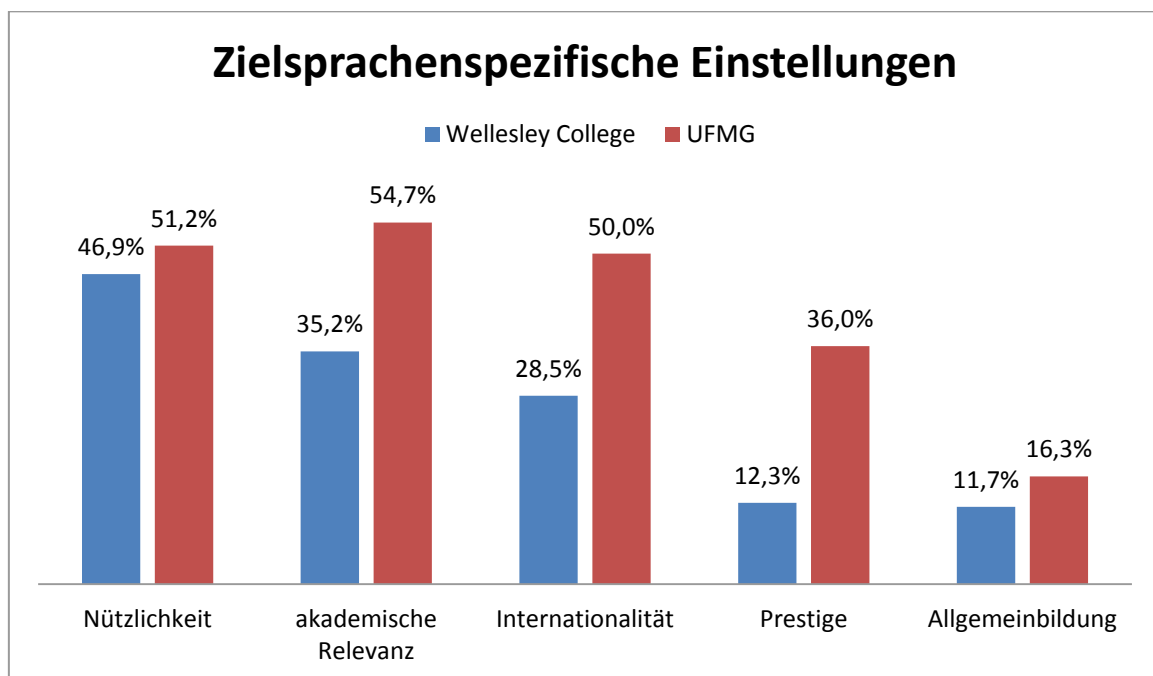
Durch die größtenteils erwiesenen Vorannahmen werden die Darstellungen der Literatur also bestätigt. Die Studie konnte in dieser Hinsicht zwar keine gänzlich neuen Erkenntnisse präsentieren, dennoch haben die Ergebnisse einen wissenschaftlichen und praktischen Ertrag. Die Tatsache, dass die Motive der Zielgruppen keine besondere Veränderung durchgemacht haben, bekräftigt die Reihung der Prioritäten. Die Situation, die diese Gründe hervorgebracht hat, hat sich vermutlich wenig verändert, da weiterhin großteils dieselben Motive für das Deutschlernen verantwortlich sind.

Die niedrige Reihung des Abstammungsmotivs ist vermutlich auf die regionalen Unterschiede in den Ländern zurückzuführen. Es ist aber vor allem in den USA zurückgegangen, was der Fachliteratur widerspricht. Die aktuelle Datenerhebung des Auswärtigen Amts ergab aber dasselbe wie diese Studie (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 25). Eventuell könnte diese Diskrepanz am Alter der Befragten festzumachen sein. Deutschstämmigkeit wird für die Sprachwahl vielleicht nicht mehr als relevant wahrgenommen, selbst wenn sie vorhanden ist, weil die deutsch(sprachig)en Immigrant*innen der Familie mittlerweile mehrere Generationen zurückliegen. Das würde auch die Daten zu den beeinflussenden Personen erklären. Trotz dieser Entwicklungen herrschen die affektiven Motive in den USA weiterhin vor, was die angegebene Literatur bestätigt (vgl. Ammon 2015: 1035, 1036).

Gleichwohl soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass mit dieser Studie nur Aussagen über zwei bestimmte Stichproben getroffen und keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden können.

4.3.5. Einstellungen zur Zielsprache

Im Folgenden werden die jeweiligen zielsprachenspezifischen Einstellungen miteinander verglichen. Es wird präsentiert, wie Deutsch von den Stichproben gesehen wird und welche Erkenntnisse man daraus für das jeweilige Land bzw. die Germanistik vor Ort gewinnen kann.



Beide Zielgruppen bewerteten diese Motivkategorie insgesamt mittelmäßig. Bei genauerer Betrachtung sind jedoch Unterschiede zwischen den Ländern zu erkennen. Die Nützlichkeit der deutschen Sprache wird sowohl von den brasilianischen als auch den US-amerikanischen Befragten mit etwa 50 Prozent gleich hoch eingeschätzt. Das liegt vermutlich an der starken wirtschaftlichen Position der DACHL-Länder.

Die Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache hängt mehr von der Wirtschaftskraft der Sprecher ab als von der Sprecherzahl. Danach bemisst sich ihr Nutzen für Personen, die auf dem Weltmarkt mitspielen und Kontakte – auch wissenschaftliche, diplomatische oder kulturelle – mit den Mutterländern pflegen wollen. (Ammon 2010)

Deutsch in der akademischen Welt wird aber vermehrt in Brasilien als relevant wahrgenommen. Das liegt vermutlich an den aktuellen Entwicklungen, dass Englisch als Wissenschaftssprache andere Sprachen verdrängt, wie es auch Ammon bestätigt (vgl. Ammon 2011: 47, 48; Ammon 2010). Trotzdem sieht noch über die Hälfte der brasilianischen Teilnehmenden es als einen Grund an, Deutsch zu lernen. Die Diskrepanz bei der Frage nach der Internationalität der deutschen Sprache wird mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen sein, dass Englisch als wichtigere internationale Sprache betrachtet wird, und das vor allem von US-Amerikaner*innen (vgl. Ammon 2015: 1035). Immerhin 50 Prozent der Brasilianer*innen hielten Deutsch als Weltsprache noch für bedeutsam.

Dennoch wird die deutsche Sprache nicht als Teil der Allgemeinbildung gesehen. Vermutlich überwiegt hier die Vorstellung eines „Exotikums“, da in den USA Französisch und Spanisch und in Brasilien Englisch und Spanisch vermehrt gelernt werden (vgl. Ammon 2015: 1038; Ecke 2010: 1834, 1835; Soethe 2010: 1626). Gleichzeitig kann diese Sonderstellung, die durch die geografische Distanz geschaffen wird, auch einen attraktiven Grund für das Erlernen darstellen, z.B. Horizonsweiterung (vgl. Menzel 1998: 161; Riemer 2005: 54).

Als prestigeträchtige Sprache wird Deutsch zumindest noch von der brasilianischen Zielgruppe wahrgenommen. Die US-amerikanischen Befragten empfinden das eindeutig anders, denn die Differenz zwischen den Nennungen der Stichproben beträgt mehr als 20 Prozentpunkte. Das jeweilige Verständnis von Prestige wurde in dieser Studie nicht ermittelt, könnte aber der Grund für diese Diskrepanz sein.

Aus den Ergebnissen könnte man des Weiteren schließen, dass die Anwendbarkeit und Brauchbarkeit von Deutschkenntnissen in Brasilien und den USA durchaus geschätzt werden. Der akademische Wert der deutschen Sprache wird zwar nicht mehr relevanter werden, sich aber vermutlich konstant vor allem in einigen Studienrichtungen, wie z.B. den Geistes- und Sozialwissenschaften, halten (vgl. Ammon 2011: 47, 48; Ammon 2010). Das liegt u.a. sicher daran, dass Deutsch immer noch eine Voraussetzung für manche Fächer ist. Die Internationalität der deutschen Sprache wird aber immer mehr von Englisch (und Spanisch) verdrängt werden.

Nach der Analyse dieser beiden Stichproben kann man Folgendes über die Stellung der deutschen Sprache in den untersuchten Ländern postulieren: Wenn sich die Germanistik an diesen Universitäten mehr auf die Nützlichkeit des Deutschen stützen würde, also seine praktische Anwendung, könnten die Lernendenzahlen steigen. Dafür wäre mehr Authentizität im Unterricht sicher hilfreich, z.B. um im Unterricht ein adäquates Bild der DACHL-Länder zu vermitteln und auf zukünftige Auslandsaufenthalte vorzubereiten. Wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen zwischen den Ländern würden dabei ebenso helfen, da Lernende den Kontakt zu Erstsprachler*innen suchen und ihre Vorstellungen über die „anderen“ Kulturen (vor Ort) hinterfragen könnten. Dennoch sollten „klassische“ germanistische Themen (vor allem Literatur) nicht vernachlässigt werden, da sie ebenso kulturelle Inhalte der deutschsprachigen Länder beinhalten.

4.4. Reflexion des Forschungsdesigns

Zum Schluss werden die Studie und das Forschungsdesign reflektiert, um etwaige Probleme bei der Auswertung und für zukünftige Forschungen sichtbar zu machen und dadurch zu beheben.

Die Proband*innen beider Stichproben waren eher jung, unter 25 bzw. 30 Jahre alt. Das könnte, muss aber nicht zwingend, daran liegen, dass die Befragung online stattfand. Die Verfasserin ist der Meinung, dass weniger das Alter als vielmehr die Verbreitung über das Internet ausschlaggebend für das Erreichen der Zielgruppen war. Nur wer einen Internet- bzw. Netzwerkzugang (z.B. Facebook) hat, konnte an der Befragung teilnehmen, unabhängig vom Alter.

Aufgrund von Rückmeldungen und Reaktionen zu den Nachrichten und Posts auf Facebook hat sich gezeigt, dass für die US-amerikanische Zielgruppe nicht vollkommen klar war, wer zur Teilnahme an der Studie berechtigt war und wer nicht. Dies sorgte zu Anfang für Verwirrung, darum wurde dieser Teil des Aufforderungstexts für die brasilianische Stichprobe vor dem Aussenden nochmals spezifiziert. Die Qualifikationsfrage stellte jedoch sicher, dass nur Personen, die der Zielgruppe entsprachen, den Fragebogen ausfüllten.

Hier werden nun einige konkrete Fragen des Erhebungsinstruments angesprochen, bei denen (unbewusst) etwas außer Acht gelassen worden war

oder Missverständnisse aufgekommen sind: Diese Überlegungen gelten für beide Versionen des Fragebogens.

Bei der Frage nach dem Lernort war manchen Teilnehmenden nicht klar, dass sie alle Orte, an denen sie Deutsch gelernt hatten, auswählen sollten. Dies ist vor allem bei der US-amerikanischen Stichprobe aufgefallen (wie auch bereits in der Auswertung angesprochen). Bei einer neuen Auflage des Fragebogens sollte die Anweisung hier also explizit machen, dass nicht nur der Ort des anfänglichen Deutschlernens gemeint ist.

Eine Frage ermittelte, ob die Proband*innen Beziehungen zu Menschen in einem deutschsprachigen Land hatten, haben oder haben möchten. Hier hätte man die Frage ausweiten können, und zwar auch auf Personen, die aus einem deutschsprachigen Land kommen. Das Motiv verändert sich dadurch zwar nicht, es würde jedoch einen weiteren Aspekt mit einschließen. Der Kontakt zu Deutscherstsprachler*innen wurde aber auch explizit an einer anderen Stelle abgefragt. Hier hätte man eventuell eine Bestimmung der deutscherstsprachlichen Personen einführen können, um Unklarheiten zu vermeiden.

Die Motivkategorie „Unterrichtskontext“ beinhaltete ein Motiv, das speziell die Lehre an der jeweiligen Hochschule nannte. Diese Wahl wurde getroffen, weil die Proband*innen durch die Qualifizierung auf jeden Fall dort Deutschunterricht gehabt hatten und die Rahmenbedingungen dieses Unterrichts definitiv für die Sprachwahl heranziehen konnten, sollten sie keinerlei andere Unterrichtserfahrung besitzen. Deswegen bestand auch ein besonderes Interesse an der Rolle der Bildungsinstitution. Dieser Grund könnte die Reihung der Kategorie trotzdem beeinflusst haben, da er den Fokus auf die Universität als Unterrichtsort legte, obwohl einige Befragte ihre Wahl aufgrund eines anderen Unterrichtskontextes trafen.

Das Motiv der Berufsqualifikation war eventuell zu eng gefasst, da nur drei Berufe, in denen man intensiv mit der deutschen Sprache arbeitet, genannt waren. Möglicherweise hätte man diesen Grund offener formulieren können, um sämtliche Berufe, für die man Deutsch braucht, mit einzuschließen. Dies wurde zwar auch teilweise durch das Motiv der Vorteile auf dem Arbeitsmarkt abgedeckt, jedoch wäre es für die Forschung vielleicht von Nutzen gewesen, einen Grund mit „Berufen, in denen Deutsch relevant ist“ anzugeben. Denn das hier verwendete

Motiv bekam nicht so viele Nennungen wie aufgrund der Fachliteratur von der Verfasserin erwartet wurden (vgl. Ammon 1991a: 492; Riemer 2011: 331; Soethe 2010: 1626). Allerdings kann man somit feststellen, dass die angeführten Berufswünsche bei den Stichproben nicht sehr ausgeprägt waren.

Aufgrund der expliziten Nennungen der Befragten besteht die Notwendigkeit, eine weitere Antwortmöglichkeit bei der Frage nach den beeinflussenden Personen anzubieten. Diese würde die Option, aus eigenem Entschluss heraus Deutsch zu lernen, zur Wahl stellen.

Bei vielen Fragen und Motiven könnte man auch nach dem Warum fragen. Das ist aber angesichts des quantitativen Charakters dieser Studie nicht möglich. Diese Neugierde bietet jedoch eine Grundlage für weitere Forschungen in diese Richtung.

5. Conclusio

Es gibt viele Faktoren, die das Wählen einer Sprache beeinflussen, z.B. das Studienangebot, die Aussicht auf ein Auslandsstudium oder das Interesse an der Sprache an und für sich. Diese Arbeit versucht die determinierenden Faktoren für zwei Stichproben zu identifizieren. Durch eine quantitative Forschung wurden die Motive für das Deutschlernen bewusst gemacht, um dadurch Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Forschungsstichproben zu ermitteln. Da die Befragten jedoch Individuen sind, kann man die Ergebnisse nur bedingt für allgemeine Schlüsse heranziehen.

Die von beiden Stichproben meistgenannten Motive für das Deutschlernen sind die Wichtigkeit, eine Fremdsprache zu erlernen, und das Reisen in ein deutschsprachiges Land. Dementsprechend ist die stärkste Motivation die allgemeine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen. An dritter Stelle sieht die US-amerikanische Zielgruppe das Interesse an der deutschsprachigen Kultur, während die brasilianische Zielgruppe das Studium in einem deutschsprachigen Land als relevanter erachtet. Daran kann man erkennen, dass in den USA eher integrativ orientierte Motive und in Brasilien eher instrumentell orientierte Motive vorherrschend sind. Die Einstellungen zur Zielsprache sind für beide Gruppen nur mittelmäßig bestimmend. Deutsch wird jedoch als nützliche und akademisch relevante Sprache wahrgenommen. Sowohl die US-amerikanische als auch die brasilianische Stichprobe reiht das Motiv der Erstsprache auf den letzten Platz der Sprachwahlgründe. Der Unterrichtskontext, speziell die besuchte Hochschule, spielte in den USA eine größere Rolle bei der Wahl Deutsch zu lernen. Die Befragten waren größtenteils unbeeinflusst und entschieden sich autonom für die deutsche Sprache. In den USA stellten Verwandte den stärksten Einfluss dar, in Brasilien Freunde und Freundinnen.

Was den Kontakt zu Deutsch vor dem Studium betrifft, so hatte die US-amerikanische Stichprobe mehr Berührungspunkte als die brasilianische. Beide Gruppen hatten wenig Kontakt zu erstsprachlichen Personen. Dennoch wurde der Großteil von einer*inem Erstsprachler*in unterrichtet. Wenn die Befragten bereits in ein deutschsprachiges Land gereist waren, so waren es eher kurze Aufenthalte von weniger als drei Monaten. Die meisten Proband*innen hatten jedoch noch keines der DACHL-Länder besucht.

Für den wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit kann von den Ergebnissen und den Annahmen ausgehend festgestellt werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung den Stand der Dinge in der Motivforschung und den Stellenwert des Deutschen, wie er in der Fachliteratur präsentiert wird, weitgehend bestätigen. Allein die hohe Bewertung des allgemeinen Fremdsprachenlernens beider Stichproben weicht von der Fachliteratur ab.

An dieser Stelle muss jedoch erneut angemerkt werden, dass eine strikte Einteilung der Motive in Kategorien nicht durchführbar ist. Die Zuordnung, wie sie in dieser Studie ausgearbeitet wurde, kann nicht als allgemein gültig gelten, sondern zeigt eine Möglichkeit der Einordnung für Forschungszwecke, wie z.B. hier zum Vergleich von regionalen Stichproben. Die Gründe wurden in dieser Forschung als „einordbar“ behandelt, damit die Vorannahmen überprüft werden konnten. Dennoch steht diese Zuordnung für nachfolgende Forschungen zur Verfügung.

Der praktische Ertrag dieser Arbeit sind die Erkenntnisse über die Motivation als Grundlage des Lernens. Bestimmte Motive veranlassen Personen dazu, eine Sprache zu wählen. Die hier festgehaltenen Motive kann man nun z.B. für die Unterrichtsplanung heranziehen und sie so nutzen. Fernziele, wie z.B. das weitere Studium im oder eine Reise ins deutschsprachige Ausland, wirken zwar noch weiter entfernt, können jedoch als Nahziele im Unterricht konkretisiert werden. Dieses zweckgebundene Lernen könnte z.B. in einem speziellen Vorbereitungskurs auf das Auslandsstudium, wie bereits ausführlich erwähnt, umgesetzt werden.

Menschen, die eine Fremdsprache gelernt haben, suchen den Kontakt zu Erstsprachler*innen dieser Sprache, nicht zuletzt um „Profit aus ihrer Investition [zu] schlagen und diese Sprache möglichst effizient und gewinnbringend [zu] benutzen“ (Hamel 2007: 159). Sie werden also versuchen, ihre Sprachkenntnisse zu verwenden. Das geht vor allem im jeweiligen Ausland oder in einem beruflichen Netzwerk. Deswegen plädiert Ammon dafür, dass DaF die Nützlichkeit der deutschen Sprache betonen sollte (vgl. Ammon 2011: 51). Das bestätigen die Ergebnisse dieser Studie auch und könnte vor allem an den Universitäten umgesetzt werden.

Im Laufe dieser Arbeit wurden bereits einige interessante Anknüpfungspunkte für nachfolgende Untersuchungen genannt. Dazu zählen u.a. die genaue Erforschung des Reisemotivs und seiner Bedeutung: Was ist der Auslöser für das Reisebedürfnis? Welche Bilder (der deutschsprachigen Länder) beeinflussen dieses und wie ändern sie sich mit und nach dem Aufenthalt im jeweiligen Land? Des Weiteren wäre es interessant, die Handlungsabsichten und Ziele der Proband*innen zu erforschen. Wozu lernen bzw. haben sie Deutsch gelernt? Der Einfluss von Lehrpersonen und Partner*innen auf die Sprachwahl könnte ebenso genauer beleuchtet werden. Auch der Zugang zur deutschen Sprache im jeweiligen Land könnte untersucht werden. Weiterhin stellt sich die Frage, warum das autonome Lernen in Brasilien so dominant war. Weitere Anknüpfungspunkte für Studien wären z.B. eine genauere Erforschung des Auslandsstudiums, das vor allem durch die in beiden Ländern und an beiden Universitäten zur Verfügung stehenden Programme besonders relevant und aktuell erscheint. Des Weiteren könnte man neue Regionen beim Vergleich der zentralen Komponenten der Lernmotivation für Deutsch als Fremdsprache (zum Vergleich) hinzuziehen. Einige der Proband*innen haben in den Kommentaren auch beinahe ihre gesamte Lebensgeschichte niedergeschrieben. Das zeugt von einem Desiderat für eine qualitative Forschung in diese Richtung.

Abschließend soll noch einmal festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass vor allem ein allgemeines Interesse am Fremdsprachenlernen für die Sprachwahl eine Rolle spielt und dieses Lernen unterstützt werden sollte, da es neue Erfahrungen und Möglichkeiten mit sich bringt. Denn wie bereits Goethe sagte: „Wer eine neue Sprache lernt, lernt eine neue Welt kennen“ (Goethe zit.n. Brasilien – Deutsch lernen – Warum Deutsch lernen? 2015).

Quellenverzeichnis

I. Literaturangaben

Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-27.

Allport, Gordon W. (1954): The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, Gardner (Hrsg.): *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 3-56.

Ammon, Ulrich (1991a): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin u.a.: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (1991b): *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Steiner-Verl. Wiesbaden.

Ammon, Ulrich (2011): *Deutsch weltweit, heute und (über)morgen – Entwicklungsperspektiven und Aspekte sprachpolitischer Intervention*. In: Barkowski, Hans et al. (Hrsg.), 39-52.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.

Apelt, Walter (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Aron, Irene; Camargo, Sidney; Heise, Eloá & Röhl, Ruth (1987): Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 91-99.

Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann & Würz, Ulrike (Hrsg.) (2011): *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Belmechri, Faiza & Hummel, Kirsten (1998): Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. In: *Language Learning* 48, 219-244.

Binder, Johann; Sieber, Martin & Angst, Jules (1979): Verzerrungen bei postalischen Befragungen: das Problem der Nichtbeantworter. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 26, 53-71.

Bohunovsky, Ruth & Zink Bolognini, Carmen (2005): Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10(3), 1-14.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Boosch, Alwin (1983): Motivation und Einstellung. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 21-56.

Clément, Richard; Dörnyei, Zoltán & Noels, Kimberly A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. In: *Language Learning* 44, 417-448.

Clément, Richard & Kruidenier, Bastian G. (1983): Orientations in second language acquisition: 1. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. In: *Language Learning* 33, 273-291.

Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991): Motivation: reopening the research agenda. In: *The Modern Language Journal* 41, 469-512.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.), 103-123.

Deci, Edward L.; Vallerand, Robert J.; Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M. (1991): Motivation and education: the self-determination perspective. In: *Educational Psychologist* 26, 325-346.

Dörnyei, Zoltán (2000): Motivation in action: toward a process oriented conceptualisation of student motivation. In: *British Journal of Educational Psychology* 70, 519-538.

Dörnyei, Zoltán (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán (2001b): *Teaching and researching motivation*. Harlow u.a.: Longman.

Dörnyei, Zoltán (Hrsg.) (2003): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden/Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Zoltán & Ottó, István (1998): Motivation in action: a process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69.

Dörnyei, Zoltán & Schmidt, Richard W. (Hrsg.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Dörnyei, Zoltán & Taguchi, Tatsuya (2010): *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing*. New York, NY u.a.: Routledge (Taylor & Francis).

Ecke, Peter (2010): *Deutsch in den USA*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 1833-1839.

Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia (2000): Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 228-246.

Edmondson, Willis J. (1996a): Subjective theories of second language acquisition. In: Klein, Jürgen & Vanderbeke, Dirk (Hrsg.): *Anglistentag 1995 Greifswald. Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 453-464.

Edmondson, Willis J. (1996b): Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In: House, Juliane (Hrsg.): *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut (ZFI-Arbeitsberichte 12), 68-82.

- Edmondson, Willis J. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 88-110.
- Edmondson, Willis J. (2004): Individual motivational profiles: the Interaction between external and internal factors. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-21.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert C. (1979): Social psychological aspects of second language acquisition. In: Giles, Howard & Clair, Robert S. (Hrsg.): *Language and Social Psychology*. Bristol: University of Bristol, 193-220.
- Gardner, Robert C. (1982): Language attitudes and language learning. In: Ryan, Ellen Bouchard & Giles, Howard (Hrsg.): *Attitudes towards Language Variation, Social and Applied Contexts*. London u.a.: Edward Arnold, 132-147.
- Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London u.a.: Arnold.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace (1972): *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Groißböck, Irene (2005): *Die Situation der deutschen Sprache in Italien: eine Untersuchung zu Sprachkenntnissen, Motivation und Einstellung erwachsener italienischer Deutschlerner*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Grotjahn, Rüdiger (2004): Tests and attitude scales for the year abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-23.
- Gültekin-Karakoç, Nazan & Feldmeier, Alexis (2014): *Analyse quantitativer Daten*. In: Settineri, Julia et al. (Hrsg.), 183-213.
- Haligowska, Sylwia (2007): *Die Stellung der deutschen Sprache und die Aufgaben der Germanistik im Hinblick auf die Europäische Union: am Beispiel der polnischen Germanistikstudenten*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Hamel, Rainer Enrique (2007): Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33, 141-172.
- Heuer, Helmut (1976): Zur Motivation im Englischunterricht. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 104-112.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kaiser, Irmtraud (2006): *Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-32.
- Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache* 38(4), 219-225.
- Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 39(1), 26-30.
- Kleppin, Karin (2004): „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-16.
- Kloss, Heinz (1971): German as an immigrant, indigenous, foreign, and second language in the United States. In: Gilbert, Glenn G. (Hrsg.): *The German Language in America*. Austin/London: University of Texas Press, 106-127.
- Kormos, Judit & Dörnyei, Zoltán (2004): The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-19.
- Krenn, Wilfried (2011): *Was hat das alles mit mir zu tun? Motivationale Aspekte von Aufgabenstellungen im Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Barkowski, Hans et al. (Hrsg.), 233-249.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Richard C. (2003): Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In: *Language Learning* 53, 123-163.
- McIntosh, Cameron N. & Noels, Kimberly A. (2004): Self-determined motivation for language learning: the role of need for recognition and language learning strategies. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-28.
- Meho, Lokman I. (2006): E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 57(10), 1284-1295.
- Menzel, Barbara (1998): Sprache aus der Fremde – DaF an japanischen Universitäten. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Kulturen in Bewegung – Band 2. Wien: Verband Wiener Volksbildung. 161-173.
- Noels, Kimberly A.; Clément, Richard & Pelletier, Luc G. (1999) Perception of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. In: *The Modern Language Journal* 83, 23-34.

Noels, Kimberly A.; Pelletier, Luc G.; Clément, Richard & Vallerand, Robert J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: *Language Learning* 50, 57-85.

Oller, John W. Jr.; Baca, Leonard & Vigil, Fred (1977): Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. In: *TESOL Quarterly* 11, 173-183.

Oxford, Rebecca (Hrsg.). (1996): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Porst, Rolf (1996): Fragebogenerstellung. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý Zdeněk & Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 737-744.

Porst, Rolf (2008): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.

Ptasnik, Monika Anna (2009): *Stellung der deutschen Sprache an polnischen Universitäten mit besonderer Berücksichtigung der Jagiellonen-Universität*. Magisterarbeit. Universität Wien.

Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Riemer, Claudia (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer, 376-398.

Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8(2/3), 1-25.

Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 35-65.

Riemer, Claudia (2005): DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9, 43-58.

Riemer, Claudia (2006): Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited, Festschrift für Gert Solmecke*. Münster u.a.: LIT, 35-48.

Riemer, Claudia (2010a): Motivation, die. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 219-220.

Riemer, Claudia (2010b): *Motivierung*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 1152-1157.

Riemer, Claudia (2011): *Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache*. In: Barkowski, Hans et al. (Hrsg.), 327-340.

Riemer, Claudia & Schlak, Torsten (2004): Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9(2), 1-3.

Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010): *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 764-781.

Rinke, Stefan (2008): Nach Norden oder Süden? Deutsche Auswanderer in den Amerikas im langen 19. Jahrhundert. In: Raab, Josef & Wirrer, Jan (Hrsg.): *Die deutsche Präsenz in den USA*. Münster u.a.: LIT, 25-57.

Rost-Roth, Martina (2010): *Affektive Variablen / Motivation*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 876-886.

Ryan, Ellen B.; Giles, Howard & Hewstone, Miles (1988): The measurement of language attitude. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1068-1081.

Schlak, Torsten; Banze, Kathrin; Haida, Justine; Kilinc, Tefide; Kirchner, Katharina & Yilmaz, Tuncay (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 7(2), 1-23.

Settinieri, Julia (2014): *Planung einer empirischen Studie*. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.), 57-73.

Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.

Skiba, Dirk (2010): Operationalisierung. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 234.

Smit, Ute (1996): *A New English for a New South Africa? Language Attitudes, Language Planning and Education*. Wien: Braumüller.

Soethe, Paul (2010): *Deutsch in Brasilien*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 1624-1628.

Solmecke, Gert (1976): Einstellungen ehemaliger Hauptschüler zum Erlernen des Englischen und zu ihrem früheren Englischunterricht. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 130-145.

Solmecke, Gert & Boosch, Alwin (1981): *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb: die Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Tübingen: Narr.

Sonderegger, Julia (2009): *Einstellungen ecuadorianischer Deutschlernender zur deutschen Sprache*. Diplomarbeit. Universität Wien.

Taddicken, Monika (2008): *Methodeneffekte bei Web-Befragungen. Einschränkungen der Datengüte durch ein „reduziertes Kommunikationsmedium“?* Neue Schriften zur Online-Forschung 5. Köln: Halem Verlag.

Theobald, Elke & Neundorfer, Lisa (2010): *Qualitative Online-Marktforschung – Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Baden-Baden: Nomos.

Trembley Paul F. & Gardner, Robert C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. In: *The Modern Language Journal* 79, 505-520.

Twain, Mark (1880): The Awful German Language. In: Twain, Mark (1880): *A Tramp Abroad*. Hartford, CT: American Publishing Company, 601-619.

Ushioda, Ema (2001): Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Zoltán & Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125.

Vaitelyte, Vilma (2000): *Zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache im litauischen Schulsystem: eine Untersuchung zur Motivation und den landeskundlichen Vorstellungen an ausgewählten Schülerinnen*. Diplomarbeit. Universität Wien.

Weiss, Gerhard H. (1987): Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage des Deutschunterrichts in den Vereinigten Staaten. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 47-56.

Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Williams, Marion; Burden, Robert L. & Al-Baharna, Safiya (2001): Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. In: Dörnyei, Zoltán & Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 171-184.

Wolfsteiner, Julia (2010): *Zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Italien: unter besonderer Berücksichtigung der Lernermotive erwachsener italienischer Deutschlerner an drei ausgewählten Einrichtungen des Goetheinstituts*. Diplomarbeit. Universität Wien.

II. Internetangaben

Ammon, Ulrich (2010): *Welche Rolle spielt Deutsch international?*. In: <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international>, Zugriff 20.06.2015.

Announcement, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/about/president/trustees/announcement>, Zugriff 01.06.2015.

Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. In: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf>, Zugriff 03.06.2015.

Brasilien – Deutsch lernen – Warum Deutsch lernen?, Goethe-Institut (2015). In: http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/deindex.htm?wt_sc=deutsch-warum, Zugriff 02.07.2015.

Brasilien – Warum Deutsch lernen? – Gute Gründe für Deutsch, Goethe-Institut (2015). In: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ggd/deindex.htm>, Zugriff 20.06.2015.

Brücke zur Welt – 10 Gründe für Deutsch, Goethe-Institut (2015). In: <http://www.goethe.de/ins/au/lp/prj/bri/dle/deindex.htm>, Zugriff 20.06.2015.

CAAP, Centro Acadêmico Afonso Pena -Universidade Federal de Minas Gerais (2015). In: <http://www.caap.org.br/caap>, Zugriff 01.06.2015.

CAAP Idiomas, Centro Acadêmico Afonso Pena- Universidade Federal de Minas Gerais (2015). In: <http://www.caap.org.br/caap-idiomas>, Zugriff 01.06.2015.

Ciência sem Fronteiras, brasilianische Regierung (2015). In: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>, Zugriff 12.05.2015.

Ciência sem Fronteiras Alemanha, Deutscher Akademischer Austauschdienst (2015). In: www.csf-alemanha.de/de/index.html, Zugriff 12.05.2015.

Curriculum / Kurse, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/curriculum>, Zugriff 01.06.2015.

Degree Requirements, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/academics/theacademicprogram/requirements>, Zugriff 01.06.2015.

Extensão Universitária Cursos, Universidade Federal de Minas Gerais (2015). In: <http://www.cursoseeventos.ufmg.br/CAE/DetailarCae.aspx?CAE=5408>, Zugriff 01.06.2015.

Faculdade de Letras da UFMG – Sobre, Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais (2015). In: <http://www.letras.ufmg.br/site/index.php/pt-BR/institucional/quem-somos>, Zugriff 15.06.2015.

Faculty and Staff, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/facultystaff>, Zugriff 01.06.2015.

FAQ, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/admission/faq>, Zugriff 01.06.2015.

German, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german>, Zugriff 01.06.2015.

German Club, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/students/germanclub>, Zugriff 01.06.2015.

German Corridor, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/students/germancorridor>, Zugriff 01.06.2015.

História da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais (2000). In: https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml, Zugriff 01.06.2015.

Institute of International Education (2014). In: *Host Regions and Destinations of U.S. Study Abroad Students, 2011/12 - 2012/13. Open Doors Report on International Educational Exchange*: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/All-Destinations/2011-13>, Zugriff 01.07.2015.

Membership Profile, American Association of Teachers of German (2014). In: <http://www.aatg.org/?page=Membershipstatistic>, Zugriff 01.06.2015.

National Liberal Arts Colleges Rankings, U.S. News & World Report (2015). In: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-liberal-arts-colleges>, Zugriff 01.06.2015.

O Alemão na FALE/UFMG, Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais (2015). In: <http://www.letras.ufmg.br/alemao>, Zugriff 01.06.2015.

QS University Rankings: Latin America 2015, Top Universities (2015). In: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2015>, Zugriff 01.06.2015.

Ranking Universitário Folha, Folha de S.Paulo (2013). In: <http://ruf.folha.uol.com.br/2013>, Zugriff 01.06.2015.

SoSci Survey (2015). In: <https://www.soscisurvey.de>, Zugriff 02.07.2015.

Stipends and Prizes, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/stipendsprizes>, Zugriff 01.06.2015.

Study Abroad, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/german/studyabroad>, Zugriff 01.06.2015.

Tuition & Cost, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/sfs/cost>, Zugriff 01.06.2015.

UFMG em números, Universidade Federal de Minas Gerais (2014). In: https://www.ufmg.br/conheca/nu_index.shtml, Zugriff 01.06.2015.

USA – Culture – Germany and USA, Goethe-Institut (2015). In: <http://www.goethe.de/ins/us/lp/kul/mag/enindex.htm>, Zugriff 01.06.2015.

Wellesley Facts, Wellesley College (2015). In: <http://www.wellesley.edu/about/wellesleyfacts>, Zugriff 01.06.2015.

III. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Demografie USA, Hamilton Lombard, Stat Chat, University of Virginia (2014). In: <https://coopercenterdemographics.files.wordpress.com/2013/10/including-unreported1.jpg>, Zugriff 01.07.2015.

Abb. 2: Demografie Brasilien, Antônio Carlos Vieira (2011). In: http://1.bp.blogspot.com/_a1Gj9wEYvvl/TSPKV9O9KhI/AAAAAAAAAH0/f4nKHwqAm7s/s1600/brasil.gif, Zugriff 01.07.2015.

Abb. 3: Wellesley College in Wellesley, Massachusetts, USA, ePodunk (2007). In: http://pix.epodunk.com/locatorMaps/ma/MA_3184.gif, Zugriff 01.07.2015.

Abb. 4: Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Brasilien, Altamira (2015). In: http://www.altamira-eco.ch/tl_files/Bilder/lage/Brasilien/brasilien.gif, Zugriff 01.07.2015.

Anhang

I. Begleittexte und Fragebögen

Die Begleittexte wurden je nach Ansprechperson/en leicht verändert mitgeschickt. Mit Ausnahme von besonders ausführlichen Antwortmöglichkeiten werden die Optionen aus Platzgründen nur durch einen Schrägstrich getrennt präsentiert. In der Online-Version waren diese jedoch untereinander angeführt. Je nach Auswahloption waren die Antworten mit Kreis (Einfachauswahl) und Kästchen (Mehrfachauswahl) optisch markiert.

a. Begleittexte und Fragebogen für die US-amerikanische Stichprobe

Titel: Students' Motives for Learning German as a Foreign Language

Begleitschreiben: Dear ...

My name is Kirsten Mericka and I am currently studying at the University of Vienna. For my master's thesis, I am researching students' motives for learning German as a foreign language. For this reason, I would like to invite you to participate in my online questionnaire.

It will take about 10 minutes. Your personal information will be used for research purposes only and everything will be anonymous. Please answer the questions honestly. However, this is not a test, so there are no "right" or "wrong" answers.

I would also like to ask you to forward this message and the link to the questionnaire. Please send it to anyone who might be eligible to answer the questions. This is crucial to my study, so I would be really grateful.

<https://www.soscisurvey.de/motivations/>

Thank you very much!

If you have any questions, please feel free to contact me at any time:
kirsten.mericka@hotmail.com

Kind regards,

Kirsten Mericka

Einleitung: Dear participants,

My name is Kirsten Mericka and I am currently studying at the University of Vienna. This survey for my master's thesis is being conducted to better understand the thoughts and beliefs of learners of German. Please read the instructions carefully and answer the questions honestly. This is not a test, so there are no "right" or "wrong" answers. This survey is anonymous and the results will be used for research purposes only. It will take about 10 minutes.

Please be sure to forward this questionnaire to anyone who might be eligible to participate as well: <https://www.soscisurvey.de/motivations/>

Thank you very much for your help!

If you have any questions, please feel free to contact me at any time:
kirsten.mericka@hotmail.com

Erste Seite: Qualifikation

1. Have you ever been or are you a student at Wellesley College and have you taken at least one German class at this institution? Yes / No

Yes → (survey continues)

No → Unfortunately you do not meet the qualifications for this survey. However, please be sure to forward the questionnaire to anyone who might be eligible to participate.

<https://www.soscisurvey.de/motivations/>

Thank you very much for your help!

Zweite Seite: Lernkontext

Please provide the following information by checking the box(es) which apply to you or writing your response in the space.

2. Where did and/or do you learn German? Choose all that apply to you. Primary School / Secondary School / Language School / College / Foreign country / Private lessons / On my own / Other: _____
3. How long have you been taking German classes? Less than 6 months / Less than 1 year / 1-2 years / 3-4 years / More than 4 years
4. Please rate your current overall proficiency in German by checking one of the following:
 - Upper Intermediate level and over – Able to converse about general matters of daily life and topics of one's specialty and grasp the gist of lectures and broadcasts. Able to read high-level materials such as newspapers and write about personal ideas.
 - Intermediate level – Able to converse about general matters of daily life. Able to read general materials related to daily life and write simple passages.
 - Lower Intermediate level – Able to converse about familiar daily topics. Able to read materials about familiar everyday topics and write simple letters.
 - Post-Beginner level – Able to hold a simple conversation such as greeting and introducing someone. Able to read simple materials and write a simple passage in elementary German.
 - Beginner level – Able to give simple greetings using set words and phrases. Able to read simple sentences, grasp the gist of short passages, and to write a simple sentence in basic German.

Dritte Seite: Motive und Einflüsse

5. Check all the reasons to learn German which apply to you:
 - I think it's important to learn a foreign language.
 - I worked and/or would like to work in a German-speaking country.
 - I have traveled and/or would like to travel to a German-speaking country.
 - I got a recommendation from someone.
 - I want to (be able to) speak many languages.
 - I think German is a useful language.
 - German is my native tongue.
 - I think German will help me find a job and/or will be an advantage on the job market.
 - I would like to have more opportunities to communicate with people around the world.
 - I have (had) positive experiences learning German.
 - I think German is an important language in academia.

- I am interested in the German language and the culture of German-speaking countries (history, music, movies, literature, etc.).
 - Learning a language is a challenge that I would like to meet.
 - I have (had) or I am hoping to get financial support from a German-speaking country.
 - I like the way they teach German at Wellesley.
 - I think knowing German is general knowledge.
 - I studied and/or would like to study in a German-speaking country.
 - I am of German descent.
 - The teacher is a native German speaker.
 - I think German is a prestigious language.
 - I am very interested in the values and customs of other cultures.
 - I have (had) and/or would like to have relative(s) / friend(s) / partner(s) in a German-speaking country.
 - I would like to teach German or work as an interpreter or translator.
 - I think German is an internationally important language.
 - I had no or few attractive alternatives.
 - Other: _____
6. Who had an impact on your decision to learn German? Choose all that apply. Parent(s) / Other relative(s) / Friend(s) / Colleague(s) / Partner(s) / German teacher(s) / No one / Other: _____

Vierte Seite: Kontakt zu Deutsch, deutschsprachigen Personen und Ländern

Please provide the following information by checking the box which applies to you.

7. Have you ever had or do you have a native German-speaking teacher? Yes / No
8. Before enrolling at Wellesley, how often were you in contact with the German language (speaking, writing, listening, reading, and/or watching)? Daily / Weekly / Monthly / Yearly / Less than Yearly / Not at all
9. Before enrolling at Wellesley, how often were you in contact with German native speaker(s)? Daily / Weekly / Monthly / Yearly / Less than Yearly / Not at all
10. Before enrolling at Wellesley, had you been to a German-speaking country? Yes, for less than 3 months in total / Yes, for less than 6 months in total / Yes, for less than 1 year in total / Yes, for more than 1 year in total / Not at all

Fünfte Seite: Persönliche Informationen

Please provide the following information by writing your response in the space.

11. Year of Birth: _____
12. What year did you start studying at Wellesley? _____

Sechste Seite: Kommentare

13. Is there anything (else) you would like to comment on or share with me?

Siebte Seite: Danksagung

Thank you for taking the time to complete this survey. Please be sure to forward this questionnaire to anyone who might be eligible to participate as well:

<https://www.soscisurvey.de/motivations/>

Thank you for your cooperation!

b. Begleittexte und Fragebogen für die brasilianische Stichprobe

Titel: Motivos dos estudantes para aprender Alemão como Língua Estrangeira

Begleitschreiben: Caro/Cara ...,

Meu nome é Kirsten Mericka e, atualmente, estou estudando na Universidade de Viena. Para a minha dissertação de Mestrado, estou pesquisando sobre os motivos elencados pelos estudantes para aprender Alemão como Língua Estrangeira. Por essa razão, gostaria de convidá-lo a participar com o preenchimento de meu questionário online.

O questionário tem duração de aproximadamente 10 minutos. As informações pessoais fornecidas serão utilizadas apenas para propósitos acadêmicos e tudo permanecerá anônimo. Por favor, responda às questões honestamente, ainda que não se trate de um teste e que, portanto, não haja respostas “certas” ou “erradas”.

Também gostaria de pedir-lhe que passe adiante esta mensagem e o link para o questionário. Por favor, envie-a a qualquer pessoa à qual o questionário possa se dirigir. Isso é crucial para o meu trabalho e eu ficaria realmente grata.

<https://www.soscisurvey.de/motivos>

Muito obrigada!

Caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para contatar-me a qualquer momento: kirsten.mericka@hotmail.com

Atenciosamente,

Kirsten Mericka

Einleitung: Caros participantes,

Meu nome é Kirsten Mericka e, atualmente, estou estudando na Universidade de Viena. Esta pesquisa para a minha dissertação de Mestrado está sendo conduzido para que se possa entender melhor os pensamentos e expectativas dos estudantes de alemão. Por favor, leia atentamente as instruções e responda honestamente às perguntas. Isto não é um teste e, portanto, não há respostas “certas” ou “erradas”. Esta pesquisa é anônima e os resultados serão usados somente para propósitos acadêmicos. O questionário tem duração de aproximadamente 10 minutos.

Por favor, certifique-se de repassar este questionário a qualquer um a qual os propósitos da pesquisa possam se dirigir: <https://www.soscisurvey.de/motivos/>

Muito obrigada pela sua ajuda!

Caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para contatar-me a qualquer momento: kirsten.mericka@hotmail.com

Erste Seite: Qualifikation

1. Você já foi ou ainda é um estudante da Universidade Federal de Minas Gerais e teve pelo menos uma aula de alemão nessa instituição? Sim / Não

Sim → (a pesquisa segue adiante)

Não → Infelizmente, você não apresenta qualificação adequada a essa pesquisa. No entanto, certifique-se, por favor, de repassar o questionário a qualquer um a quem esse possa se dirigir. <https://www.soscisurvey.de/motivos/>

Muito obrigada pela sua ajuda!

Zweite Seite: Lernkontext

Por favor, forneça as seguintes informações marcando os campos que se adequem a você ou escrevendo suas respostas nos espaços designados.

2. Onde você estudou/ estuda alemão? Escolha todas opções que se apliquem a você. Ensino Fundamental / Ensino Médio / Escola de Línguas / UFMG: FALÉ / UFMG: CENEX / UFMG: DRI / País estrangeiro / Aulas particulares / Por conta própria / Outro: _____
3. Há quanto tempo você está tendo aulas de alemão? Há menos de 6 meses / Há menos de 1 ano / Há 1-2 anos / Há 3-4 anos / Há mais de 4 anos.
4. Por favor, avalie a sua atual proficiência geral em alemão marcando uma das opções seguintes:
 - Nível intermediário superior ou acima – Capaz de conversar sobre questões gerais do dia a dia e sobre tópicos que pertencem à minha especialidade, bem como de captar os pontos principais de uma conferência e de uma transmissão de rádio ou televisão. Capaz de ler materiais de alto nível, como jornais, e escrever sobre ideias pessoais.
 - Nível Intermediário – Capaz de conversar sobre questões gerais do dia a dia. Capaz de ler materiais genéricos relacionados ao dia a dia e de escrever passagens textuais simples.
 - Nível intermediário inferior – Capaz de conversar sobre tópicos familiares do dia a dia. Capaz de ler materiais sobre tópicos familiares do dia a dia e de escrever cartas simples.
 - Nível Pós-Iniciante – Capaz de manter uma conversa simples, como cumprimentar e apresentar alguém. Capaz de ler materiais simples e de escrever passagens textuais simples em alemão elementar.
 - Nível Iniciante – Capaz de reproduzir cumprimentos simples usando palavras e expressões fixas. Capaz de ler sentenças simples, de captar os pontos principais de passagens textuais curtas e de escrever sentenças simples em alemão básico.

Dritte Seite: Motive und Einflüsse

Por favor, forneça as seguintes informações marcando os campos que se adequem a você ou escrevendo suas respostas nos espaços designados.

5. Marque todas as razões para aprender alemão que se apliquem a você:
 - Eu acredito que é importante aprender uma língua estrangeira.
 - Eu trabalhei e/ou gostaria de trabalhar em um país de língua alemã.
 - Eu viajei e/ou gostaria de viajar a um país de língua alemã.
 - Recebi a recomendação de alguém.
 - Eu quero (ser capaz de) falar muitas línguas.
 - Eu acho que alemão é uma língua útil.
 - Alemão é minha língua nativa.
 - Eu acredito que o alemão me ajudará a encontrar um emprego e/ou será uma vantagem no mercado de trabalho.
 - Eu gostaria de ter mais oportunidade de me comunicar com pessoas ao redor do mundo.
 - Eu tenho (tive) experiência positivas aprendendo alemão.
 - Eu acho que alemão é uma língua importante no meio acadêmico.
 - Eu estou interessado na língua alemã e na cultura de países de língua alemã (história, música, filmes, literature, etc.).
 - Aprender uma língua é um desafio que eu gostaria de enfrentar.
 - Eu tenho (tive) ou espero obter suporte financeiro de um país de língua alemã.
 - Eu gosto da maneira como se ensina alemão na UFMG.

- Eu acredito que saber alemão faz parte do conhecimento geral.
 - Eu estudei e/ou estudo e/ou gostaria de estudar em um país de língua alemã.
 - Sou descendente de alemães.
 - O professor é um falante nativo de alemão.
 - Eu acho que alemão é uma língua de prestígio.
 - Estou muito interessado nos valores e costumes de outras culturas.
 - Eu tenho (tive) e/ou gostaria de ter parentes, amigos ou namorados em um país de língua alemã.
 - Eu ensino ou gostaria de ensinar alemão ou eu trabalho ou gostaria de trabalhar como intérprete ou tradutor.
 - Eu acho que alemão é uma língua relevante internacionalmente.
 - Eu não tive ou tive poucas outras alternativas atrativas.
 - Outra: _____
6. Quem teve impacto na sua decisão de aprender alemão? Escolhe todos os cabíveis. Pais/ Outro(s) parente(s)/ Amigo(s)/ Colega(s)/ Parceiro(s)/ Professor(es) de alemão/ Ninguém/ Outro: _____.

Vierte Seite: Kontakt zu Deutsch, deutschsprachigen Personen und Ländern

Por favor, forneça as informações seguintes marcando os campos que se aplicam a você.

7. Você já teve ou tem um professor falante nativo de alemão? Sim / Não
8. Antes de se matricular na UFMF, com que frequência você esteve em contato com a língua alemã (falando, escrevendo, ouvindo, lendo e/ou assistindo)?
Diariamente / Semanalmente / Mensalmente / Anualmente / Menos que anualmente / Nunca
9. Antes de se articular na UFMG, com que frequência você esteve em contato com falante(s) nativo(s) de alemão? Diariamente / Semanalmente / Mensalmente / Anualmente / Menos que anualmente / Nunca
10. Antes de se matricular na UFMG, você já tinha estado em um país de língua alemã? Sim, por menos de 3 meses no total / Sim, por menos de 6 meses no total / Sim, por menos de 1 ano no total / Sim, por mais de 1 ano no total / Não

Fünfte Seite: Persönliche Informationen

Por favor, forneça as informações seguintes escrevendo sua resposta no espaço designado.

11. Ano de nascimento: _____
12. Em qual ano você começou a estudar na UFMG? _____

Sechste Seite: Kommentare

13. Há mais alguma coisa que você gostaria de comentar ou compartilhar comigo?

Siebte Seite: Danksagung

Obrigado por ter tirado algum tempo para completar este questionário. Por favor, certifique-se de repassá-lo a qualquer a qual ele também possa se dirigir:

<https://www.soscisurvey.de/motivos/>

Obrigada pela sua cooperação!

II. Häufigkeitstabellen

Hier sind alle Häufigkeitstabellen inklusive der errechneten Werte zu den Fragen mit Einfachauswahl aufgelistet.

a. Sektion 2 des US-amerikanischen Fragebogens (Lernkontext)

Lernorte

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	14	7,8
Sekundarschule	82	45,8
Sprachschule	18	10,1
College	168	93,9
Ausland	79	44,1
Privatstunden	11	6,1
Eigenständig	23	12,8
Anderer Ort	11	6,1

Lerndauer

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Weniger als 6 Monate	8	4,5
Weniger als 1 Jahr	14	7,8
1-2 Jahre	44	24,6
3-4 Jahre	47	26,3
Mehr als 4 Jahre	66	36,9

Mittelwert: 3,83 Modus: 5 Standardabweichung: 1,144 Varianz: 1,309

Niveau der Sprachkenntnisse

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Obere Mittelstufe und höher	48	26,8
Mittelstufe	46	25,7
Untere Mittelstufe	33	18,4
Fortgeschrittene	32	17,9
Anfänger*innen	20	11,2

Mittelwert: 2,61 Modus: 1 Standardabweichung: 1,346 Varianz: 1,813

b. Sektion 4 des US-amerikanischen Fragebogens (Kontakt)

Erstsprachliche Lehrperson/en

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Ja	163	91,1
Nein	16	8,9

Mittelwert: 1,09 Modus: 1 Standardabweichung: ,286 Varianz: ,082

Kontakt zur deutschen Sprache

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Täglich	36	20,1
Wöchentlich	51	28,5
Monatlich	21	11,7
Jährlich	21	11,7
Weniger als jährlich	18	10,1
Gar nicht	32	17,9

Mittelwert: 3,17 Modus: 2 Standardabweichung: 1,791 Varianz: 3,208

Kontakt zu deutscherstsprachlichen Personen

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Täglich	29	16,2
Wöchentlich	21	11,7
Monatlich	17	9,5
Jährlich	33	18,4
Weniger als jährlich	34	19,0
Gar nicht	45	25,1

Mittelwert: 3,88

Modus: 6

Standardabweichung: 1,795

Varianz: 3,221

Besuch deutschsprachiger Länder

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Ja, für weniger als 3 Monate insgesamt	63	35,2
Ja, für weniger als 6 Monate insgesamt	8	4,5
Ja, für weniger als 1 Jahr insgesamt	9	5,0
Ja, für mehr als 1 Jahr insgesamt	23	12,8
Gar nicht	76	42,5

Mittelwert: 3,23

Modus: 5

Standardabweichung: 1,801

Varianz: 3,245

c. Sektion 2 des brasilianischen Fragebogens (Lernkontext)

Lernorte

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	1	1,2
Sekundarschule	5	5,8
Sprachschule	27	31,4
UFMG: FALE	41	47,7
UFMG: CENEX-FALE	29	33,7
UFMG: CENEX-COLTEC	2	2,3
UFMG: DRI – AFA	25	29,1
Ausland	32	37,2
Privatstunden	30	34,9
Eigenständig	32	37,2
Andere Orte	8	9,3

Lerndauer

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Weniger als 6 Monate	14	16,3
Weniger als 1 Jahr	9	10,5
1-2 Jahre	16	18,6
3-4 Jahre	16	18,6
Mehr als 4 Jahre	31	36,0

Mittelwert: 3,48

Modus: 5

Standardabweichung: 1,477

Varianz: 2,182

Niveau der Sprachkenntnisse

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Obere Mittelstufe und höher	31	36,0
Mittelstufe	12	14,0
Untere Mittelstufe	15	17,4
Fortgeschrittene	14	16,3
Anfänger*innen	14	16,3

Mittelwert: 2,63

Modus: 1

Standardabweichung: 1,511

Varianz: 2,283

d. Sektion 4 des brasilianischen Fragebogens (Kontakt)

Erstsprachliche Lehrperson/en

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Ja	72	83,7
Nein	14	16,3

Mittelwert: 1,16 Modus: 1 Standardabweichung: ,371 Varianz: ,138

Kontakt zur deutschen Sprache

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Täglich	3	3,5
Wöchentlich	18	20,9
Monatlich	7	8,1
Jährlich	6	7,0
Weniger als jährlich	16	18,6
Gar nicht	36	41,9

Mittelwert: 4,42 Modus: 6 Standardabweichung: 1,718 Varianz: 2,952

Kontakt zu deutscherstsprachlichen Personen

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Täglich	1	1,2
Wöchentlich	6	7,0
Monatlich	3	3,5
Jährlich	4	4,7
Weniger als jährlich	23	26,7
Gar nicht	49	57,0

Mittelwert: 5,20 Modus: 6 Standardabweichung: 1,244 Varianz: 1,549

Besuch deutschsprachiger Länder

Antwortoption	Häufigkeit	Prozent
Ja, für weniger als 3 Monate insgesamt	13	15,1
Ja, für weniger als 6 Monate insgesamt	0	0,0
Ja, für weniger als 1 Jahr insgesamt	1	1,2
Ja, für mehr als 1 Jahr insgesamt	2	2,3
Gar nicht	70	81,4

Mittelwert: 4,35 Modus: 5 Standardabweichung: 1,445 Varianz: 2,089

Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit werden die Motive von Deutschlernenden untersucht. Es wird den Fragen nachgegangen, warum (ehemalige) Studierende an Universitäten im Ausland sich dafür entscheiden, Deutsch zu lernen, wodurch oder durch wen sie dabei beeinflusst werden und welche Einstellung sie zur deutschen Sprache haben.

Zur theoretischen Grundlage wurde das Konzept von integrativ und instrumentell orientierter Motivation herangezogen. Es wird jedoch auch ein Überblick über die zentralen Konzepte der Motivationsforschung gegeben.

Die Erhebung fand mittels eines Online-Fragebogens statt und konzentrierte sich auf zwei Stichproben: (ehemalige) Studierende des Wellesley College in der Nähe von Boston, USA und der Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Brasilien.

Die von beiden Stichproben meistgenannten Motive für das Deutschlernen sind die Wichtigkeit, eine Fremdsprache zu erlernen, und das Reisen in ein deutschsprachiges Land. Dementsprechend ist die stärkste Motivation die allgemeine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen. An dritter Stelle sieht die US-amerikanische Zielgruppe das Interesse an der deutschsprachigen Kultur, während die brasilianische Zielgruppe das Studium in einem deutschsprachigen Land als relevanter erachtet. Daran kann man erkennen, dass integrativ orientierte Motive eher in den USA und instrumentell orientierte Motive eher in Brasilien vorherrschend sind.

Die Einstellungen zur Zielsprache sind für beide Gruppen nur mittelmäßig bestimmend. Deutsch wird jedoch als nützliche und akademisch relevante Sprache wahrgenommen. Sowohl die US-amerikanische als auch die brasilianische Stichprobe reiht das Motiv der Erstsprache auf den letzten Platz der Sprachwahlgründe. Der Unterrichtskontext, speziell die besuchte Hochschule, spielte in den USA eine größere Rolle bei der Wahl Deutsch zu lernen. Die Befragten waren größtenteils unbeeinflusst und entschieden sich autonom für Deutsch. In den USA stellten Verwandte den stärksten Einfluss dar, in Brasilien Freunde und Freundinnen.

Die Erkenntnisse bestätigen die Darstellung der Motive und des Stellenwerts der deutschen Sprache in der Fachliteratur. Dennoch bietet die hohe Bewertung des allgemeinen Fremdsprachenlernens beider Stichproben neue Einsichten.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name Kirsten Lena Mericka, BA BA
Geburtsdatum und Ort 02. Februar 1989, Wien, Österreich

Schul- und Ausbildung:

Okt. 2012-jetzt *Universität Wien, Wien, Österreich*
Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

März 2009-Nov. 2012 *Universität Wien, Wien, Österreich*
Bachelor of Arts der Komparatistik (Vergleichende Literaturwissenschaft)

Okt. 2007-Nov. 2011 *Universität Wien, Wien, Österreich*
Bachelor of Arts der Kultur- und Sozialanthropologie

Sept. 2009-Mai 2010 *Wellesley College, Wellesley, Massachusetts, USA*
Austauschstudentin/Auslandsjahr, German Teaching Assistant, Wintersession Student Assistant

Sept. 1999-Juni 2007 *Wenzgasse GRg 13, Wien, Österreich*
Matura

Studienrelevante Berufserfahrung (Auswahl):

Aug.-Dez. 2014 *DaF-Auslandspraktikantin an der Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Brasilien*

Mai 2014 *DaF-Hospitations- und Unterrichtspraktikantin am Österreich-Institut in Wrocław (Breslau), Polen*

Dez. 2013-Feb. 2014 *Prüfungsaufsicht für ÖSD- und ÖIF-Prüfungen bei Sprach.kult in Wien, Österreich*

Aug.-Sept. 2013 *Praktikantin beim Institut für Interkulturelle Kommunikation in Düsseldorf, Deutschland*

Juli-Aug. 2012 *Praktikantin beim Goethe-Institut Düsseldorf, Deutschland*

Juni-Aug. 2011 *Praktikantin im Austro-American Institute of Education in Wien, Österreich*

März-Mai 2011 *Praktikantin im Verein Station Wien (Beratungs-, Sozial- und Kultureinrichtung für Migrant*innen), Österreich*

Sprachkenntnisse:

Deutsch – Erstsprache
Englisch – C2
Französisch – B2
Brasilianisches Portugiesisch – A2
Indonesisch – A1