

Rigorózní práce

Sprache, Identität und Mehrsprachigkeit im Kontext des
Fremdsprachenunterrichtes

Language, identity and multilingualism in the context of language teaching

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, PhD.

Autor práce: David Fischböck

České Budějovice 2021

Danksagung

An dieser Stelle möchte mich bei allen herzlich bedanken, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

In erster Linie möchte ich mich bei doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. für die Betreuung, Beratung, Korrektur sowie allgemeine Leitung meiner Arbeit bedanken.

Gleichermaßen gilt mein Dank auch Mag. Robert Marchl für die wissenschaftliche Beratung, Empfehlung von Literaturquellen, sprachliche Korrektur und Inspiration.

Ein ganz spezieller Dank geht auch an Tatiana Haldina, die mich beim Schreiben meiner Masterarbeit, die die Basis für diese Arbeit bildet, unterstützt hat, mit mir alle meine Ideen besprochen hat und mir Feedback gab.

Weiterhin danke ich auch meiner Familie für die Unterstützung.

Schließlich bedanke ich mich auch bei allen Lehrkräften, die mir mit der Durchführung meiner Forschung geholfen haben, sowie bei allen Schülern, die an der Forschung teilgenommen haben.

Nochmals vielen Dank an alle Beteiligten, die zur Entstehung dieses Werkes beigetragen haben. Ich bin wirklich stolz auf das Ergebnis.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

David Fischböck

Annotation

Die vorliegende Arbeit, die an die im Jahr 2021 an der pädagogischen Fakultät der südböhmischen Universität verteidigte Masterarbeit anknüpft und sie erweitert, widmet sich den Themen Sprache, Identität und Mehrsprachigkeit im Kontext des Fremdsprachenunterrichtes.

Im ersten, theoretischen Teil werden die Zusammenhänge zwischen Identität, Sprache und Mehrsprachigkeit und deren Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Perspektiven beschrieben.

Zuerst werden Identität und ihre zahlreichen Arten definiert und es wird über den Zusammenhang zwischen Sprachaneignung und Identitätsbildung geschrieben. Danach befasst man sich mit der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Erziehung. Diese werden nicht nur definiert, sondern auch im Bezug zu den mit ihnen verbundenen Vorurteilen, Risiken aber auch Vorteilen behandelt. Darauf folgt die Beschreibung der europäischen Sprachpolitik und Sprachprestiges, die mit der europäischen Bildungspolitik, die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes sieht, in Kontrast gesetzt wird. Schließlich werden alle vorigen Befunde zusammengefasst und im Sinne der Rolle der Identitätsbildung im Fremdsprachenunterricht interpretiert.

Im zweiten, praktischen Teil werden dann die theoretischen Erkenntnisse am Beispiel des Fremdsprachenunterrichtes in der Region Budweis/České Budějovice, Südböhmen in der Praxis untersucht. Durch zwei Fragebögen wird ein Vergleich zwischen einer Gruppe von englisch- und einer Gruppe von deutschlernenden Schülern geschaffen, der Antworten zur Rolle der Identität, Mehrsprachigkeitspolitik und der damit verbundenen Faktoren im Fremdsprachenunterricht bringen sollte.

Diese Erkenntnisse sollen schließlich die Basis für Empfehlungen bilden, die eine Optimierung des Fremdsprachenunterrichtes im Sinne einer besseren Förderung des Sprachlernens durch stärkere Identifizierung der Lerner mit der Zielsprache ermöglichen würden.

Schlüsselwörter: Identität, Sprache, Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, Kultur, Sprachlernen, Englisch, Deutsch, Fremdsprachenunterricht

Anotace

Tato práce, která navazuje na v roce 2021 na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity obhájenou magisterskou práci a rozšiřuje ji, se zabývá tématy jazyka, identity a mnohojazyčnosti v kontextu výuky cizích jazyků.

V první teoretické části jsou popsány vztahy mezi identitou, jazykem a mnohojazyčností a jejich vliv na výuku cizích jazyků z různých perspektiv.

Nejprve je definována identita a její poddruhy a je popsán vztah mezi učením či nabýváním jazyka a konstrukcí identity. Poté se práce zabývá mnohojazyčností a mnohojazyčnou výchovou. Ty nejsou pouze definovány, ale i zkoumány ve vztahu k s nimi souvisejícími předsudky, riziky, ale i výhodami. Následuje popsání evropské jazykové politiky a jazykové prestiže, které jsou postaveny do kontrastu s evropskou vzdělávací politikou, která mnohojazyčnost a interkulturalitu vidí jako cíle výuky cizích jazyků. Nakonec jsou předchozí poznatky shrnuty a interpretovány ve smyslu role konstrukce identity ve výuce cizích jazyků.

Ve druhé, praktické části jsou tyto teoretické poznatky převedeny do praxe na příkladu výuky cizího jazyka v regionu Českých Budějovic v jižních Čechách. Za pomoci dvou formulářů je vytvořeno srovnání mezi skupinou dětí, které se učí německý a skupinou dětí, které se učí anglický jazyk. Toto srovnání má přinést odpovědi na otázky týkající se role identity, mnohojazyčnosti a s nimi spojených faktorů ve výuce cizích jazyků.

Tato zjištění mají dále tvořit základ pro doporučení, která by umožnila optimalizaci výuky cizích jazyků skrz využití silnější identifikace žáků s cílovým jazykem.

Klíčové pojmy: identita, jazyk, mnohojazyčnost, jazyková politika, kultura, cizí jazyky, učení se jazykům, angličtina, němčina

Abstract

This thesis, which is a continuance and extension of a master thesis defended in 2021 at the faculty of education at the University of South Bohemia, concerns itself with the topics of language, identity and multilingualism in the context of foreign language teaching.

In the first theoretical part of this thesis, the relationship between identity, language and multilingualism and its impact on the teaching of foreign languages is described from multiple perspectives.

First, identity, its numerous subtypes and the relationship between the acquisition of language and the construction of identity are described. Then the focus shifts to multilingualism and multilingualistic upbringing. These are not only defined but also explored in relation to the prejudices, risks but also benefits connected with them. Next, the European language policy and language prestige are explored and put into contrast with the European education policy, which sees multilingualism and interculturality as goals of foreign language teaching. Finally, the previous findings are summarized and interpreted in terms of the role of identity in foreign language teaching

In the second, practical part of this thesis, the theoretical knowledge is put into practice on the example of foreign language teaching in schools in the region of Budweis/České Budějovice, in south Bohemia. Using two questionnaires a comparison is created between a group of English and a group of German learners. This comparison aims to find answers concerning the role of identity, multilingualism and other related factors in foreign language teaching classes.

The resulting clarifications are then to be used as the basis for recommendations, which would help to optimise the learning of foreign languages through a stronger identification of the learners with their target languages.

Key words: identity, language, multilingualism, language policy, culture, foreign languages, language acquisition, language learning, English, German

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	2
Annotation.....	4
Anotace	5
Abstract	6
Inhaltsverzeichnis.....	7
Einleitung	10
I. Theoretischer Teil.....	12
1. Identität: Definition und Theorien	12
1.1 Heutige Definition der Identität.....	13
1.2 Ich-Identität vs. Gruppenidentität	14
1.3 Rollenidentität / Mehrfache Identität.....	15
1.4 Kulturelle Identität.....	16
1.5 Sprachidentität	17
2. Identitätsbildung.....	19
3. Identität und Sprache	21
3.1 Historische Suche nach der eigenen Identität	21
3.2 Sprache, Kultur und Identität.....	28
3.3 Sprache/n und Weltverständnis/se	29
3.4 Identität, Kultur und Spracherwerb/Sprachlernen	31
4. Mehrsprachigkeit: Begriffsklärung	36
4.1 Mehrsprachigkeit vs. Multilingualismus und Bilingualismus	36
4.2 Muttersprache vs. Erstsprache / Herkunftssprache	37
4.3 Spracherwerb vs. Sprachlernen.....	39
5. Mehrsprachigkeit: ein historischer Einblick	41
5.1 Mehrsprachigkeit vom Mittelalter bis ins 19. Jh.	42
5.2 Kritik an Mehrsprachigkeit im 19. und 20. Jahrhundert.....	44
5.3 Mehrsprachigkeit heutzutage: doppelseitige Einstellung	46
6. Mehrsprachigkeit: Definition und Einteilung	49

6.1 Individuelle vs. kollektive Mehrsprachigkeit	49
6.2 Mehrsprachigkeit als Mittel vs. als Ziel / natürliche vs. künstliche Mehrsprachigkeit.....	50
6.3 Freiwillige vs. unfreiwillige Mehrsprachigkeit.....	51
6.4 Simultane vs. sukzessive Mehrsprachigkeit	52
6.5 Retrospektive, prospektive und curriculare Mehrsprachigkeit	52
7. Mehrsprachige Erziehung	54
7.1 Grammonts Regel: eine Person = eine Sprache.....	54
7.2 Ein Ort = eine Sprache.....	56
7.3 Zuerst eine, dann eine andere Sprache (Früher Zweit- und Fremdsprachenerwerb)	57
8. Kritik und Probleme der Mehrsprachigkeit.....	59
8.1 Sprachliche Probleme und Sprachstörungen	60
8.1.1 Frühkindliche Sprachmischung.....	60
8.1.2 Doppelte Einsprachigkeit und Interferenz.....	61
8.1.3 Semilinguismus	62
8.1.4 Pidginsprachen	64
8.1.5 Codeswitching.....	64
8.1.6 Sprachverweigerung.....	67
8.2 Identitätsbezogene Probleme der Mehrsprachigkeit.....	68
8.2.1 Bilinguismus vs. Bikulturalismus.....	69
8.2.2 Mehrere Sprachen – keine Kultur.....	71
8.2.3 Third Culture Kids.....	72
8.2.4 Flexible Identität, Hybride Identität und Brückenmenschen.....	73
9. Vorteile der Mehrsprachigkeit	74
9.1 Kommunikative Vorteile	74
9.2 Kognitive Vorteile	75
9.3 Kulturelle Vorteile	76
10. Europäische Sprachenpolitik und Sprachprestige	77
10.1 Sprachprestige.....	77
10.2 Staatlich bestimmte Mehrsprachigkeit.....	78

10.3 Wahrnehmung des geringen Sprachprestiges von Minderheitensprachen	79
10.4 Mögliche Lösungen, Empfehlungen und Entwicklungstendenzen.....	80
11. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Ziele des Fremdsprachenunterrichts	83
11.1 Schulische vs. lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht	83
11.2 Folgen der Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht	85
11.2.1 Förderung der interkulturellen Kompetenz	85
11.2.2 Förderung der Motivation.....	86
11.2.3 Förderung und Optimierung des eigenen Sprachlernens	87
11.2.4 Förderung des Sprachbewusstseins und weiteren Sprachlernens.....	89
12. Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht	91
12.1 Identität und Motivation im Fremdsprachenunterricht	92
12.1.1 Innere (intrinsische) vs. äußere (extrinsische) Motivation	94
12.1.2 Integrative vs. instrumentelle Motivation.....	96
II. Empirischer Teil	99
1. Ziel der Forschung	99
2. Forschungsdesign.....	100
3. Umfrageteilnehmer	101
4. Forschungshypothesen	102
5. Datenauswertung.....	104
6. Auswertung der Hypothesen	121
6.1 Hypothese Nr. 1	121
6.2 Hypothese Nr. 2	122
6.3 Hypothese Nr. 3	123
6.4 Hypothese Nr.4.....	125
7. Fazit.....	128
7.1 Ausblick.....	131
8. Literaturverzeichnis	135
8.1 Internetquellen:	141
9. Anlagenverzeichnis	142

Einleitung

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit ist meine frühere Masterarbeit, die sich mit dem Thema der Identitätskonstruktion durch die Aneignung von Sprachen und der Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht befasste.

Dieses Thema wird nun um das Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitert. Dies umfasst zahlreiche Themenbereiche, wie z.B. mehrsprachige Erziehung und deren Einfluss auf die Identität der Sprecher, oder die europäische Sprachenpolitik, die sich stark auf die Einstellung der Lerner zu den von ihnen gelernten bzw. erworbenen Sprachen auswirkt.

Die Grundidee dieser Arbeit geht also aus der Vorstellung heraus, dass das Aneignen von Sprachen (Sprachlernen bzw. Spracherwerb) eng mit der Identitätskonstruktion zusammenhängt, und dass sich die beiden gegenseitig stark beeinflussen. Daher folgt die Annahme, dass falls das Sprachlernen im Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein soll, muss man diesen Zusammenhang als Lehrperson in Betracht nehmen.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes soll jedoch nicht nur das bloße Aneignen einer Sprache sein, sondern man soll die Lerner zu Mehrsprachigkeit führen. Dabei geht es nichtmehr rein um die gelernte Sprache, sondern es kommen auch alle anderen Sprachen, mit denen die Lerner im Kontakt sind, inklusive ihrer Muttersprache/n, sowie der bedeutende Aspekt der Mehrsprachigkeitspolitik und der s.g. Language Awareness ins Spiel.

Im Endeffekt wird in der vorliegenden Arbeit der Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktion und Mehrsprachigkeit durch Sprachlernen bzw. Spracherwerb und deren Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht untersucht.

Da dieser Zusammenhang jedoch äußerst komplex ist, muss er aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht werden, was sich in der Gliederung dieser Arbeit widerspiegelt.

Im ersten theoretischen Teil werden zuerst die Identität und deren Subtypen aus der Sicht der Psychologie definiert (Kapitel 1). Im zweiten Kapitel wird dann der Prozess der Identitätsbildung aus psychologischer Perspektive beschrieben.

Im dritten Kapitel ändert sich die Perspektive und die Identitätsbildung wird mit dem Prozess der Aneignung von Sprachen in Verbindung gesetzt. An dieser Stelle wird

bewiesen, wie eng die Sprache und Identität zusammenhängen, und dass bei der Überlieferung von Kultur, Weltansichten etc. beide eine zentrale Rolle spielen.

Die Kapiteln 4-6 widmen sich der Definition und Beschreibung der Mehrsprachigkeit. Zuerst werden im Kapitel 4 die wichtigsten Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, Sprachlernen und Spracherwerb definiert, um späteren Unklarheiten und Verwirrungen vorzukommen. Im Kapitel 5 folgt ein historischer Einblick in die unterschiedliche Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im Laufe der Zeit, im sechsten Kapitel wird die Mehrsprachigkeit als Begriff und deren bekanntesten Subtypen vorgestellt und im Kapitel 7 werden die mehrsprachige Erziehung und deren unterschiedlichen Strategien erklärt.

Im Kapitel 8 werden die häufigsten Probleme und Kritiken der Mehrsprachigkeit und insbesondere der mehrsprachigen Erziehung behandelt, während sich dann im folgenden neunten Kapitel die Perspektive ändert und die Vorteile der Mehrsprachigkeit erläutert werden.

Kapitel 10 steht im Zeichen der Mehrsprachigkeitspolitik und des Sprachprestiges während Kapitel 11 Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Ziele des Fremdsprachenunterrichtes vorstellt.

Im letzten, dreizehnten Kapitel werden die vorigen Erkenntnisse schließlich zusammengefasst und als Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht behandelt.

Im zweiten empirischen Teil der Arbeit wird der Zusammenhang zwischen Sprachlernen, Identität und Mehrsprachigkeit und deren Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht in der Praxis erforscht.

Durch zwei Fragebögen wird in der Forschung ein Vergleich zwischen einer Gruppe von Deutsch- und einer Gruppe von Englischlernenden geschaffen, der Antworten auf die Fragen zur Rolle der Identität, Mehrsprachigkeitspolitik und der damit verbundenen Faktoren im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Region Budweis/České Budějovice bringen soll.

Anhand der Ergebnisse dieser Forschung fasse ich schließlich manche Empfehlungen zusammen, die zu einem besseren Fremdsprachenlernen durch stärkere Identifizierung der Schüler mit ihrer Zielsprache beitragen sollen.

I. Theoretischer Teil

1. Identität: Definition und Theorien

Bevor man sich mit der Frage, welche Rolle die Identität im Fremdsprachenunterricht oder beim Spracherwerb selbst spielt, befasst und den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität allgemein beschreibt, muss man zuerst feststellen, was man unter dem Begriff Identität verstehen soll.

Dies ist jedoch eine komplizierte Aufgabe. Obwohl jeder Mensch eine allgemeine Vorstellung hat, was man unter dem Begriff „Identität“ versteht und es mit eigenen Worten z.B. als „das, was wir im Inneren wirklich sind“ definieren könnte, stößt man bei der Suche nach einer eindeutigen Definition auf Schwierigkeiten.

Schon seit der Antike haben im Laufe der Zeit verschiedene Wissenschaftler, Denker und Philosophen versucht, die Frage nach der Definition von Identität zu beantworten. Das Ergebnis sind jedoch verschiedene Aussagen und Gedanken, die nur bewiesen haben, welches komplexes Phänomen die Identität ist.

Wenn man sich die Etymologie des Wortes anschaut, kann man den lateinischen Begriff „idem“ identifizieren, der ins Deutsche als „der- „bzw. „dasselbe“ zu übersetzen ist (vgl. Ranjakasoa 2016, S. 28). Auch Oppenrieger & Thurmair (2003, S.39) definieren Identität im logischen Sinne als „die Gleichsetzung zweier Größen“. Diese Gleichsetzung soll ihrer Meinung nach nur dann informativ sein, wenn „[...] die beiden in Beziehung gesetzten Größen sozusagen verschiedene Aspekte einer zugrunde liegenden Größe erfassen, wie es etwa bei der Verwendung des Gleichheitszeichens in der Mathematik geschieht.“ Oppenrieger & Thurmair (2003, S.39) Kann man aber wirklich die Identität mit dem mathematischen Gleichheitszeichen gleichsetzen? Es stimmt schon, dass man genau wie es oder er bzw. sie sein will, wenn man sich mit etwas oder jemandem identifiziert, aber diese Definition erwies sich trotz allem, schon z.B. an der Einteilung in „personale“ und „gruppenbezogene“ (später im Kapitel genauer beschrieben) Identität, am Ende als viel zu eng gefasst und vereinfacht.

Eine der ersten modernen Theorien zur Identität stammt von dem bekannten Psychoanalytiker E. Erikson aus dem Jahr 1996. Erikson unterscheidet zwischen der s.g. „**Ego-Identität**“, die als ein psychologischer Mechanismus zum Erhalten der inneren

Kontinuität und Stabilität zu verstehen ist, und der s.g. „**Selbst-Identität**“, also der Selbsteinschätzung (vgl. Janíková 2016, S. 26).

Seine Theorie stieß jedoch auf Kritik und es entstanden zahlreiche Theorien, die die Identität auf eine andere Weise verstehen und erklären.

Oppenrieder und Thurmair (2003, S. 42) sehen Identität z.B. als „[...] einheitsstiftende Konstruktionen, die es erlauben, Verhaltensweisen und Einstellungen verstehbar zu machen [...] als [...] Konstrukte, die für die Erklärung und Steuerung von Verhalten und Einstellungen zentral sind“, während Nakonečný (2011, S.220) in Anlehnung an Hambermas (1968) und Krappmann (1971) das Finden der eigenen Identität, also der Antwort auf die Frage „Wer bin ich“ als Ergebnis der Sozialisation empfindet. Probst (2015, S. 13) erweitert die Frage nach dem Ich-Sein dann noch aufs „und wer will ich sein?“, um dadurch die Tatsache zu betonen, dass die Antworten keinesfalls endgültig sind und sich immer wieder verändern können (vgl. Probst 2015, S. 13).

Eine der heute noch gängigsten und an den weitesten verbreiteten Definitionen ist die von dem Soziologen E. Goffman (1967), der zwei Arten der Identität unterscheidet: die **soziale** und **personale** Identität (vgl. Nakonečný 2011, S. 220). Mehr über diese Theorie wird in einem der folgenden Kapitel gesagt.

1.1 Heutige Definition der Identität

Heutzutage wird die Identität im Geist der post-modernen Sichtweise nicht einheitlich definiert, und wird als ein komplexes Phänomen, das nur interdisziplinär und nie vollständig zu beschreiben ist, verstanden. In der Praxis wird sie also meistens erst in Bezug auf den gewählten Forschungsbereich konkreter definiert (vgl. Janíková 2016, S. 27; Wojtaszek 2010, S. 13; Probst 2015, S.12f).

Allgemein kann man also festhalten, dass in den modernen Theorien meist verschiedene Arten der Identität unterschieden werden, oder es wird gleich über mehrfache Identitäten gesprochen, die sich gegenseitig beeinflussen und überlappen können. Da der moderne Mensch in der Gesellschaft von vielen Faktoren beeinflusst wird und die Interaktion zwischen Menschen immer komplexer wird, muss man beim Forschen und Beschreiben seiner Identität auch viele und komplexe Einflüsse und Faktoren in Betracht ziehen. Das Erforschen der Identität eines Individuums beschränkt sich also nicht nur auf das

Individuum selbst, sondern immer mehr auch auf seine Umgebung und die Außenwelt (vgl. Janíková 2016, S. 28).

Identität wird in der Wissenschaft (vgl. z.B. Hois 1990, S. 1; Janíková 2016, S. 28; Wojtaszek 2010, S. 13; Probst, 2015, S. 12f; Oppenrieden & Thurmair 2003, S. 40) als etwas Dynamisches und trotzdem im Kern immer noch Stabiles und Lineares, einerseits Subjektives, andererseits aber durch die äußere Wahrnehmung Definiertes gesehen. Sie ist nicht angeboren, sondern entwickelt sich im Laufe unseres Lebens und wird von vielen verschiedenen Faktoren geformt und beeinflusst.

Im Folgenden werden nun einige der aktuellen, und für diese Arbeit wichtigen, Theorien und Kategorisierungen zur Identität dargestellt.

1.2 Ich-Identität vs. Gruppenidentität

Wenn heutzutage über das Phänomen der Identität gesprochen wird, wird diese oft nach der Theorie von E. Goffman (1967, zit. nach Nakonečný 2011, S. 221) von zwei Perspektiven betrachtet. Diese besagt, dass man sich einerseits auf das, wie die Person sich selbst wahrnimmt konzentriert – man spricht also über die s.g. „**Ich-Identität**“, und andererseits auf das, wie die anderen (z.B. die Gesellschaft) die Person wahrnehmen, was als „**Gruppenidentität**“ bezeichnet wird.

Die Perspektive der Ich-Identität, manchmal auch als personale oder individuelle Identität bezeichnet, sieht in den Worten von Ranjakasoa (2016, S. 28) einen Menschen als „Unikat“. Sie konzentriert sich auf seine einmaligen Wesenszüge, die ihn von anderen Menschen unterscheiden. Komponenten wie Geschlecht, Name, Beruf, sozialer Status, aber auch Persönlichkeit, Einstellung, Haltung und Verhaltensweisen liegen diesen Wesenszügen zugrunde (vgl. Goffmann 2010, zit. nach Wojtaszek 2010, S. 18; Hoffmann 2010, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 28). Es ist daher vor allem die Einzigartigkeit des Individuums, die sich hier in der Identität widerspiegelt und kann auch durch das Erforschen der Lebensgeschichte einer Person untersucht werden (vgl. Wojtaszek 2010, S.18; Ranjakasoa 2016, S. 28-30).

Wie aber schon an der Etymologie des Wortes „Identität“ zu sehen war, hat der Mensch von Natur aus dem Wunsch, sich mit jemandem zu „identifizieren“ (vgl. Hois 1990, S. 1; Ranjakasoa 2016, S. 28) Mit anderen Worten grenzt er sich nicht nur durch seine

Einmaligkeit und Individualität gegen die Gesellschaft ab, sondern hat auch den Zwang, sich in sie zu integrieren und einer Gruppe anzugehören (vgl. Wojtaszek 2010, S. 15)

Dem könnte man zwar entgegen, dass manche Menschen doch lieber allein sind und der Gesellschaft eher entkommen wollen, jedoch sehe ich dies auch nur als ein Resultat der sozialen Einflüsse der Umgebung des Individuums.

Es geht den Worten von Keupp et al. (2008, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 29) nicht mehr rein um die Frage wer ich bin und wie ich mich selbst empfinde, sondern auch um die Frage „Wie empfinden mich die anderen?“ Die Antwort auf diese Frage spiegelt sich in der s.g. „Gruppen-Identität“ oder auch sozialen oder kollektiven Identität wider (vgl. Mead 1973, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 29; Wojtaszek 2010, S. 15f; Hois 1990, S. 1).

Ob wir es wollen oder nicht, werden wir als Kinder in eine Gesellschaft geboren und von Anfang an gezwungen, mit unserer Umwelt zu interagieren. Eben diese ständige Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und Neuen ist einer der wichtigsten Einflüsse auf die Bildung unserer Identität, da wir ganz automatisch die Normen, die Kultur aber auch die Sprache unserer Gesellschaft annehmen, ohne darüber als Kinder nachzudenken (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 41; Wojtaszek 2010, S. 15f; Janíková 2016, S. 29)

Zu solchen Auseinandersetzungen mit dem Fremden kommt es unser ganzes Leben lang, jedoch nicht immer ohne Probleme. Im späteren Alter können wir die Begegnung mit etwas Fremdem und Neuem anstatt als bereichernd eher als negativ und als Bedrohung unserer eigenen Werte und unserer eigenen Identität empfinden (vgl. Kapitel „Identitätsbildung“; Ranjakasoa 2016, S. 31).

1.3 Rollenidentität / Mehrfache Identität

Manche Autoren, wie z.B. Spinner (1980) und Krecić (2006) sprechen anstatt von der Gruppenidentität von einer Identität, die als das Erfüllen von verschiedenen sozialen Rollenerwartungen zu verstehen ist (vgl. Spinner 1980, S. 68f; Krecić 2006, zit. nach Janíková 2016, S. 27; Anwaruddin 2012, S. 14).

Laut Spinner (1980, S. 68) kommt der Mensch in der Gesellschaft mit verschiedenen Menschen und sozialen Gruppen in Kontakt, wird selbst Mitglied von verschiedenen

Gruppen und nimmt zu diesen jeweils eine andere Einstellung ein. Demzufolge erscheint es mehr als logisch anzunehmen, dass der Mensch auch mehrere verschiedene soziale Identitäten besitzt. Da der Mensch durch derartiges Vorgehen verschiedene soziale Rollen übernimmt, spricht Spinner (1980) über die s.g. „**Rollenidentität**“ (vgl. Spinner 1980, S. 68; Anwaruddin 2012, S. 14; Janíková 2016, S. 29).

Im Laufe des Lebens nimmt der Mensch entweder neue Rollen an (z.B. als Erwachsener, als Angestellter, als Vater, als Großvater, als Rentner...) oder legt auch alte Rollen ab bzw. distanziert sich von ihnen. Aus dieser Sicht sieht Spinner (1980, S. 69) insbesondere die Pubertät als eine interessante Periode, da gerade in dieser Zeit Kinder automatisch aufhören, ihnen vorgelegte soziale Rollen unkritisch zu übernehmen und stattdessen anfangen, sich gegen die Gesellschaft abzugrenzen. Dies beschrieb bereits Erickson (1950, zit. nach Nakonečný 2011, S. 690f), wenn auch aus einer anderen Perspektive, indem er seine früher erwähnte Definition von Identität eben an dem Identitätskonflikt in der Pubertätszeit beschrieb. In der Zeit der Pubertät kommt es oft zu dem erhöhten Interesse an der persönlichen Ich-Identität, die manchmal auch durch hektische und krisenhafte Auseinandersetzungen mit den alten sozialen Einflüssen und Normen gestärkt wird (vgl. Nakonečný 2011, S. 690f; Nolen-Hoeksema 2009, S. 129f).

Es zeigt sich also, dass die Ich-Identität und die Gruppen- oder auch Rollenidentität nicht getrennt voneinander sind, sondern eher zwei Seiten einer Münze sind, die zusammen eine Einheit bilden und sich gegenseitig beeinflussen.

1.4 Kulturelle Identität

Um im Weiteren die Verhältnisse zwischen Identität und Sprache zu zeigen und die Rolle der Identität beim Sprachlernen und Spracherwerb erforschen zu können, wird im Folgenden noch kurz die s.g. „**kulturelle Identität**“ besprochen.

Kulturelle Identität kann man der Definition von Graddol (2006) nach als „ein Verständnis einer Person über sich selbst als Träger von spezifischen kulturellen Merkmalen, die insbesondere dann zum Vorschein kommen, wenn man mit kultureller Diversität konfrontiert wird [...]“ verstehen. (Graddol (2006), zit. nach Millrood 2016, S. 101).

Probst (2015, S. 13) definiert die kulturelle Identität den Gedanken von Mecheril (2003) nach als „eine differenzierte Fremd- und/oder Selbstbeschreibung, die zu einer

„Essentialisierung von Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003, zit. nach Probst 2015, S. 13), d.h., dass am Differenzschema Kultur die vermeintlich wesenhafte, „natürliche“ und unveränderbarer Zugehörigkeit des Individuums zu einer kulturellen Gruppe festgemacht wird, führen kann.“

Ähnlich wie bei der Gruppenidentität geht es hier um den Prozess der Integration des kulturell Fremden in unsere eigenen kulturellen Vorstellungen und Verständnisse. Bei diesem Prozess stehen sich bekannte und fremde Normen, Werte, Vorstellungen, aber auch verschiedene Stereotypen und Vorurteile mit der realen Erfahrung gegenüber. Aus diesem Grund warnen manche Forscher, wie Mecheril (2003, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 31) oder Kresić (2007, zit. nach Probst 2015, S. 13f) davor, sich aufgrund der eigenen kulturellen Identität nicht zu stark und rücksichtslos gegen andere abzugrenzen (vgl. Probst 2015, S. 13f). Millrood (2016, S. 102f) behauptet in diesem Zusammenhang, dass eben durch diese Prozesse, wo die eigenen Vorstellungen mit dem Fremden und Unbekannten verglichen werden, das eigene Selbst- und Kulturverständnis, und so auch die eigene kulturelle Identität, gestärkt werde. Denn das Ziel bei diesen Prozessen soll, wie schließlich auch Mecheril (2003, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 31) Millrood (2016, S. 102p und Kresić (2007) (zit. nach Probst 2015, S. 13f) behaupten, nicht das Verzicht auf die eigene Identität, Werte und Kultur sein, sondern man soll in der fremden Kultur als ein „willkommener Gast“ und gleichzeitig Vertreter und Träger der eigenen Kultur vortreten. Es geht also nicht um bedingungslose und absolute Integration, sondern eher um eine gegenseitige Toleranz und Offenheit.

1.5 Sprachidentität

Für diese Arbeit ist jedoch der Zusammenhang zwischen Identität und Sprache am wichtigsten. Dieser Zusammenhang wird in der letzten Zeit in der Fachliteratur unter dem Schlagwort *Sprachidentität* eingeordnet. Obwohl dieser Begriff noch immer keine einheitliche Definition hat und man sich noch nicht einmal wirklich klar ist, was man unter dem Begriff verstehen soll, führe ich hier einige der zahlreichen Definitionen an, bevor ich mich mit dem Zusammenhang zwischen Identität und Sprache im weiteren Teil dieser Arbeit genauer befassen werde.

Als Sprachidentität kann laut Thim-Mabrey (2003, S. 1) einerseits die Eigenschaft einer einzelnen Sprache bezeichnet werden, identifizierbar und von anderen Sprachen abgrenzbar zu sein und daher eine eigene „Identität“ zu besitzen.

Für diese Arbeit ist jedoch eher die zweite, von Thim-Mabrey genannte, Definition von Bedeutung, die Sprachidentität als „[...] Identität einer Person in Bezug auf ihre – oder auf eine – Sprache [...]“ bezeichnet. (Thim-Mabrey 2003, S.1)

Dieser Vorstellung nach kann man von einer Außenperspektive her eine Person aufgrund ihrer Sprache und ihrer Persönlichkeitsmerkmale einerseits als Individuum, andererseits als Mitglied betrachten. Diese mit der Sprache verbundenen Vorstellungen über eine Person sind laut Thim-Mabrey (2003, S. 2) auch mit verschiedenen Stereotypen und Vorurteilen verbunden.

Zu Unterschieden wäre dann davon, so Thim-Marbey (2003), auch der Begriff **„Identität durch Sprache“**, wo die Präposition „durch“ impliziert, dass sich Sprache an der Konstruktion der Identität beteiligen müsste. Es geht also um „[...] die Identität von Personen, soweit diese durch Sprache und Sprachverwendung konstruiert wird.“ (Thim-Marbey 2003, S.2)

Diese Vorstellung erweitert Kresić (2007, zit. nach Probst 2015, S.17-18). Ihr „multiple Sprachidentitäten-Modell“ bezieht sich nicht nur auf Einzelsprachen, sondern auch auf verschiedene Varietäten innerhalb einer einzelnen Sprache (Dialekte, Soziolekte, Umgangssprache usw.). Ihrer Meinung nach erfolgt die Formulierung und Zuweisung dieser Identitäten durch s.g. „Selbstbestimmung“, also ist der Sprecher der Einzige, der entscheidet, was er als eigenständige (Teil-)Identität versteht und was nicht (vgl. Kresić 2007, zit. nach Probst 2015, S. 17).

2. Identitätsbildung

Aus psychologischer Sicht wird die Bildung der Identität eines Menschen hauptsächlich als ein Problem der Entwicklungspsychologie betrachtet.

Ausgehend von der Theorie von E. Erikson (1950, zit. nach Nakonečný 2011, S. 690f), soll jeder junge Erwachsene eine s.g. „Identitätskrise“ durchmachen, um sich seine eigene, persönliche Identität anzueignen. Diese „Identitätskrise“ sollte nach Erikson rein natürlich und automatisch erfolgen und auch die heutigen Entwicklungspsychologen sprechen über die Adoleszenz als über eine Periode, wo der junge Mensch sich verschiedene neue Rollen aneignet. So experimentiert er mit seinem Aussehen, sucht nach neuen Ideologien und erforscht neue Kulturen, während er alte Werte und Gedanken ablehnt (vgl. Nolen-Hoeksema 2009, S. 129-130).

In dieser Phase, die wie Nolen-Hoeksema (2009, S. 130) betont auch „Moratorium“ genannt wird, kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen den Erwartungen unserer Eltern und Familie und unserem eigenen Denken, unseren Weltansichten, Wünschen und Werten. Neben den alten und bekannten Faktoren wie Familie und Eltern spielen auf einmal verschiedene neue eine wichtige Rolle, wie z.B. Freunde, die Politik, Reklame, das Internet, aber auch z.B. Religion, verschiedene Sekten und andere Subgruppen, die eine klare Ideologie verfolgen (vgl. Nolen-Hoeksema 2009, S. 130; Nakonečný 2011, S. 681f).

Da die heutige Welt, wie schon gesagt wurde, viele verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl gibt, muss die Suche nach der eigenen Identität nicht immer leicht sein. Je nachdem, wie erfolgreich dieser Prozess am Ende ist, unterscheidet man Nolen-Hoeksema (2009, S. 129-130) nach zwischen verschiedenen Ergebnissen.

Falls die Identitätskrise erfolgreich gelöst wurde und der Mensch seinen Platz in der Welt gefunden hat und es im Endeffekt zu einer erfolgreichen Synthese der neu aneigneten Werte und Ideologien mit den alten kam, spricht Nolen-Hoeksema (2009) von einer „**erreichten Identität**“.

Falls die Identitätskrise kaum vorkommt und die Person automatisch die ihr von klein auf, z.B. von ihrer Familie, vorgelegten Werte und Ideologien übernimmt, spricht man von einer „**übernommenen Identität**“.

Falls die Identitätskrise jedoch nicht erfolgreich geklärt wird, kann es zu einer „**Diffusion**“ (James Marcia) oder auch „**Konfusion**“ (E. Erikson) der Identität kommen (zit. nach Nolen-Hoeksema (2009, S. 130)). Diese Personen haben sich, so Nolen-Hoeksema (2009, S. 130), nicht erfolgreich eine stabile Identität angeeignet. Sie interessieren sich für Verschiedenes, haben sich noch für nichts Konkretes entschieden, sie wirken verwirrt und unentschieden.

Insbesondere in den letzten Jahren spricht man in diesem Zusammenhang auch über die Identitätskrise bei Migrantinnen und Migranten, die Probleme mit dem erfolgreichen Lösen ihrer Identitätskrise haben, da sie oft zerrissen zwischen zwei Kulturen sind und sich im Endeffekt entweder nur für eine entscheiden müssen, was zu einem schmerzhaften Verlust von einem Teil ihrer Identität führt (vgl. Fromm 2000, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 31), oder sie bleiben für immer irgendwo „dazwischen“ und fühlen sich in beiden Kulturen nicht „zu Hause“ (vgl. Nolen-Hoeksema 2009, S. 131; Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 49).

3. Identität und Sprache

Schon wenn man sich die im vorherigen Kapitel beschriebenen Definitionen von Identität anschaut, wird es einem klar, dass Identität eng mit der eigenen Kultur, der damit verbundenen Weltansicht und den Traditionen verbunden ist.

Demzufolge sollte es selbstverständlich sein, dass Identität auch eng mit der Sprache verbunden sein sollte und obwohl sich dieser Zusammenhang als äußerst komplex ergibt, ändert es nichts an der Tatsache, dass Sprache schon immer eine zentrale Rolle bei der Bildung der menschlichen Identität spielte.

Die europäische Geschichte zeigt uns, dass es neben der Religion gerade die Sprache ist, die mit der Entstehung des Gedankens der eigenen (nationalen) Identität, also erstmal mit dem Auftauchen der Fragen der Menschen über sich selbst, ihre Angehörigkeit und ihre eigene Identität, die den Einen von dem Anderen abgrenzt, verbunden ist.

3.1 Historische Suche nach der eigenen Identität

Die historische Suche nach einer nationalen bzw. ethnischen Identität wird in der Fachliteratur meistens in zwei Zeitperioden eingeteilt. Der Beschreibung von Hroch (1999, zit. nach Kvirenc 2007, S. 193) nach grenzt sich die erste Periode, die sich von der Antike, übers Mittelalter und die frühe Neuzeit bis ins frühe 19. Jahrhundert erstreckt, von der des späteren 19.-21. Jhs. durch das Entstehen von zahlreichen Nationalbewegungen und den modernen Nationalstaaten im 18. und 19. Jh., ab (vgl. Pohl & Zeller 2012, S. 7).

Natürlich gab es schon seit den frühesten Zeiten in Europa zahlreiche Völker, die in verschiedenen Sprachen kommunizierten. Man geht auch davon aus, dass diese Völker und ethnische Gruppen anhand ihrer Sprache zwischen Angehörigen ihrer Gruppe und den Fremden, die eine andere Sprache gesprochen haben, unterscheiden haben (vgl. Pohl 2012, S. 9f). Trotzdem aber sprechen die meisten Forscher in Bezug auf diese Zeit nur sehr vorsichtig über eine Art Volksidentität oder Nationalgefühl. Pohl & Zeller (2012, S. 7) stellen fest, dass sich in den schriftlichen Quellen des Frühmittelalters kaum Spuren von einem sprachlichen Zusammengehörigkeits- oder Distanzgefühl finden lassen. Ihrer Meinung nach bleiben auch historisch bewiesene Sprachwechsel und Sprachübernahmen von ethnischen Gruppen ohne jede wesentliche Spur auf Auswirkungen auf die ethnische

Identität (vgl. Pohl & Zeller 2012, S. 7). Selbst bei den Sprachen kann man, so Pohl 2012, S. 10) aus heutiger Sicht nur sehr schwer feststellen, was damals als ein bloßer Dialekt und was bereits als eine andere selbständige Sprache betrachtet wurde.

Auch laut Hroch (1999, zit. nach Kvirenc 2007, S. 193) sind Nationen im modernen Sinne mit den alten Völkern nicht gleichzusetzen. Die Idee, die zahlreiche Denker aus verschiedenen Ländern im 19. Jahrhundert, also in der Zeit der nationalen Wiedergeburt vertraten, dass es ihre Nation schon immer gegeben habe¹, ist aus heutiger Sicht falsch. Die Entstehung einer Nation im modernen Sinne sieht Hroch als einen langfristigen und komplexen Prozess.

Hroch (1999, zit. nach Kvirenc 2007, S. 193) zufolge zeichnen sich moderne Nationen durch drei Charakteristika aus, die klar zeigen, dass von einer mittelalterlichen Nation im heutigen Sinne nicht die Rede sein kann:

1. Höhere Intensität an Kommunikation innerhalb der Volksgruppe, im Vergleich zu der Kommunikation außerhalb der Volksgruppe. Diese Intensität an Kommunikation soll meistens (jedoch nicht immer) mit der sprachlichen Homogenität der Volksgruppe verbunden sein.
2. Eine Art von „kollektivem Gedächtnis“, d.h. ein Bewusstsein über eine gemeinsame Geschichte, Tradition, Kultur usw., die zu einem Verbundenheitsgefühl führt.
3. Ein Streben nach Gleichberechtigung aller Mitglieder der Volksgruppe. Gerade dieser Punkt zeigt Hroch zufolge am besten, dass eine moderne Nation im alten feudalistischen System nicht existieren konnte. Erst die religiösen Revolutionen ab dem 15. Jh. und insbesondere die Französische Revolution brachten die Menschen dazu, an der alten Ordnung zu zweifeln.

Hroch (1999, zit. nach Kvirenc 2007, S. 193) schreibt, dass sich bis zu Beginn des 19. Jhs. in Europa nur sieben Staaten, in denen man über eine Art staatlicher Nationalität sprechen könnte, herausgebildet haben, und zwar Frankreich, Spanien, die Niederlande, Portugal, Großbritannien, Dänemark und Schweden. Selbst die waren aber oft nicht

¹ vgl. hierzu z.B. die Werke „*Dějiny národu českého I. - V.*“ von F. Palacký (1848) oder „*Obrázkové dějiny národa československého*“ von J. Kosina, J. Dolanský und A. Rezka (1890), die bereits in ihren Titeln die starke nationalistische Tendenz der Interpretation der böhmischen Geschichte sichtbar machen

monoethnisch, was, wie Pohl (2012, S. 9) ausführt, die Beziehung von England zu Schottland noch heutzutage beweist.

In der Zeit des Mittelalters waren viele der heutigen Nationen Europas Teile eines größeren Reiches, das zahlreiche ethnische Gruppen in sich vereinte. Als Beispiel kann das Königreich Böhmen, das immer eng mit den deutschsprachigen Ländern verbunden war, dienen (vgl. Hroch 1999, zit. nach Kvirenc 2007, S. 193; Scheuringer 2015, S. 195f). Hier sprachen früher, wie Scheuringer (2015, S. 188, 197) beschreibt, einfache Leute Deutsch sowie Tschechisch, während der Adel oft Französisch bevorzugte und Latein als Sprache der Kirche galt.

Obwohl die Geschichte der frühesten tschechischen Sprache laut der heutigen bohemistischen Periodisierung (vgl. Fidlerová 2013, S. 29-71; Kuldánová 2013, S. 10) bereits ab dem Ende des 10. Jh. anzusetzen ist und ihren Höhepunkt im 14.-17. Jh. erreicht hatte, war Tschechisch nie die einzige Sprache, die in den Ländern der böhmischen Krone gesprochen wurde.

Bereits die Tatsache, dass zu den ältesten tschechischen Schriftzeugnissen s.g. „Glossen“ (tschechische Wortübersetzungen), „Bohemika“ (tschechische Ortsnamen oder andere spezifische und kaum übersetzbare Bezeichnungen) und andere kurze tschechische Ergänzungen in lateinischen Texten gehören, beweist, dass Latein zur Zeit des frühen und späten Mittelalters immer noch die Sprache der Bildung war (vgl. Kuldánová S. 10-11; Fidlerová 2013, S. 29-44).

Auch der starke Einfluss der deutschen Sprache ist, so Pleskalová (2007, S. 540), insbesondere seit dem 13. Jh. sichtbar. Dies hing mit der Außenpolitik der letzten Přemysliden (Přemysl Otakar II. und Wenzel II.) zusammen, die deutschen Siedler in ihr Land einluden und sich selbst sowie ihren Hof an der deutschen Ritterkultur orientierten. Der vorletzte Přemyslidee Wenzel II. war z.B. dafür bekannt, dass er zu seinem Hof bekannte deutsche Dichter, wie Heinrich von Freiberg oder Ulrich von Etzenbach einlud. Diese Tradition wurde auch später unter der Regierung der Luxemburger fortgesetzt, sodass das Deutsche zu Zeiten von Karl IV. zu einer hochentwickelten Amtssprache in den Ländern der böhmischen Krone aufstieg (vgl. Šlosar et al. 2009, S. 46).

Dementsprechend ist es kaum verwunderlich, dass bereits Meister Johannes Hus² anfangs des 15. Jahrhunderts die Tschechen dafür gerüffelt haben sollte, dass sie im Tschechischen lauter Germanismen verwendeten. So sollte man Hus Meinung nach nicht „*hantuch*“ anstatt von „*ubrusec*“ oder „*šorc*“ anstatt von „*zásterka*“ sagen. (Pleskalová , 2007, s. 542)

Dabei ist die Anmerkung von Pohl & Zeller (2012, S. 7) zu betonen, dass die Grenzen der mittelalterlichen Reichsterritorien oft nicht mit den Sprachgrenzen deren Bevölkerungsgruppen übereinstimmten.

Man sieht also, dass die Sprachwahl zu dieser Zeit nicht unbedingt territorial bestimmt war, sondern z.B. viel mehr mit der Bildung (Latein als Sprache der Bildung) oder dem sozialen Status (Volkssprachen wie Tschechisch beim einfachen Volk und beim niedrigeren Adel, Französisch und Deutsch beim hohen Adel) zusammenhing.

Im Mittelalter war es nicht in erster Linie das eigene Herkunftsland, das bei jedem Menschen die Weltansicht, Traditionen und Sprache geprägt hat, sondern viel mehr waren es die Höfe der mächtigsten Herrscher Europas, die zu ihrer Zeit das kulturelle und sprachliche Vorbild des jeweiligen Landes aber auch anderer ausländischer Höfe und deren Völker prägten (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 53). Zum Beispiel haben sich infolge der Außenpolitik des Böhmisches Königs Wenzel I. viele ursprünglich böhmische Adelsfamilien „eingedeutscht“. So wurden aus den Wittigonen die Herren von Rosenberg, Landstein, Falkenstein usw., die Markwartinger wurden zu den Herren von Lemberg, Wartenberg, Wallenstein usw. Auch neue Burgen bekamen modische deutsche Namen, wie z.B. Maidstein (Dívčí Kámen), Sternberg, Schwanberg usw. (vgl. Křivánková 2011, S. 81-82).

In der Renaissance kam es zur Glorifizierung der klassischen Antike. Dies führte oft sogar dazu, dass zahlreiche Adelsfamilien ihr Bestes versuchten, um ihren Stammbaum mit jenem von antiken griechischen und römischen Helden zu verbinden, wenn es auch oft rein durch kluge Diplomatie oder gut gefälschte Dokumente geschah. Als Beispiel könnte man hier den böhmischen Adligen Ulrich II. von Rosenberg nennen, der im Laufe des 15. Jahrhundert anfang, den Ursprung seines Geschlechtes der Rosenberger von den italienischen Orsini abzuleiten (vgl. Bauer 2020, S. 136f). Aber selbst das kaiserliche Geschlecht der Habsburger hat bereits seit der Zeit von Rudolf II. ähnliche Ziele verfolgt

² Mistr Jan Hus

(vgl. Ebendorfer 1971, zit. nach Schneider 2016, S. 260). In der Zeit von Ludwig XIV. wurde dann dagegen der französische Hof von Versailles zum wichtigsten Vorbild, den zahlreiche andere Herrscher Europas nachzuahmen versuchten. „[...] Zur Identität des Adels [...]“ gehörte den Worten von Oppenrieder & Thurmair (2003, S. 53) nach zu dieser Zeit „[...] nicht nur die französische Hofkultur nachzuahmen, sondern auch mit seinesgleichen französisch zu parlieren.“ Von einem Nationalgefühl kann hier also noch keine Rede sein.

Dies hat sich im 16. Jahrhundert verändert, als die Frage der Religion, die seit dieser Zeit bis heute noch als ein wichtiges Identitätsmerkmal gilt, bedeutend wurde (vgl. Hroch 2005, S. 61-62). Nicht, dass früher der Glaube nicht wichtig gewesen wäre, aber erst die langen Spannungen zwischen den Katholiken und Protestanten, die schließlich in den 30-jährigen Krieg mündeten, haben das alte Weltbild komplett verändert, was für das Königreich Böhmen doppelt galt (vgl. Fervis & Haverkamp 1972, S. 142f, 150f).

Die Zeit nach 1620 wird in der tschechischen Literaturgeschichte als die Zeit des Tiefpunktes der tschechischen Sprache beschrieben. Obwohl diese Ansicht heutzutage bereits bestritten wird (vgl. Fidlerová 2013, S. 72-109), kann man vereinfacht sagen, dass der Einfluss der tschechischen Sprache und Literatur stark zurückging. Demzufolge schreibt z.B. Martinková¹ (2009, S. 156), dass in der zweiten Hälfte des 17. Jhs. zwar manche bedeutende tschechische Literaturwerke entstanden sind, die Mehrheit der protestantischen, tschechisch sprechenden Aristokratie aus Böhmen jedoch infolge des Sieges der Katholiken über die Protestanten am Weißen Berg (1620) entweder hingerichtet wurde, oder ins Exil gehen musste (vgl. Fidlerová 2013, S. 80-82). Anstelle dieser tschechisch sprechenden Adelsfamilien und Denker wurden dann, wie Fidlerová (2013, S. 75-77) darlegt, neue, insbesondere deutschsprachige Siedler eingeladen, was schrittweise zu einer fast kompletten Germanisierung der böhmischen Länder führte, als Kaiser Josef II schließlich 1784 die deutsche Sprache im ganzen Königreich Böhmen zur Amtssprache ernannt hatte (vgl. Fidlerová 2013, S. 111-113; Martinková¹ 2009, S. 156f). Am Ende des 18. Jhs. nutzte laut Martinková¹ (2009, S. 156-157) nur das einfache Volk die böhmische Sprache.

Fidlerová (2013, S. 111-112) schreibt zwar, dass die meisten Intellektuellen und Denker es einfacher fanden, sich in schwierigeren Themen auf Deutsch auszudrücken, da dies ab 1784 die Sprache der Prager Universitäten war, jedoch betont sie auch die Tatsache, dass

1773 an der Wiener Universität der erste Lehrstuhl der Bohemistik gegründet wurde, sowie, dass Tschechisch zu dieser Zeit an vielen niedrigeren Schulen unterrichtet wurde und die meisten gebildeten Leute bilingual waren.

Seit dem Ende des 18. Jhs. kam es schließlich zu Bemühungen, die tschechische Sprache zu stärken und dem Deutschen gleichzusetzen. Es entstand langsam ein Nationalgefühl, dem insbesondere die gemeinsame Sprache zugrunde stand. Die tschechischen Denker und Schriftsteller fingen an, Wörterbücher zu schreiben, Märchen zu sammeln, alles Böhmisches und Slawische wurde glorifiziert und als das „Eigene“ betrachtet. Man versuchte an die Literatur vor dem Weißen Berg anzuknüpfen und eine einheitliche böhmische Sprache zu kodifizieren (vgl. Fidlerová 2013, S. 112-114; Martinková¹ 2009, S. 157). Eben durch die „nationalen“ Literaturbemühungen werden, wie Fidlerová (2013, S. 112-113) beschreibt, von den Denkern und Schriftstellern der sog. „1. Generation der nationalen Wiedergeburt“ die Gedanken eines selbständigen böhmischen Volkes auch an die normalen Bürgerschichten weiterverbreitet. Zum ersten Mal in der Geschichte fingen Leute an, sich Gedanken über ihre Identität zu machen. Sie fingen an, sich für die Kultur ihres Landes, seine Geschichte, Traditionen und Erbe zu interessieren und dies alles als „ihr Eigenes“ zu betrachten und sich gleichzeitig selbst als Vertreter und Träger dieser Kultur und nationalen Identität zu sehen (vgl. Langewiesche 2000, S. 16).

Dieser Trend wird im 19. Jh. insbesondere in der Kunst der Romantik und den zahlreichen auch internationalen Zügen der Nationalen Wiedergeburt sichtbar (vgl. Pohl & Zeller 2012, S. 7; Martinková¹ 2009, S. 162). Das Jahr 1848 wird auch als das Revolutionsjahr bezeichnet, da Aufstände des Bürgertums gegen ihre Herrscher im Sinne der Ideale der Französischen Revolution in ganz Europa stattfinden. Die Bürgerschicht hat ihre nationale Identität gefunden und ruft nach Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichberechtigung. Die Aufstände werden jedoch in allen Ländern brutal unterdrückt (vgl. Fidlerová 2013, S. 122-123; Martinková² 2009, S. 74).

Langsam haben auch die Deutschen ihre Identität gefunden und riefen nach Einigung. Grundsätzlich für die Entstehung des deutschen Nationalgefühls, so Fernis & Haverkamp (1972, S. 210f), war die Unterdrückungsherrschaft von Napoleon. Eben der gemeinsame Feind brachte das deutsche Volk dazu, sich von der französischen Herrschaft distanzieren zu wollen und ein gemeinsames deutsches Nationalgefühl zu bilden. Aber auch nach den Napoleonischen Kriegen blieb das ehemalige Deutsche Reich in kleine Königreiche und

Fürstentümer zersplittert. Was die Deutschen jedoch verband, war in erster Linie ihre gemeinsame Sprache. So lautet auch das berühmte Zitat von Ernst Moritz Arndt von 1813, der sagte, dass, soweit die deutsche Zunge reicht, soll ein geeintes Deutschland sein (zit. nach Pohl 2012, S. 9). Als Darstellung des deutschen Nationalgefühls soll auch das folgende Zitat aus einem deutschen Katechismus³ für Jugendliche aus dem 19. Jh. dienen:

„Sag mein Kind, wer bist du? – Ich bin Deutscher. – Deutscher? Machst du Witz? Du wurdest in Meißen geboren und das Land, zu dem Meißen gehört, heißt Sachsen. – Ich wurde in Meißen geboren und das Land, zu dem Meißen gehört, heißt Sachsen; Aber das Heimatland, das Land, zu dem Sachsen gehört, ist Deutschland, und dein Sohn, Vater, ist ein Deutscher. – Sicher liebst du dein Heimatland, mein Sohn? – Ja, mein Vater, ich liebe es. – Warum liebst du es? – Weil es mein Heimatland ist.“ (Kvirenc 2007, S. 194, übersetzt aus dem tschechischen Original)

Zur Einigung von Deutschland kommt es aber auch erst nach der gescheiterten Revolution von 1848, und zwar im Jahr 1871. Die Einigung geschieht nicht nach dem Willen des Volkes, sondern „von oben“ durch die Herrschaft. In den Worten von Bismarck spricht man über eine Einigung mit „Blut und Eisen“ (vgl. Kvirenc 2007, S. 208; Fernis & Haverkamp 1972, S. 216-248), ein diplomatischer Fehler, der sich nach dem Ersten Weltkrieg für Deutschland als fatal erweisen wird und die indirekte Ursache für den Zweiten Weltkrieg sein wird (vgl. Fernis & Haverkamp 1972, S. 248f, 290f, 313f). Die Deutschen werden noch sehr lange auf ihre Einheit warten müssen, doch die Idee einer geeinten Nation ist bereits entstanden und wird weiterleben, bis die Mauer 1989 endlich fällt.

Auch in Böhmen musste man auf die freie und selbständige Nation noch ein paar Jahre warten. Auch wenn Kaiser Franz Josef I. angeblich sein Bestes versuchte, um den immer lauter werdenden Stimmen der „erwachten“ Böhmen entgegenzukommen, scheitern am Ende die Verhandlungen und ein österreichisch-böhmisches Abkommen wird abgelehnt⁴. Erst die Ereignisse des Ersten Weltkriegs und das Ende der Habsburgermonarchie bringt den Tschechen (und Slowaken) ihr selbständiges und unabhängiges Land (vgl. vgl. Fidlerová 2013, S. 131-138). Jedoch werden auch bei der Entstehung der Tschechoslowakischen

³ Katechismus der Deutschen, abgefasst nach dem Spanischen, zum Gebrauch für Kinder und Alte

⁴ vgl. z.B. SKÁLOVÁ, Monika (2014). *Obraz česko-rakouského vyrovnání v roce 1871 na stránkách vídeňského tisku*. Prag: Karls-Universität. (Diplomarbeit).

Republik eher die historischen Grenzen des Königreichs Böhmens als die Sprachgrenze des tschechoslowakischen Sprachgebietes berücksichtigt, was die Folge hatte, dass fast das komplette Grenzgebiet der Tschechoslowakei weiterhin überwiegend deutschsprachig war (vgl. Pohl 2012, S. 9).

Langsam wird es erneut zu einem Wettkampf nicht nur um die eigene Sprache, Kultur und Unabhängigkeit, sondern auch um die eigene nationale Identität, kommen, der insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus deutlich wird und erst nach dem Zweiten Weltkrieg sein tragisches Ende finden wird (vgl. Bohman 1975; Staněk 1991; Perzi, 2003).

3.2 Sprache, Kultur und Identität

Wie bereits beschrieben wurde, stehen Sprache, Identität und Kultur in einem sehr nahen Verhältnis zueinander. Dies beweist auch die Tatsache, dass mit dem Erwerb oder dem Erlernen einer Sprache nicht nur die Fähigkeit zu Sprechen im engsten Sinne erworben wird, sondern es kommt auch zur Überlieferung der damit verbundenen Werte, Traditionen und Weltansichten der jeweiligen Kultur, die großen Einfluss auf die Persönlichkeit haben und somit auf bedeutende Weise zur Identitätsbildung selbst beitragen (vgl. Hois 1990, S. 1; Kohte-Meyer 1999, zit. nach Wojtaszek 2010, S.21; Spinner 1980, S. 69; Gugenberger 1995, zit. nach Bakk 2011, S. 28; Klein 1992, zit. nach Bakk 2011, S. 28). Manche Autoren, wie Oppenrieder & Thurmair (2003, S. 42) oder Mead (1995, zit. nach Bakk 2011, S. 37) nehmen sogar an, dass die Aneignung einer Identität ohne Sprache nicht möglich, oder zumindest problematisch, wäre (vgl. Wojtaszek 2010, S. 20; Bakk 2011, S. 37). Die Sprache gilt also einerseits als Symbol der menschlichen Gemeinschaft, gleichzeitig ist sie aber auch das, was uns alle voneinander am meisten unterscheidet.

Die Funktion der Sprache ist es nicht nur die von uns wahrgenommene Wirklichkeit darzustellen und zu beschreiben, was uns das eigene Denken und die Kommunikation mit der Umwelt ermöglicht (kommunikative Funktion), sondern sie dient auch als Träger und Vermittler der mit ihr verbundenen Riten, Bräuche und Zugehörigkeit (identifizierende Funktion) (vgl. Kohte-Meyer 1999, S. 83; Klein 1992, zit. nach Bakk 2011, S. 28; Janíková 2016, S. 33).

Durch unsere Sprache können wir uns Gugenberger (1995, zit. nach Bakk, S. 37) zufolge einerseits von den anderen abgrenzen, indem wir eine andere Sprache sprechen als sie, andererseits zeigen wir durch den Gebrauch dieser Sprache gleichzeitig unsere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft. Die Außenwelt kann uns aufgrund unserer Sprache auf eine gewisse Art und Weise wahrnehmen und mitbestimmen, oft unrealen, Vorstellungen und Vorurteilen assoziieren (vgl. Bakk 2011, S. 37; Thim-Mabrey 2003, S. 2).

Einen besonderen Wert nimmt aus dieser Sicht ohne jeden Zweifel die Muttersprache ein. Sie ist der erste und wichtigste Vermittler der persönlichen Identität (also dem Ich-Verständnis), der sozialen Identität (also der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen), aber auch der kulturellen Identität, indem sie religiöse und kulturelle Normen überliefert (vgl. Wojtaszek 2010, S.23f; Bakk 2011, S. 28). Auch Krumm (2009, S. 238) beweist in seinen Sprachportraits, dass die Muttersprache immer noch eine zentrale Rolle spielt, obwohl man sich im Laufe des Lebens verschiedene weitere Sprachen aneignen kann, und meistens mit dem Herzen, also mit den stärksten und persönlichsten Emotionen, verbunden wird.

3.3 Sprache/n und Weltverständnis/se

Es wurde schon mehrmals darauf hingedeutet, dass mit der jeweiligen Sprache auch ein einzigartiges Weltbild oder Weltverständnis vermittelt wird. Wie genau ist dies jedoch zu verstehen?

Jede Sprache ist, wie Whorf (1963, zit. nach Hois 1990, S. 1-2) betont, ein eigenes Struktursystem von verschiedenen Symbolen und dazugehörigen Inhalten. Dieses System ist in jeder Sprache unikal, was bedeutet, dass deren Sprecher ihre Umwelt auf eine einzigartige Art und Weise wahrnehmen und beschreiben. Man kann also sagen, dass bei jeder Sprache nicht nur vorbestimmt ist, wie ihre Sprecher ihre Gedanken grammatikalisch äußern können, sondern auch wie es ihnen erstmal ermöglicht ist, die einzelnen Phänomene und Zusammenhänge der äußeren Welt überhaupt wahrzunehmen. Sprecher verschiedener Sprachen unterscheiden sich daher darin, welche Phänomene sie bemerken, oder übersehen, wie und ob sie über sie nachdenken und wie sie diese Gedanken zum Ausdruck bringen (vgl. Whorf 1963 und Weisgerber 1953, zit. nach Hois 1990, S. 1-2).

Dies kann am besten an extremen Beispielen von sehr unterschiedlichen Kulturen gezeigt werden. Laut Hois (1990, S. 3) beinhaltet die Sprache eines nordamerikanischen Indianerstammes im heutigen Arizona keinerlei Möglichkeiten, das Konzept der Zeit auszudrücken und zwischen verschiedenen zeitlichen Ebenen zu unterscheiden, da die Sprecher eine ganz andere Vorstellung von Zeit und ihrer Gliederung haben.

Wenn man auch von den Nationalsprachen absieht, finden wir trotzdem zahlreiche Beweise dafür, wie unterschiedlich einzelne Sprachgemeinschaften sind. Dies betrifft, wie Sollman (2016) und Argyle (2013) es in ihren Werken beweisen, auch den Bereich der Körpersprache, wo es durch die unterschiedliche Benutzung und Wahrnehmung gleicher Gesten in verschiedenen Kulturen zu unangenehmen Missverständnissen kommen kann.

Was in einer Kultur als bloßes „ok“ Symbol verstanden wird, kann man in einer anderen als Beschimpfung sehen (vgl. Sollmann 2016, S. 24-25). Als ein noch harmloses Beispiel kann hier die Handgeste, bei der die Finger zusammengelegt und nach oben gezeigt werden, dienen. Wie Argyle (2013, S. 74) es beschreibt, wird diese Geste in Italien als Andeutung einer Frage verstanden, in Frankreich drückt sie Angst aus und in Griechenland bedeutet sie „gut“, während in Tunesien „langsam“.

Kresić (2007, zit. nach Probst 2015, S. 17f) meint sogar, dass es reicht, sich die einzelnen Sprachebenen einer Sprache anzuschauen, um zu merken, dass auch hier mit der jeweiligen Sprache eine besondere Weltansicht verbunden ist. Vergleichen wir z.B. die Jugendsprache mit der leicht veralteten Sprache der Senioren, um zu sehen, dass die alte Generation die neuen Ausdrücke der Jugend nicht versteht und ein ganz anderes Verständnis von der heutigen Welt hat. Etwas Ähnliches könnte man natürlich auch am Beispiel von Soziolekten zeigen, um es schließlich zu dem Gedanken führen, dass jedes Individuum in gleichem Maße über eine ganz unikale Weltansicht/en verfügt, wie es auch seine einzigartige Sprache/n besitzt (vgl. Kresić 2007, zit. nach Probst 2015, S. 17f; Anwaruddin 2012, S. 16).

Demzufolge ist es als selbstverständlich anzunehmen, dass sich mit der Aneignung mehrerer Sprachen neben unserem Sprachrepertoire zugleich unser Weltverständnis und Weltbild erweitert (vgl. Weisgerber 1953, zit. nach Hois 1990, S. 2). Humbolt (1973) war daher der Meinung, dass wesentliche Unterschiede der Sprachen eigentlich Unterschiede in Weltansichten seien und sagte, dass man mit jeder weiteren Sprache neue Standpunkte

gewinne, aus denen man die Welt betrachten und verstehen kann (vgl. Humbolt 1973, zit. nach Hois 1990, S. 2). Man könnte zwar dieser Aussage mit der Unterscheidung zwischen s.g. „instrumenteller“ und „integrativer Motivation“ (vgl. Kapitel 5.1.1) für das Erlernen einer Fremdsprache entgegen, jedoch kommt es meiner Meinung nach auch in diesem Fall zu einem Sprachkontakt und dadurch erhöht sich die s.g. „Language-Awareness“, also das Bewusstsein nicht nur über andere Sprachen und Kulturen, sondern auch über die eigene (vgl. Christ 2009, S. 34).

Der Weg zur Mehrsprachigkeit ist daher, meiner Meinung nach, zugleich ein Weg zur Multikulturalität und gegenseitigen Toleranz. Der bekannten Aussage von Goethe (1833)⁵, dass „wer fremde Sprachen [und Kulturen] nicht kennt, kennt seine eigene nicht“ kann man also auch in diesem Kontext nur zustimmen.

3.4 Identität, Kultur und Spracherwerb/Sprachlernen

Wie bereits beschrieben wurde, spielt die Sprache bei der Konstruktion der Identität eine wichtige Rolle. Die enge Verbindung zwischen den beiden Phänomenen kann aber auch bei einem umgedrehten Verhältnis dargestellt werden, und zwar in der Antwort auf die Frage, welche Rolle die Identität bei dem Spracherwerb bzw. dem Sprachlernen hat.

Unsere Muttersprache ist etwas sehr Persönliches und Einmaliges. So wie wir uns im Laufe unseres Lebens verändern und nie gleichbleiben, entwickelt und verändert sich, wie Christ (2009, S. 34) und Binder (2002, zit. nach Draxl 2017, S. 10) bemerken, auch unsere Beziehung zur Muttersprache. Wir können sie in manchen Fällen sogar teilweise vergessen, oder sogar ganz verdrängen und doch wird sie immer ein Teil von uns bleiben (vgl. Christ 2009, S.33). Auch ich stimme der Meinung von Christ und Binder zu, und denke, dass auch umgekehrt jede Veränderung in der Beziehung zur Muttersprache sich in einer Veränderung in unserer Identität widerspiegelt.

Wie eng die Sprache mit der Identitätskonstruktion gleich vom Anfang unseres Lebens an verbunden ist, beweist bereits die Art und Weise, wie wir unsere Muttersprache erwerben.

⁵ Goethe, Maximen und Reflexionen. Aphorismen und Aufzeichnungen. Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs hg. von Max Hecker, Verlag der Goethe-Gesellschaft, Weimar 1907. Aus Kunst und Altertum, 3. Bandes 1. Heft, 1821

Als Kind erwirbt man zu Beginn die Sprache im engeren Sinne durch soziale Interaktion, im breiteren Sinne durch den Kontakt mit der Umwelt allgemein. Man muss hier jedoch sagen, dass auch in diesem breiteren Sinne die Umwelt bei kleinen Kindern meistens auf die eigene Familie und die von ihnen vermittelte Kultur und Traditionen begrenzt ist. Wie Boysson-Bardies (1996, zit. nach Slamenik 2012, S. 36) und Dalgalian (2000, zit. nach Slamenik 2012, S.36) betonen, sind in erster Linie die Eltern diejenigen, die egal ob bewusst oder unbewusst als primäre sprachliche und identitätsprägende Vermittler und Vorbilder dienen. Sie nutzen die natürliche Neugierde des Kindes aus und benennen die Objekte in seiner Umwelt. Die Auswahl der lexikalischen Einträge ist dabei immer von dem Alter und der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig und erfolgt automatisch, indem das Kind einfach seine Umwelt erkundet und sich mit den einzelnen Phänomenen sprachlich auseinandersetzt.

Auch später bleibt der Rahmen unserer Sozialnetzwerke und der damit verbundenen Umgebung begrenzt, auch wenn er sich mit dem zunehmenden Alter um andere wichtige Personen wie z.B. NachbarInnen, FreundInnen, LehrerInnen, MitschülerInnen etc. erweitert. Schließlich sind es auch verschiedene Medien, die die Sprachentwicklung weiter fördern, indem sie den Zugang zu ganz neuen, unbekanntem und interessanten Informationen vermitteln (vgl. Žujović 2017, S. 33-34; Slamenik 2012, S. 36-38).

Nicht nur unsere Muttersprache, sondern auch weitere andere Sprachen (Fremd- und Zweitsprachen) können, so Christ (2009, S. 34) zu „unseren“ werden. Jedoch ist es auch hier, neben dem ausreichenden Input, also einer Menge an mit der Sprache verbundenen Reizen für das erfolgreiche Erlernen, wichtig, die Sprache in realen Kontexten und Situationen, also in einer realen sozialen Interaktion, auch wirklich benutzen zu können. In den Worten von Christ „[...] erwerbe oder lerne [ich die Sprachen], ich wachse in sie hinein, ich mache sie zu den meinen, indem ich sie gebrauche (hörend, lesend, sprechend, schreibend, sprachmittelnd).“ (Christ 2009, S. 34)

Als besonderer Fall könnte hier die multilinguale Erziehung gesehen werden, wo sich Kinder im frühen Alter mehr als eine Sprache aneignen. Eben diesen Sonderfall betrachte ich als Beweis für die wichtige Rolle der Identität bei Spracherwerb/Sprachlernen.

Obwohl es in der Wissenschaft sehr umstritten wird und es zahlreiche Gegenargumente gibt, wird oft im Zusammenhang mit bilingualer Erziehung bei Migrantenkindern über die Tatsache gesprochen, dass bilinguale Kinder selten beide Sprachen auf dem gleichen

Niveau beherrschen, was oft als Gegenargument für Bilingualität allgemein benutzt wird (vgl. Bialystok 2009, S. 54f; Anstatt 2009, S. 112). Einigen Wissenschaftlern nach sollen Kinder mit Migrationshintergrund neben den ungleich ausgeprägten Sprachniveaus noch dazu in jeder einzelnen Sprache im Vergleich zu monolingualen Kindern schlechtere Kenntnisse, insbesondere im Bereich des Wortschatzes, aufweisen (vgl. z.B. Khan 2018, S. 39f; Bialystok 2009, S. 54f; Auer 2009, S. 91f; Slamenik 2012, S. 10).

Dies ist jedoch, so meine Ansicht, ein Problem einer falschen Fragestellung. Denn der Spracherwerb jeder Sprache ist direkt von den Kontexten und Situationen, in denen er stattfindet, abhängig (vgl. Žujović 2017, S. 32-36; Auer 2009, S. 93-95; Anstatt 2009, S. 112-114; Tracy 2009, S. 173; Slamenik 2012, S. 12-14). Man kann sich also nicht wundern, dass ein bilinguals Kind nicht so viele Wörter für alltägliche Dinge kennt, die es zu Hause in einer anderen Sprache benennt. Eben die Tatsache, dass multilinguale Kinder ihren Wortschatz in verschiedenen Sprachen den jeweiligen Situationen anpassen und z.B. über deutsche Literatur auch zu Hause nicht in der normalerweise in der Familie gesprochenen Sprache sprechen würden, sondern Deutsch wählen würden, da sie es in der Schule so gelernt und aktiv benutzt haben, spiegelt den kontextbezogenen Erwerbsprozess dieser Sprachen wider (vgl. Auer, 94; Tracy 2009, S. 164f, Slamenik 2012, S. 12-14).

Neben dem situativen und pragmatischen Aspekt des Spracherwerbs zeigt sich der Ansicht von Wojtaszek (2017, S. 34) nach an multilingualer Erziehung auch die Rolle der Eltern und anderen für uns bedeutenden Personen als ein wichtiger Faktor, der entscheidet, wie gut oder ob überhaupt der Spracherwerb gelingt. Falls die Eltern das Kind nicht zum Spracherwerb motivieren oder dem Kind sogar die Aneignung der Sprache verbieten, kann der Lernprozess nicht erfolgreich sein.

Es sind eben diese Einflüsse von anderen Personen, aber auch der Politik, Religion usw., die unsere Identität prägen, unser Weltbild schaffen und somit oft entscheiden, welche Einstellung wir erstmal zum Erwerb oder Erlernen einer Sprache haben, welche Emotionen wir mit der Sprache verbinden und ob wir sie uns überhaupt aneignen wollen und es sogar nicht als Bedrohung unserer eigenen Identität sehen (vgl. Wojtaszek 2017, S. 34-35; Anwaruddin 2012, S. 14; Vráblíková 2007, S. 168). Dies alles spiegelt sich dann in unserer Motivation wider, die einer der wichtigsten und entscheidendsten Faktoren für das erfolgreiche Sprachlernen / Spracherwerb, aber auch die

Spracherhaltung ist (vgl. Bakk 2011, S. 31; Žujović 2017, S. 32-36; Christ 2009, S. 40-46, Garner 1982, zit. nach Vrāblíková 2007, S. 169; Slamenik 2012, S. 10-21; 38).

Obwohl dieses Problem oft im Kontext der Migrations- und Minderheitenproblematik beschrieben wird,⁶ ist es vor allem der Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der uns zeigt, wie sehr der Einfluss der Eltern und anderer Faktoren gemeinsam mit inneren Faktoren, und somit die Rolle der Identität der Schüler beim Sprachlernen allgemein, übersehen wird (vgl. Kapitel 5).

Genau wie bei dem ungesteuerten Spracherwerb spielt auch bei dem gesteuerten Sprachlernen im Klassenraum die Motivation der Schüler, die mit ihren Einstellungen, Emotionen, Erwartungen, Vorurteilen zusammenhängt, eine zentrale Rolle⁷.

Janíková (2016, S. 30f) beschreibt sogar direkte Parallelen zwischen manchen Identitäts- und Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien. Ihrer Meinung nach ist es insbesondere die wichtige Rolle der sozialinteraktionalen Aspekte, die den modernen Theorien in den Bereichen des Zweit- und Fremdsprachenlernens gleich ist.

In der **soziokulturellen** (Zwei- und Fremd-) **Spracherwerbstheorie** nach Lantolf und Thorne (2006) weist Janíková (2016, S. 31) auf die Tatsache hin, dass der Spracherwerb nicht nur von inneren Faktoren beeinflusst ist, sondern in großem Maße auch von äußeren, zu denen eben auch die soziokulturellen gehören (vgl. Bakk 2011, S. 28f). Der soziokulturellen Theorie nach soll der Spracherwerb ein holistischer und primär sozialer Prozess sein, was, wie Janíková (2016, S. 31) weiter betont, dem heutigen Verständnis von Identität nahe liege.

Weiter erwähnt Janíková (2016, S. 31) die s.g. „**Interaktionshypothese**“ die von einer s.g. „Aushandlung der Bedeutung“ spricht. Dieser Hypothese nach muss, so Long (1983, zit. nach Janíková 2016, S. 31), in einer sozialen Interaktion jeder Mensch sein Bestes tun, um die Interaktion für sich verständlich zu machen. Egal auf welche Art und Weise und ob die Teilnehmer die gleiche Sprache sprechen. Auch wenn man eine gleiche Sprache spricht, kann es aus verschiedenen Gründen zufolge zu Missverständnissen in einer Kommunikation kommen. Alle Teilnehmer der Interaktion müssen sich Long (1983, zit. nach Janíková 2016, S. 31) nach bemühen und alle ihnen zur Verfügung

⁶ vgl. z.B. Bakk (2011), Žujovic (2017), Auer (2009), Wojtaszek (2010), Draxl (2012)

⁷ vgl. z.B. Janíková (2016), Vrāblíková (2007)

stehenden Mittel einsetzen, um die Kommunikation verständlich zu machen, also ihren „Sinn aushandeln“.

Auch bei Fremdsprachenlernen spielt diese Theorie für Janíková (2016, S. 30-32, 36f) eine große Rolle, denn nicht nur die mangelnden Sprachkenntnisse, sondern auch die unterschiedlichen Weltbilder, Vorstellungen, Erwartungen und Vorurteile sollen bei diesem „Aushandeln“ eine wichtige Rolle spielen. Schließlich soll diese Theorie beweisen, wie zentral die soziale Interaktion und Kommunikation sowohl bei dem Spracherwerb als auch bei der Identitätsbildung ist.

Die Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht wurde hier nur in Bezug auf die Identität beschrieben und werden in Kapitel 5 detaillierter besprochen.

4. Mehrsprachigkeit: Begriffsklärung

4.1 Mehrsprachigkeit vs. Multilingualismus und Bilingualismus

Mehrsprachigkeit ist im weiteren Sinne die „Fähigkeit des Menschen, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können.“ (Wojtaszek 2010, S. 28) Jedoch ist bei einer solchen allgemeinen Definition eher unklar, wer nun als eine mehrsprachige Person betrachtet werden soll.

Dieses Problem zeigt sich bereits an der breiten Skala der Verwendungen des Begriffes. Einerseits wird über Mehrsprachigkeit im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik gesprochen, die das Erlernen von Fremdsprachen fördern soll und sich das Ziel gesetzt hat, dass jeder Bürger der EU sich neben seiner Muttersprache idealerweise zwei andere (Fremd-)Sprachen aneignen sollte (vgl. Hesse und Göbel 2009, S. 281). Andererseits wird aber über Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Migrations- und Minderheitenproblematik gesprochen, wo neben der Muttersprache auch Begriffe wie Zweit- oder Schulsprache vorkommen⁸. Um alles noch komplizierter zu machen, tritt dann noch das Konzept der Mehrsprachigkeit durch frühen Fremdspracherwerb in verschiedenen schulischen Institutionen, wie z.B. im englischsprachigen Kindergarten usw. auf den Plan.⁹

Eigentlich sollten die Begriffe „Mehrsprachigkeit“ und „Multilingualismus“ Synonyme sein, da das letztere Wort einfach nur die lateinische Variante des deutschen Terminus ist. Jedoch zeigt sich insbesondere am Beispiel des Bilingualismus, dass es oft nicht so ist.

Bilingualismus sollte eine Sonderform des Multilingualismus, also der Mehrsprachigkeit, darstellen, wo die Person genau zwei Sprachen beherrscht (vgl. Žujović 2017, S. 30). Jedoch wird in manchen Arbeiten zum Thema des Bilingualismus¹⁰ automatisch

⁸ vgl. z.B. Bakk (2011), Slamenik (2012), Žujovic (2017)

⁹ vgl. z.B. Günther und Bindel (2012), Schmidt (2016, S. 341-346)

¹⁰ vgl. z.B. Draxl (2012), Slamenik (2012)

angenommen, dass es sich fast ausschließlich um von Natur aus zweisprachige Sprecher handelt, also um Personen, die zwei Muttersprachen besitzen.

Auch was den Grad der Sprachkompetenzen bei Mehrsprachigkeit angeht, ist es nicht einfach, eine präzise Definition zu erlangen. Manche Wissenschaftler (z.B. MacNamara 1969, zit. nach Slamenik 2012, S. 3) sehen bereits die ersten Schritte bei Aneignung einer Sprache als Beginn der Mehrsprachigkeit, während andere (z.B. Bloomfield 1933, zit. nach Slamenik 2012, S. 3) erst dann über Multilingualität sprechen, wenn die Sprachen alle auf dem muttersprachlichen Niveau beherrscht werden (vgl. Žujović 2017, S. 30; Slamenik 2012, S. 3).

Umso verwirrender ist dann die Tatsache, dass der Bilingualismus (oder auch Zweisprachigkeit) in manchen Arbeiten oft synonymisch mit der Mehrsprachigkeit benutzt wird, und sogar nach dem Vorbild von Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 5) in dem personenbezogenen „individuellen“ und bevölkerungsgruppenbezogenen „kollektiven“ Bilingualismus (z.B. die Schweiz) unterschieden wird.¹¹

Da diese Arbeit das Ziel hat, allgemeine Prinzipien und Zusammenhänge zwischen Sprache und Identitätsbildung zu finden, werden als Mehrsprachigkeit alle oben genannten Aspekte berücksichtigt. Der Terminus Mehrsprachigkeit wird also von mir sowohl für die bilingualen Muttersprachler als auch für jede andere Person, die sich im Laufe ihres Lebens eine andere Zweit- oder Fremdsprache aneignet, benutzt. Auf eine strenge Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit und Bilingualismus (bzw. Multilingualismus) wird demzufolge verzichtet.

4.2 Muttersprache vs. Erstsprache / Herkunftssprache

Unter dem Terminus „**Muttersprache**“ wird traditionell allgemein die erste erworbene Sprache des Kindes verstanden, die es seit den ersten Jahren seines Lebens erwirbt (vgl. Fthenakis 1985, S. 119). Jedoch wird dieser Begriff, wie z.B. Hufeisen & Riemer (2010, S. 738), Thürmann (2003, S. 163), Draxl (2012, S. 9) und Khan (2018, S. 47) betonen, in den letzten Jahren kritisiert.

¹¹vgl. z.B. Bakk (2011, S. 10), Slamenik (2012, S. 3), Draxl (2012, S. 12), Žujović (2017, S. 30-31)

Die Muttersprache sollte als die Sprache gelten, die man sich von klein auf insbesondere durch verbale Kommunikation mit unseren Eltern, Altersgenossen u.a. aneignet (vgl. Průcha 2003, S. 118; Christ 2009, S. 33-37). Mit ihr sollen auch die jeweilige Kultur und Traditionen der Gesellschaft vermittelt werden, was direkt zur Identitätsbildung einer Person beiträgt.

Jedoch wird dem Gebrauch dieses Terminus in der Fachliteratur vorgeworfen, dass keine einheitliche Definition der Muttersprache vorhanden ist und an ihrer statt zahlreicher anderer Termini benutzt würden (vgl. Bakk 2011, S. 25). Das Problem der genauen Definition der Muttersprache stößt insbesondere an die Tatsache, dass die vom Kind als erste erworbene Sprache nicht unbedingt von der Mutter überliefert werden muss. Weiterhin ist von der primär erworbenen Sprache auch die emotionale Dimension abzugrenzen, wo z.B. bei mehrsprachigen Kindern jeder Sprache ein anderer emotionaler Wert zugeschrieben sein kann. Demzufolge stellt sich heraus, dass der Begriff „Muttersprache“ in verschiedenen Kontexten jeweils leicht unterschiedliche Bedeutung haben kann (vgl. Ahrenholz 2010, zit. nach Draxl 2012, S. 9; Khan 2018, S. 47-48).

Im engsten Sinne kann die Muttersprache also nur die Sprache bezeichnen, in dem das Kind mit seiner Mutter kommuniziert. Hier tritt dann das Problem der mehrsprachigen Kinder hervor, die seit ihrer Geburt mehrere Sprachen mit verschiedenen Leuten sprechen können. Demzufolge muss es nicht ausgerechnet bzw. nicht nur die Mutter sein, die dem Kind die jeweilige Sprache überliefert. Abzugrenzen von der Muttersprache wäre hier dadurch auch die Vatersprache, Geschwistersprache, Omasprache usw. Sogar die Schulsprache kann diesem Argument nach mit der Muttersprache verwechselt werden, wenn sie bereits im frühen Alter (z.B. im Kindergarten) in Form eines frühen Zweitspracherwerbs erworben wird (vgl. Ahrenholz 2010, zit. nach Draxl 2012, S. 9; Khan 2018, S. 47-48).

Dies bringt aber das zweite Problem der genauen Definition von Muttersprache hervor und zwar, wie gut müssen die Sprachkenntnisse in einer Sprache sein, um sie als Muttersprache betrachten zu können. Diese Frage stellen sich in Bezug auf die oft ungleich ausgeprägten Muttersprachen der mehrsprachigen Kinder (vgl. sukzessive Mehrsprachigkeit; Zweitspracherwerb) zahlreiche Wissenschaftler, sind jedoch bis jetzt zu keiner endgültigen Antwort gekommen (vgl. Bakk 2011, S. 20f; Draxl 2012, S. 9f; Slamenik 2012, S. 3f).

Aus diesen Gründen benutzt man in der Fachliteratur oft neben dem Begriff Muttersprache auch andere Termini, die jeweils verschiedene Aspekte der Muttersprache in den Vordergrund stellen.

Erstsprache drückt z.B. die Tatsache aus, dass es sich um die „als erste erworbene Sprache/n“ handelt, **Primärsprache** dagegen ist die besser ausgeprägte dominante Sprache, die der Sprecher in der Konversation als „primäres“ Verständigungsmittel verwenden, also vor der untergeordneten Sekundärsprache bevorzugt (vgl. Bakk, 2011, S. 25). **Herkunftssprache** steht oft in Bezug zu Migration und Minderheitsgruppen, und wird als die im Herkunftsland der Familie gesprochene Sprache, also die Sprache, die die Familie in das neue Land mitgebracht hat, betrachtet (vgl. Wojtaszek 2010, S. 23-26; Khan 2018, S. 47-48).

In dieser Arbeit werde ich weiterhin den Begriff Muttersprache verwenden, da mir die oben genannten Definitionsprobleme für meine Untersuchung als von geringer Bedeutung erscheinen. Für mich ist insbesondere der Aspekt der Persönlichkeit und Einmaligkeit der Muttersprache wichtig, denn obwohl auch andere Sprachen, die wir uns später im Laufe unseres Lebens aneignen können für uns eine wichtige Rolle spielen und zu unserer Identität beitragen können, ändert das (bis auf seltene Ausnahmen) nichts an der besonderen Stelle unserer Muttersprache (vgl. Christ 2009, S. 34).

4.3 Spracherwerb vs. Sprachlernen

Beim Aneignungsprozess einer Sprache wird aus didaktischer Hinsicht traditionell zwischen Spracherwerb und Sprachlernen unterschieden.

Der Begriff „**Erwerb**“ wird meistens in Bezug auf die Aneignung der Muttersprache/n benutzt. Es handelt sich dabei also um einen automatisierten Prozess, der mehr oder weniger unbewusst durch die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt geschieht (vgl. Klann-Delius 1999, S. 23f). Von der Umwelt, die die Zielsprache verwendet, eignet dann das Kind die Sprache auf einem muttersprachlichen Niveau, gemeinsam mit der dazugehörigen Kultur, Weltansicht etc. an, ohne es wirklich zu bemerken. Wir sprechen daher über einen sog. „ungesteuerten“ Spracherwerb, der erst später durch Institutionen wie Schule gesteuert wird, wobei zumindest die gesprochene Sprache bereits auf einem ausreichenden Niveau ist (vgl. Bakk 2011, S. 24).

Ich habe in der Beschreibung des Spracherwerbsprozesses bewusst das Wort Kind benutzt, da dieser Prozess fast ausschließlich Kinder in ihrem jüngsten Alter betrifft. Obwohl man sich über die genaue Frist, bis wann ein naturhafter muttersprachlicher Spracherwerb noch möglich sei, nicht einig ist, spricht man meistens über das Vorschulalter (vgl. Bakk 2011, S. 19-23; Žujovic 2017, S. 32-25). Seit der frühen Kindheit (circa bis 6. Jahre) an wird der natürliche Spracherwerb immer schwieriger und komplizierter, jedoch nicht ganz unmöglich, wie auch der Meinung von Klein (1992, zit. nach Bakk 2011, S. 20) nach, das Beispiel von (Früh-)Zweitspracherwerb zeigt. Jedoch sind hierbei viele wichtige Faktoren zu berücksichtigen und es kann zu zahlreichen Problemen kommen (vgl. Draxl 2012, S. 9; Bakk 2011, S. 20f).

Unter „**Sprachenlernen**“ versteht man laut Klein (1992, zit. nach Bakk 2011, S. 24-25) das systematische Aneignen einer Sprache in schulischen Institutionen. Dieser Prozess war lange Zeit ganz anders gestaltet als der des Spracherwerbs. Die Sprache wurde mit Hilfe von ausgebildeten Lehrkräften den Lernern strukturiert und in Bezug auf ihre Muttersprache systematisch beigebracht. Oft ging es bei diesem Prozess vor allem um die Einprägung der Grammatik, auf eine reale und authentische Verwendung der Sprache wurde dabei verzichtet.

Jedoch zeigt sich in den letzten Jahren nicht nur am Beispiel des Zweitsprachenerwerbs, sondern auch des frühen Fremdsprachenlernens (das oft bereits im Kindergarten beginnt), dass Spracherwerb und Sprachlernen nicht unbedingt getrennt vorhanden sein müssen und sich stattdessen beide am Aneignen einer Sprache beteiligen und gegenseitig ergänzen können (vgl. Khan 2018, S. 49-50; Bakk 2011, S. 24-25).

Beim Zweitspracherwerb kommt es oft zu einer Mischung von Spracherwerb und Sprachlernen. Der Lerner erwirbt die Zielsprache im authentischen Kontakt mit der zielsprachigen Umwelt in einem zielsprachigen Land. Die Sprache, die er/sie zu erwerben hat, wird zu seiner/ihrer Alltagssprache, die ihm/ihr für die alltägliche Kommunikation notwendig ist. Als Beispiel können wir Flüchtlinge, Aussiedler, Arbeitsmigranten und andere Leute mit Migrationshintergrund nennen. Eben an deren Beispiel wird es klar, dass das bloße automatische Aneignen der Sprache durch soziale Interaktion bei ihnen nicht mehr ohne Probleme erfolgen muss und sie meistens auch schulische Unterstützung brauchen, wo ihnen die Sprache in systematischer Weise in Form von Zweitsprachlernen beigebracht wird (vgl. Khan 2018, S. 49-50).

Doch spielt auch hier die authentische Interaktion mit der zielsprachigen Umwelt, der reale Einsatz der Sprache, wie auch die Motivation der Schüler, die sich entweder in ihre neue Gesellschaft integrieren wollen oder die Aneignung der Sprache rein als ein notwendiges Verständigungsmittel sehen, eine wichtige Rolle¹².

Diese Tatsache spiegelt sich in den letzten Jahren auch in dem schulischen Fremdsprachenunterricht wider, wo immer mehr Wert auf die Motivation, Interkulturalität und grenzüberschreitende Zusammenarbeit, sowie die pragmatischen und authentischen Aspekte des Sprachlernens gelegt wird¹³.

5. Mehrsprachigkeit: ein historischer Einblick

In der heutigen Zeit leben wir in einer globalisierten Welt, wo verschiedene Kulturen und Sprachen aufeinandertreffen. Insbesondere innerhalb der Europäischen Union sind die Grenzen der einzelnen Länder fast verschwunden und Menschen verschiedener Nationen können sich frei bewegen, was zu einem freien kulturellen und sprachlichen Austausch führt.

In einer so miteinander verbundenen Gesellschaft erscheint es als natürlich, dass man immer häufiger auf mehrsprachige Personen trifft. Immer mehr Leute verlassen ihr Heimatland, um in ein anderes Land umzuziehen. Egal, ob es sich hierbei um Arbeitsmigranten bzw. Arbeitsmigrantinnen oder Flüchtlinge aus einem von Krieg betroffenen Land handelt. Festzuhalten ist, dass immer mehr Familien ihre Kinder in mehr als einer Sprache und Kultur erziehen.

Auch die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht trägt jedoch zu der Mehrsprachigkeitstendenz der heutigen Zeit bei. Die Zahl der Menschen, die sich der Tatsache bewusst sind, dass ihnen Kenntnisse anderer (Welt)sprachen viele neue Möglichkeiten eröffnen, steigt. Sie können einerseits eine bessere Arbeit im Ausland finden, oder reisen, andererseits fordern bereits auch die meisten einheimischen Unternehmen zumeist Grundkenntnisse von mindestens einer Weltsprache, da kaum eine Firma auf internationale Geschäftskommunikation verzichten will (vgl. Binder 2002, zit. nach Draxl 2012, S. 32).

¹² vgl. z.B. Hois (1990), Janíková (2016), Roche (2013), Vráblíková (2007)

¹³ vgl. z.B. Millrood (2016), Roche (2013), Tracy (2009), Vráblíková (2007), Žujović (2017)

Aus dieser Sicht könnte man annehmen, dass die Mehrsprachigkeit ein Phänomen der letzten Jahrzehnte ist. Jedoch zeigt uns die Geschichte, dass die Mehrsprachigkeit die Menschheit wahrscheinlich seit Anfang an begleitet. Das Einzige, was sich im Laufe der Zeit verändert hat, ist die Einstellung der Menschen zu diesem Thema. Daraus folgt die Tatsache, dass zwar viele Menschen unsere Zukunft in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft sehen, diese aber noch auf zahlreiche Kritik stößt und vielseitig negativ konnotiert wird.

5.1 Mehrsprachigkeit vom Mittelalter bis ins 19. Jh.

Obwohl es Mehrsprachigkeit in irgendeiner Form wahrscheinlich schon immer gab, waren der Meinung von Hroch (2005, S. 61-62) nach die einzelnen Nationalsprachen lange Zeit etwas, worüber sich das einfache Volk keine Gedanken gemacht hat. Diese Annahme beweist Christ (2009, S. 32) zufolge Borst (1957) in seinem Werk „Der Turmbau von Babel“. In diesem Werk wird, so Christ (2009, S. 32), die Tatsache dargestellt, dass gerade verschiedene alte Mythen wie jener über den Bau des Turmes von Babel beweisen, dass Mehrsprachigkeit den Menschen schon in sehr frühen Zeiten bekannt war. Jedoch weist Christ darauf hin, dass diese Vorstellungen nicht immer ein positives Bild von einer Sprachvielfalt überlieferten, da z.B. der Mythos über dem Turm von Babel eher eine Vorstellung von einer von Gott als Strafe verursachten Sprachvielfalt und einer ursprünglich monolingualen Gesellschaft erzählt.

Zu Beginn des Mittelalters galt Latein immer noch als die wichtigste Sprache, da sie die Sprache der Wissenschaft und Religion war. Von Nationalsprachen im heutigen Sinne kann man noch nicht sprechen, da sie sich erst Anfang des 16. Jhs. ausgebildet haben (vgl. Hroch 2005, S. 59).

Im Mittelalter existierte auch kein sprachliches oder nationales Identitätsgefühl, welches sich, wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben wurde, erst Ende des 18. Jhs entwickelte. Bis dahin waren die Sprachen, die die Leute gesprochen haben, nicht durch ihr Heimatland bestimmt, sondern viel mehr durch ihren Rang und Funktion in der damaligen sozialen Hierarchie (vgl. Hroch 2005, S. 61-62). Oft wird die Tatsache betont, dass früher individuelle Mehrsprachigkeit eher ein Zeichen eines höheren sozialen Status war. Zum Beispiel betonen Oppenrieder & Thurmair (2003, S. 53) die Tatsache, dass in der Zeit von Ludwig XIV. bei dem Adel in ganz Europa Französisch sehr beliebt war.

Dementsprechend können wir zwar mit Sicherheit sagen, dass bereits Karl der Große sich große Mühe gegeben hat, neben seiner Muttersprache noch weitere Fremdsprachen zu lernen, jedoch stellt sich hier die Frage, was ihn dazu führte und ob sein Streben nach Mehrsprachigkeit nicht nur ein „Nebeneffekt“ seiner Machtpolitik war. Denn Karl werden nicht einfach zufällige Fremdsprachen zugesprochen, sondern die, die für seine Herrschaft von höchster Bedeutung waren: Latein als Sprache der Kirche, Griechisch als Sprache des Oströmischen Reiches (später Byzanz) und die romanische Sprache seiner Untertanen (vgl. Hartmann & Hartmann 2014, S. 100).

Beweise über die Mehrsprachigkeit Karls des Großen liefert bereits seine Biografie, die der fränkische Gelehrte Einhard noch zu der Lebenszeit Karls verfasst hat. In diesem Werk wird, wie Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) hervorheben, ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Karl der Große sehr gute Kenntnisse des Lateinischen besaß und die Sprache sowohl aktiv als auch passiv benutzen konnte. Dies soll zudem wissenschaftlich nachvollziehbar sein, da sich, so Hartmann & Hartmann (2014, S. 100), ein lateinisches Buch mit fränkischen Notizen Karls des Großen erhalten hat, das beweist, dass Karl das auf Lateinisch verfasste Buch selbst gelesen und verstanden haben musste.

Im Gegensatz zu dem Lateinischen ist man sich gemäß Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) nicht einig, inwiefern Karl der Große das Griechische beherrscht hatte. Obwohl Einhard seinem Herrscher auch hier zumindest gute passive Sprachkenntnisse zugeschrieben hat, kann dies der Meinung von Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) nach damit zusammenhängen, dass Einhard Karl den Großen zum Griechisch-Kenner nach dem Vorbild der Vita des Kaisers Titus des römischen Autors Sueton gemacht hat.

Was jedoch Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) zufolge unumstritten sein soll, sind Karls Kenntnisse der romanischen Sprache, die seine westfränkischen Untertanen gesprochen haben. Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) beweisen diese Annahme mit der Tatsache, dass Karl der Große persönlich zahlreiche Reichsversammlungen leiten musste und Heere anführte, deren Teilnehmer sehr oft romanische Dialekte sprachen.

Zwar wurden an den Reichsversammlungen meistens lateinische Verfassungen der Rechtstexte auch in die Sprache(n) der einsprachigen Teilnehmer übersetzt, jedoch gehen Hartmann & Hartmann (2014, S. 100) davon aus, dass es für Karl den Großen von zentraler Bedeutung war, die für die Verwaltung seines Reiches wichtigsten Sprachen zu beherrschen, was sich in der Förderung seiner Sprachkenntnisse widerspiegelte.

Ein ähnliches Beispiel beschreibt auch Bauer (2020, S. 174f), als der südböhmische Herzog Wilhelm von Rosenberg bei der Wahl des zukünftigen polnischen Königs im Jahr 1573 in Warschau seine Rede zur Unterstützung des Erzherzogs Ernst (III.) von Habsburg auf Tschechisch vortrug und auch das enge „brüderliche“ Verhältnis der Böhmen und Polen hervorhob.

Der Grund dafür war jedoch nicht primär seine Liebe zum polnischen Volk oder sein böhmisches Nationalgefühl. Wie Bauer (2020, S. 174) bemerkt, war im 16. Jh. die böhmische Sprache dem Polnischen viel näher als heute und man kann davon ausgehen, dass der polnische Adel Wilhelms Rede ohne Probleme verstehen konnte. Wilhelm spielte damals „hohe Politik“ und versuchte durch den Einsatz der „gemeinsamen Sprache“ und Hinweis auf die Verbundenheit der beiden Völker und Reiche den polnischen Adel auf seine bzw. an die Seite des Erzherzogs Ernst zu bekommen. Diese These wird auch von der Tatsache untermauert, dass Wilhelm von Rosenberg bei seiner kurz darauf erfolgten Nominierung zum Kandidaten selbst eher auf große materielle Bestechungen des polnischen Adels als auf die „Brüderlichkeit“ setzte, um sich die notwendigen Stimmen zu sichern (vgl. Bauer 2020, S. 178).

Man kann an diesen beiden Beispielen also sehen, dass Mehrsprachigkeit im Mittelalter und der frühen Neuzeit eher an die Bedürfnisse der einzelnen Sozialschichten gebunden war. Individuelle Mehrsprachigkeit war insbesondere bei dem Adel vorhanden, da sie den Zugang zur internationalen Machtpolitik ermöglichte. Die Auswahl der Sprachen hatte mehr mit Machtpolitik und Glorifizierung des eigenen Geschlechtes zu tun als mit einer sprachlichen Identität oder einem nationalen Gefühl.

Diese Sichtweise hat sich erst im 19. Jh. durch die Entstehung von Nationalgefühl und nationalen Identitäten rasant verändert.

5.2 Kritik an Mehrsprachigkeit im 19. und 20. Jahrhundert

Die Entstehung des europäischen Nationalgefühls und der nationalen Identitäten im 19. Jh. führte schließlich zur Entstehung von Nationalstaaten. Begleitend zu diesem Prozess entstand jedoch eine spezifische Sichtweise, die die Einstellung zur Mehrsprachigkeit teilweise bis heute noch negativ beeinflusst (vgl. Krumm 2009, S. 235; Probst 2015, S. 23).

Einerseits gab es vor dem Ersten Weltkrieg in großen Reichen wie z.B. in Österreich-Ungarn zahlreiche Länder, deren Einwohner sich plötzlich als eigene Nation mit einer eigenen Kultur, Geschichte, Traditionen und Sprache sahen und nach Eigenständigkeit riefen. Andererseits waren aber sogar diese einzelnen Länder nicht sprachlich homogen. So gab es beispielsweise in Böhmen und in der Slowakei gab es traditionell eine starke deutschsprachige Minderheit. Die Idee bei der Gründung der einzelnen Nationalstaaten war jedoch eine Vision von einem Staat, mit einem Volk, einer Sprache und einer Kultur (vgl. Scheuringer 2015, S. 189).

Die einzelnen Abweichungen von der Norm blieben nicht nur unberücksichtigt, sie wurden langsam sogar als Bedrohung der staatlichen Einheit und Solidarität gesehen. Mehrsprachigkeit (territoriale sowie personale) wurde zu etwas nicht Normalem und eher Unerwünschtem. Es wurde, den Worten von Gogolin (2009, S. 15-16) nach, eine Philosophie der „natürlichen“ Einheit von einem Menschen und seinem (nur einem) Staat und seiner (nur einer) Sprache geprägt.

Die Ansicht, dass nur eine gemeinsame Sprache für alle wünschenswert und von Vorteil sei, zeigt auch das folgende Zitat aus dem späten 19. Jh. von Schubert (1873):

„Die Einheit eines Staates und zwar des Culturstaates [erfordert] schon wegen der Gemeinsamkeit seiner Interessen und damit die Wohltaten, Vorteile und Rechte allen Angehörigen zu Theil werde, dass die Sprache desjenigen Stammes Gemeingut aller Bewohner werde, der durch Bildung überhaupt, durch Gewerbefleiß, Industrie, Handel, Kunst und Wirtschaft eine in weitem hervorragende Stellung vor den übrigen einnimmt...“ (Schubert 1873, S. 599; zit. nach Gogolin 2009, S. 16)

Wie Gogolin (2009, S. 17) ausführt, wurde diese Philosophie am Anfang des 20. Jhs. weiterentwickelt und Mehrsprachigkeit wurde nur in spezifischen Bereichen, wie z.B. für Dolmetscher oder für grenzüberschreitende Geschäftsbeziehungen, als Vorteil geschätzt.

All dies eskalierte dann nach dem Zweiten Weltkrieg, wo z.B. die deutsche Minderheit aus den Ländern Ost- und Mitteleuropas fast vollständig vertrieben und jede Spur von Polykulturalität und Multilingualität in den einzelnen Ländern verwischt wurde (vgl. Scheuringer 2015, S. 189f).

Noch bis heute dient diese Sichtweise als Ausgangspunkt für zahlreiche Kritiken der Mehrsprachigkeit. Mehr zu den einzelnen Punkten, die der Mehrsprachigkeit entgegengestellt werden, wird in Kapitel 8 beschrieben.

5.3 Mehrsprachigkeit heutzutage: doppelseitige Einstellung

Heutzutage erscheint die monolinguale Vorstellung der letzten Jahrhunderte als eher unrealistisch. Es gibt mittlerweile auch viele Wissenschaftler¹⁴, die die alten Vorstellungen stark kritisieren und versuchen zu beweisen, dass eine multilinguale und multikulturelle Gesellschaft etwas Normales ist und auch viele positive Effekte bringt (vgl. Gogolin 2009, S. 15f).

Christ (2009, S. 37) schreibt, dass jede moderne Gesellschaft mehrsprachig ist, da kaum nur eine Sprache verwendet wird. Obwohl viele der vorhandenen Sprachen für Kommunikation benutzt werden, ist meistens keine von ihnen für alle Domänen zuständig. Dies hat zur Folge, dass in der heutigen Welt verschiedene Sprachen nebeneinander koexistieren und koagieren. Sogar der einsprachige Mensch, so Christ, kann die Vielfalt an Sprachen in seiner Umgebung ignorieren, was jedoch manchmal zu einer Abwehrreaktion führen kann.

Tracy (2009, S. 164, 189) beweist zudem, dass das menschliche Gehirn von Natur aus dazu geeignet ist, sich mit mehreren Sprachen auseinanderzusetzen. Seiner Meinung nach trägt die frühe Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen auf bedeutende Weise zum späteren Sprachlernen bei.

Manche Wissenschaftler, wie Christ (2009) oder Kresić (2007), betonen darüber hinaus die bereits 1979 von Mario Wandruszka hervorgehobene Tatsache, dass der Mensch bereits in seiner Muttersprache mehrsprachig ist, da jede Sprache in sich selbst aus mehreren Sprachvarietäten besteht. Dies gilt nicht nur für plurizentrische Sprachen wie Deutsch oder Englisch, die in mehreren regional unterschiedlichen offiziell anerkannten Sprachvarietäten vorhanden sind, sondern auch für alle anderen Sprachen, die sich nach historischen, regionalen, sozialen und fachlichen Kriterien in verschiedene Regiolekte, Soziolekte, Fachsprachen etc. einteilen lassen. Nebenbei unterscheidet man bei Sprachen auch zwischen der kodifizierten Standardsprache, der Umgangssprache und

¹⁴ vgl. z.B. Gogolin (2009), Christ (2009), Oppenrieder & Thurmair (2003), Tracy (2009)

verschiedenen Dialekten (vgl. Wandruszka, 1979, S.13; zit. nach Christ 2009, S. 31; Kresić 2007, zit. nach Probst 2015, S. 17-18; Dirim & Mecheril 2010, zit. nach Draxl 2012, S. 13).

Allgemein kann man festhalten, dass dem Thema der Mehrsprachigkeit und Inter- und Multikulturalität in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung beigemessen wird. So bemüht sich beispielsweise auch der Europarat, die gemeinsame europäische Mehrsprachigkeitspolitik zu fördern. Obwohl es einerseits Erfolge gibt, gibt es auch Stimmen, die den Status quo kritisieren.

Während große Sprachen wie Englisch oder Französisch immer mehr gefördert werden, gehen zahlreiche kleine Sprachen verloren (vgl. de Cillia 2008, S.19; Hu 2003, 97; Brisić 2011, zit. nach Draxl 2012, S. 48). Während die bilinguale Erziehung bei manchen Sprachen stark gefördert wird, wird das mehrsprachige Potential von Migranten und Migrantinnen kaum ausgenutzt (vgl. Kapitel 10).

Diese aktuelle doppelseitige Einstellung zur Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in den Schulen am Beispiel des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts. Obgleich das Erlernen mehrerer Sprachen als Desiderat gesehen wird und man versucht, auf dieses Ziel durch gezielte Förderung hinzuarbeiten, findet sich in der realen Schulpraxis meist nur ein stark begrenztes Angebot an Fremdsprachen (weit verbreitete Sprachen wie z.B. Englisch, Deutsch, Französisch...), was die politisch geprägte Hierarchie der einzelnen Sprachen widerspiegelt (vgl. Draxl 2012, S. 32; Roche 2013, S. 234-235).

Erst in den letzten Jahren stößt diese Kritik auch bei Didaktikern auf Resonanz. Insbesondere in Verbindung zu der Migrationsproblematik spricht man immer häufiger über das versteckte und nicht ausgenutzte Potential von mehrsprachigen Menschen, deren Herkunftssprache und Herkunftskultur im Zielland mittlerweile kaum Anerkennung finden (vgl. Draxl 2012, S. 34; Roche 2013, S. 234-235).

Das Konzept der Mehrsprachigkeit sollte nicht nur auf weit verbreitete und internationale Sprachen begrenzt sein, obwohl das unterschiedliche Sprachprestige von „großen“ und „kleinen“ Sprachen unvermeidbar erscheint. Meiner Ansicht nach sollte in Zukunft ein Verständnis geprägt werden, das betont, dass wir in einer Welt leben, wo verschiedene Sprachen koexistieren und sich gegenseitig beeinflussen. Auch in scheinbar einsprachigen Ländern wie Tschechien trifft man in der Arbeitswelt, in der Politik, in

unserer Geschichte, im Handel, in der Religion und zahlreichen anderen Bereichen auf verschiedene Sprachen, die auf uns einen Einfluss haben.

Einige dieser Sprachen sind „klein“, während andere „groß“ sind, manche Sprachen sind populär, während andere sogar vom Aussterben bedroht sein können. Denn neben den lebendigen Sprachen gibt es auch historische Sprachen (z.B. Latein), deren Spuren wir immer wieder um uns herum sehen können. Ich denke, man kann nicht direkt sagen, dass manche Sprachen bedeutend sind und andere nicht, da Sprachen „[...] eine Schatzkammer menschlicher Gedanken [...]“ sind. (Herder, 1727; zit. nach Christ 2009, S. 38) Sie sind „was von der Gemeinschaft ihrer Sprecher im Laufe der Zeiten an Erkenntnis, Wissen, Gedanken, Vorstellungen, Visionen, Bildern, Konzepten zusammengetragen worden ist.“ (Christ 2009, S. 38)

6. Mehrsprachigkeit: Definition und Einteilung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits Mehrsprachigkeit im breiteren Sinne als ein Phänomen einer Gesellschaft, in der Menschen mehr als eine Sprache sprechen, behandelt.

Es wurde auch schon in Kürze über den Unterschied zwischen Mehrsprachigkeit und Multilingualismus gesprochen. Auch wenn diese Termini in der Regel als Synonyme benutzt werden, kann auf eine überblickshafte Klassifizierung verschiedener Arten von Mehrsprachigkeit in Bezug auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen nicht verzichtet werden.

6.1 Individuelle vs. kollektive Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit kann entweder in Bezug auf die einzelne Person, die mehrere Sprachen spricht, oder auf eine Gesellschaft, wo verschiedene Sprachen gesprochen werden (vgl. „Diaglosie“, de Cillia 1998, zit. nach Draxl 2012, S. 12), gesehen werden.

Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die einzelne Person und ihre Sprachen. Obwohl es strittig ist, wie gut die einzelnen Sprachen ausgeprägt sein müssen, kann man hier sowohl die Personen, die in mehreren Sprachen aufgewachsen sind, als auch die, die sich weitere Sprachen erst im späteren Alter angeeignet haben, zusammenfassen. Wichtig hier ist eher die subjektive Perspektive der jeweiligen Person, die sich selbst als mehrsprachig bezeichnet (vgl. Žujović 2017, S. 31; Draxl 2012, S. 12).

Im Gegensatz dazu steht die **kollektive Mehrsprachigkeit**. Hier handelt es sich um die Mehrsprachigkeit innerhalb eines Gebietes – Landes, Staates, einer Region usw. (vgl. Žujović 2017, S. 31; Draxl 2012, S. 12; Bakk 2011, S. 16).

Hier zeigt sich ein interessantes Paradox, denn kaum eine Gesellschaft ist rein einsprachig und kaum ein Land, das sich als mehrsprachig bezeichnet, verdient aus Sicht der individuellen Mehrsprachigkeit tatsächlich dieses Attribut.

Einerseits existieren fast in jedem Land mehrere Sprachen. Auch wenn sie nicht als Amtssprachen anerkannt sind, kann man trotzdem behaupten, dass in jedem Land in einigen Situationen auch andere Sprachen als die Amtssprache/n benutzt werden. Daneben gibt es wahrscheinlich in jedem Land zahlreiche Minderheiten, die zumindest

zu Hause eine andere Sprache sprechen und andere Kultur pflegen. In Tschechien war es früher z.B. die deutschsprachige Minderheit, heutzutage könnte man teilweise die vietnamesische oder Roma-Minderheit so betrachten.

Andererseits gibt es aber viele Länder, die sich bereits als mehrsprachig bezeichnen, z.B. die Schweiz oder Kanada (vgl. Bakk 2011, S. 16; Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 46-47). Diese Behauptung wird jedoch oft kritisiert. Es ist zwar wahr, dass es in diesen Ländern mehrere Amtssprachen gibt, jedoch ist in den meisten Gebieten in der Regel nur eine Sprache und eine Kultur vorhanden (vgl. Riehl 2004 und Kolde 1981, zit. nach Khan 2018, S. 52; Grosjean 1982, S. 157; Werlen 2004, S. 5-6). Dies heißt, dass z.B. in Kanada zwar alle Straßenschilder, Produktbeschreibungen oder Medien sowohl Englisch als auch Französisch sind, die Leute des französischen Gebiets Quebec jedoch meistens nur Französisch sprechen und ihre französische Kultur und Identität pflegen, während der Rest von Kanada nur Englisch spricht und die französische Kultur bei ihnen keine wichtige Rolle spielt (vgl. Späti 2017, S. 164). Dieses Beispiel, das dem der Schweiz ähnlich ist (obwohl es in der Schweiz tatsächlich manche offiziell als mehrsprachig geltende Kantone gibt, vgl. Riehl 2004, zit. nach Khan 2018, S. 52), zeigt uns also, dass die kollektive Mehrsprachigkeit von der individuellen abzugrenzen ist (vgl. Lüdi & Py 1984, zit. nach Khan 2018, S. 52; Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 46-47).

6.2 Mehrsprachigkeit als Mittel vs. als Ziel / natürliche vs. künstliche Mehrsprachigkeit

Bei der Klassifizierung der Mehrsprachigkeit kann auch der Zweck, zu dem die Sprache erworben wird, betrachtet werden. Falls das Aneignen der weiteren Sprache/n in erster Linie mit der kommunikativen Funktion verbunden ist, spricht Hudáková (2001, S. 7-9) über **Mehrsprachigkeit als Mittel**. Die Sprache wird hier entweder bei Kindern erworben, um die Kommunikation zwischen dem Kind und den Eltern zu ermöglichen, oder sie wird nach dem Umziehen in ein anderes Land durch die Interaktion und Kommunikation mit der Umwelt erworben. Falls dieser Prozess automatisch, unbewusst und ungesteuert erfolgt, spricht man über die **natürliche Mehrsprachigkeit** (vgl. Weiss, 1959, zit. nach Fthenakis 1985, S. 17; Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 14; Bakk 2011, S. 14).

Im Gegensatz dazu steht das Aneignen von weiteren Sprachen durch gesteuertes, strukturiertes und systematisches Fremdsprachenlernen. Dies geschieht, wie Kielhöfer & Jonekeit (2002) sowie Weiss (1959) darlegen, oft in der Schule im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts oder in verschiedenen Sprachkursen. Man spricht hier über die **künstliche Mehrsprachigkeit** (vgl. Weiss 1959, zit. nach Fthenakis, 1985, S. 17; Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 14). Der Grund für dieses Sprachlernen ist es dann der Meinung von Hudáková (2001, S. 7-9) nach, nicht nur die bloße Kommunikation zu ermöglichen, sondern man sieht die Aneignung einer weiteren Sprache selbst als die Hauptmotivation. Hierbei handelt es sich also um **Mehrsprachigkeit als Ziel**.

6.3 Freiwillige vs. unfreiwillige Mehrsprachigkeit

Je nachdem, ob die Mehrsprachigkeit von der einzelnen Person subjektiv entweder als etwas Positives oder eher Negatives und sogar Identitätsbedrohendes betrachtet wird, unterscheidet man zwischen der **freiwilligen** und **unfreiwilligen Mehrsprachigkeit**. Im ersten Fall betrachtet die Person die zu erwerbende Sprache als Bereicherung und Erweiterung der eigenen Identität. Im zweiten Fall hingegen wird der Prozess der Aneignung der Sprache mit negativen Gefühlen und manchmal sogar mit einer Bedrohung der eigenen Identität verbunden. Diese Einstellung spiegelt sich dann natürlich in der Motivation zur Aneignung der Sprache wider, und kann das Sprachlernen/den Spracherwerb entweder positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Žujović 2017, S. 31).

Als Beispiel kann man sich Kinder mit Migrationshintergrund vorstellen. Falls das Kind die neue Sprache und damit verbundene Kultur als etwas Positives, Spannendes und Bereicherndes empfindet, kann nicht nur die Sprache gut erworben werden, sondern es kommt zu einem identitätsstiftenden Prozess. Wird aber das Erwerben der neuen Sprache als eine bloße Notwendigkeit gesehen, kann bei dem Kind eine starke negative Reaktion und Angst vor Verlust der eigenen Identität ausgelöst werden. Das hat zu Folge, dass das Kind, um seine Identität zu bewahren, die Sprache ablehnt und sie als etwas Negatives und Unerwünschtes empfindet (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 12).

Dies zeigt sich, wie auch Dörnyei (1994, zit. nach Kirchner 2004, S. 6) ausführt, gleichermaßen im klassischen Fremdsprachenunterricht, wenn auch nicht so stark. Hier ist es ebenso wichtig, dass die Lerner das Erlernen der Sprache nicht nur als etwas, wozu

man sie zwingt, empfinden, sondern als etwas Interessantes und Natürliches, das ihnen Spaß macht.

6.4 Simultane vs. sukzessive Mehrsprachigkeit

Die Aneignung der Sprachen kann aber auf unterschiedliche Weise erfolgen. Falls die Sprachen alle gleichzeitig erworben wurden, spricht man von **simultaner Mehrsprachigkeit**. Diese Art der Mehrsprachigkeit ist meistens bei Kindern aus gemischten Ehen vorhanden, wo mit dem Kind in mehreren Sprachen gesprochen wird. Hierbei handelt es sich in der Regel um einen natürlichen Spracherwerb, der bereits im frühesten Alter beginnt (vgl. Žujović 2017, S. 31; Bakk 2011, S. 15).

Falls das Aneignen einer der Sprachen erst später erfolgt, spricht man von **sukzessiver Mehrsprachigkeit**. Die Sprachen können später entweder ungesteuert als (Früh-)Zweitsprache/n erworben werden, oder gesteuert im Rahmen des institutionellen Zweitsprachlernens, bzw. als Fremdsprache gelernt werden. Wichtig ist hier, dass es meistens größere Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz zwischen den einzelnen Sprachen gibt (vgl. Žujović 2017, S. 31; Bakk 2011, S. 15).

6.5 Retrospektive, prospektive und curriculare Mehrsprachigkeit

Wird eine der Sprachen, die der Lernende mitbringt, weiterhin im Unterricht des Ziellandes benutzt, spricht man von **retrospektiver Mehrsprachigkeit**. Falls dies nicht der Fall ist und der Lerner in keiner seiner Muttersprachen unterrichtet wird, handelt es sich um die **retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit** (vgl. Žujović 2017, S. 31).

Die Förderung der Sprache durch den schulischen Unterricht ist auch in den Augen von de Cillia (2000) und Gogolin (1994) sehr wichtig, da in diesem Rahmen die Sprache erstmalig auch in schriftlicher Form gelernt wird und die Umgangssprache von der Standardsprache abgegrenzt wird (zit. nach Žujović 2017, S. 34).

Mehrsprachigkeit kann aber auch rein durch den Fremdsprachenunterricht erfolgen, wo sich die Lerner gesteuert und systematisch eine weitere Sprache aneignen. Dies führt zur **prospektiven Mehrsprachigkeit** (vgl. Žujović 2017, S. 31).

Da aber in den Schulen oft Fälle sowohl von bereits mehrsprachigen Kindern, zweitsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund als auch den ursprünglich

einsprachigen Kindern, die aber andere Sprachen gelernt haben, vorkommen, ist es das aktuelle Ziel der Schulen, das bloße Bewusstsein über die Mehrsprachigkeit und über die zahlreichen Sprachen, die in der Schule koexistieren, zu fördern (vgl. Europarat 2001, S. 133-134). Diese Förderung der Mehrsprachigkeit durch einen Lehrplan nennt man **curriculare Mehrsprachigkeit** (vgl. Žujović 2017, S. 31).

7. Mehrsprachige Erziehung

Natürliche Mehrsprachigkeit wäre nicht möglich, wenn manche Eltern ihre Kinder nicht in mehreren Sprachen erziehen wollen würden. Da es aber mehrere Arten von Mehrsprachigkeit gibt, ist auch die Art, wie die Sprachen dem Kind vermittelt werden, nicht einheitlich. Es erscheint also als selbstverständlich, dass auch verschiedene Arten von mehrsprachiger Erziehung unterschieden werden können.

Je nach Situation spielen bei der Erziehung verschiedene Faktoren eine wichtige Rolle, die zu spezifischen Risiken und Vorteilen der konkreten Erziehungsstrategien führen. Die Eltern müssen daher auf zahlreiche Aspekte ihrer Erziehung achten, um den Spracherwerb ihrer Kinder richtig und situationsangemessen zu fördern, und um Probleme lösen zu können.

Zu den bekanntesten und am meisten verwendeten Erziehungsstrategien gehören die folgenden:

7.1 Grammonts Regel: eine Person = eine Sprache

Eine der bekanntesten Methoden, die hauptsächlich bei Mischehen vorhanden ist, ist die sogenannte „**Grammonts-Regel**“. Diese Methode, die von dem französischen Linguisten M. Grammont beschrieben wurde, kann am besten mit den Worten „Eine Person = eine Sprache“ zusammengefasst werden (vgl. Žujović 2017, S. 33). Manchmal kann man auch den von Kielhöfer und Jonekeit (2002, S. 26) benutzten Begriff „Partnerprinzip“, oder das von Ronjat (1913, zit. nach Bakk 2011, S. 18-19) erweiterte Modell finden (vgl. Slamenik 2012, S. 19; Bakk 2011, S. 18-19).

Laut Grammont (zit. nach Abdeliah-Bauer 2008, S. 93-94) hat jedes Kind theoretisch die Fähigkeit, unendlich viele (Mutter)Sprachen zu erwerben, falls es ihnen von klein auf ausgesetzt wird. Jedoch ist hier wichtig, dass jede Person, mit der das Kind in Kontakt tritt, jeweils nur eine Sprache verwendet.

So wird das Kind z.B. mit der Mutter nur Deutsch und mit dem Vater nur Englisch sprechen. Falls diese Regel eingehalten wird, wird das Kind beide Sprachen ohne Probleme, automatisch und natürlich auf muttersprachlichem Niveau erwerben. Diesem Muster nach ist das mehrsprachige Potential eines Kindes unbegrenzt, wenn es z.B. mit

der Oma noch Französisch, mit dem Opa Russisch, mit der Tante Tschechisch usw. sprechen würde (vgl. Slamenik 2012, S. 19).

Das größte Risiko dieser Methode ist die Nichteinhaltung der Grundregel. Demzufolge kann das Kind die Sprachen entweder falsch, nur gering oder sogar gar nicht erlernen. Obwohl es am Anfang als einfach erscheint, mit dem Kind immer nur in der ausgewählten Sprache zu kommunizieren, kann es zu zahlreichen Hindernissen kommen, die das Einhalten dieser Regel erschweren (vgl. Slamenik 2012, S. 18).

Es muss sich dabei, so meine Meinung, nicht nur um Inkonsequenz von der Seite der Eltern handeln, es kann z.B. dazu kommen, dass das Kind mit einer Person nicht mehr so oft in Kontakt sein will oder kann. Als Beispiel stellen wir uns vor, dass sich die Eltern scheiden lassen, was dazu führt, dass entweder der Vater oder die Mutter das Kind nicht mehr so oft sehen kann. Dies kann dazu führen, dass das Kind die Vater- oder Muttersprache nicht mehr so oft verwenden kann, oder die Sprache nicht mehr verwenden will, da es auf den Vater oder die Mutter beleidigt ist oder sein kann. Der negative Einfluss des anderen Elternteiles könnte, meiner Ansicht nach, in dieser Situation auch eine große Rolle spielen.

Sogar weniger dramatische Ereignisse können zur Vernachlässigung oder Ablehnung einer Sprache führen. Verschiedene Beispiele, wie dass das Kind sich vor seinen Freunden schämt, von dem Wohnort der Großeltern weiter weg zieht usw. zeigen uns, welchen großen Einfluss Faktoren wie Alter, Freunde, Familie usw. haben können (vgl. Tracy 2009, S. 178).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass es wünschenswert ist, wenn zumindest die Eltern die Sprache, in der der andere Elternteil mit dem Kind kommuniziert, verstehen. Es kann zwar sein, dass eine dritte Sprache für die Kommunikation zwischen den Eltern selbst verwendet wird, obwohl jeder Elternteil mit dem Kind nur in einer Sprache spricht, jedoch kann es hier zu zahlreichen Risiken kommen, falls einer der Eltern die Sprache des anderen Elternteils nicht versteht (vgl. Slamenik 2012, S. 19, 32-33).

Zum Beispiel kann das Kind absichtlich nur eine Sprache verwenden, um sich von einem Elternteil zu distanzieren. Bei solchen Situationen, wenn sich das Kind sogar weigert eine seiner Sprachen zu verwenden, ist es nämlich am wichtigsten nicht aufzugeben, sondern das Kind weiterhin in der gewünschten Sprache anzusprechen. Obwohl das Kind in einer anderen Sprache antwortet, kommt es jedoch zumindest zur passiven Auseinandersetzung

mit der gewünschten Sprache, was eine komplette Ablehnung der Sprache verhindert (vgl. Slamenik 2012, S. 20, 32-33).

7.2 Ein Ort = eine Sprache

Ähnlich wie die „Eine Person = eine Sprache“ Methode ist die „**Ein Ort = eine Sprache**“ Methode. Hierbei geht es aber nicht primär um die Personen, sondern um den Ort, wo die jeweilige Sprache verwendet wird (vgl. Slamenik 2012, S. 21, Žujović 2017, S. 37; Bakk 2011, S. 19).

Im Gegensatz zu der vorherigen Methode, die insbesondere bei mehrsprachigen Mischehen verwendet wird, wird diese Methode oft bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund beobachtet (vgl. Bakk 2011, S. 19).

Meistens handelt es sich hierbei um eine sukzessive Mehrsprachigkeit, wo das Kind zuerst zu Hause die Minderheitensprache seiner Familie erwirbt und sich erst später die Majoritätensprache des Landes aneignet. Darum wird hier oft zwischen natürlicher Mehrsprachigkeit und dem frühen Zweitspracherwerb unterschieden (vgl. Slamenik 2012, S. 21).

Auch hier bestehen zahlreiche Risiken, die den Weg zur Mehrsprachigkeit behindern können. So wie bei der vorherigen Methode ist auch hier das Einhalten der Regel von großer Bedeutung, jedoch sehe ich in diesem Fall ein viel größeres Risiko der Ablehnung der Minderheitensprache. Da sich das Kind mit dem zunehmenden Alter immer mehr von seiner Familie distanzieren wird und der Einfluss der majoritätensprachlichen Umwelt immer größer wird, kann es leicht passieren, dass das Kind versucht seine Familiensprache zu verdrängen, um sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen (vgl. Slamenik 2012, S. 21-22, 32-33).

Hierbei sehe ich erstens eine positive Einstellung der Familie, zweitens auch der Zielgesellschaft, der Mehrsprachigkeit gegenüber als von zentraler Bedeutung. Die mehrsprachigen Kinder sollten in ihrer Mehrsprachigkeit unterstützt werden und sie nicht als etwas Schlechtes und Unerwünschtes betrachten.

7.3 Zuerst eine, dann eine andere Sprache (Früher Zweit- und Fremdspracherwerb)

Bei dieser Theorie steht der Unterschied einerseits zwischen Minderheiten- und Mehrheitssprache und andererseits zwischen Spracherwerb und Sprachlernen im Zentrum.

Der Hauptgedanke dieser Methode ist es, das Kind zuerst einer Sprache auszusetzen, bevor es eine andere erwerben/lernen kann. Es handelt sich also um „**sukzessive Mehrsprachigkeit**“ (vgl. Kapitel 6.4; Reich & Roth 2002, zit. nach Khan 2018, S. 48-49), bei der man im Gegensatz zu der gleichzeitigen „**simultanen Mehrsprachigkeit**“ (vgl. Kapitel 6.4; McLaurin 1984, zit. nach Khan 2018, S. 48-49) annehmen kann, dass eine der Sprachen dominant sein wird, während andere eher einen Minorität Status haben werden.

Aus diesem Grund wird diese Methode oft bei Kindern mit Migrationshintergrund verwendet, wo die Familiensprache der Minderheitskultur als primäre Muttersprache gewählt wird. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass die Muttersprache, also die erste Sprache, die zur Kommunikation mit der engsten Familie benutzt wird, am stärksten mit unseren Emotionen und unserer Identität verbunden ist. Dieser Annahme nach kann dann das Kind auch einer viel dominanteren zweitsprachigen Umwelt ausgesetzt werden, wobei die Minderheitensprache und die damit verbundene Identität aufgrund ihres besonderen emotionalen Wertes behalten werden (vgl. Slamenik 2012, S. 32-33; Žujović 2017, S. 33).

Andererseits wird jedoch diese Methode auch bei nicht mehrsprachigen Familien immer populärer, da immer mehr Eltern die Vorteile der Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft erkennen und ihre Kinder so früh wie möglich mit anderen Sprachen in Kontakt bringen wollen (vgl. Schmidt 2016, S. 341f). Im Zentrum stehen hier Erkenntnisse, die man an zweisprachigen Kindern mit Migrationshintergrund feststellen kann.

Zum einen ist es bewiesen, dass Kinder die Sprache leicht unbewusst und automatisch erwerben können, wenn sie ihr regelmäßig und früh genug ausgesetzt werden, und zweitens trägt insbesondere die authentische zielsprachige Umgebung zu dem Spracherwerb bei (vgl. Tracy 2009, S. 174f; Žujović 2017, S. 32f).

Demzufolge versucht man in den letzten Jahren, die Kinder in fremdsprachige Kindergärten und verschiedene Sprachkurse zu schicken, damit sie mit der Sprache so früh wie möglich in Kontakt treten.

Das genaue Alter, bis wann Kinder eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau erwerben können, ist umstritten. Den strengsten Kriterien nach spricht man bereits ab dem 3. Lebensjahr vom frühen Zweitspracherwerb (vgl. Caprez-Kompák 2010, zit. nach Khan 2018, S. 48), jedoch sehen die meisten Wissenschaftler erst das Alter von 6 Jahren, oder sogar erst die Pubertät, als Zeitpunkt, ab dem der natürliche Spracherwerb nicht mehr automatisch erfolgen kann (vgl. Bakk 2011, S. 19-23). Allgemein kann man sagen, je früher das Kind der Sprache ausgesetzt wird, desto besser, jedoch muss dieser Kontakt mit der Sprache immer altersentsprechend und positiv sein (vgl. Tracy 2009, S. 174f; Fthenakis 1985, S. 122; Žujović 2017, S. 32f).

Dementsprechend bemühen sich laut Khan (2018, S. 49) auch die meisten schulischen Institutionen um einen spielerischen und positiven Zugang zur Sprache, um den natürlichen Entdeckungsmechanismus der Kinder zu wecken und dadurch den natürlichen Spracherwerb möglichst genau zu simulieren (vgl. „ungesteuerter vs. gesteuerter Zweitspracherwerb“ in Khan 2018, S. 49).

Zusammenfassend kann man nicht sagen, dass eine Erziehungsmethode besser als die andere ist. Nicht nur scheint jede für unterschiedliche Situationen besser geeignet zu sein, sondern sie können sich auch teilweise überlappen und gegenseitig ergänzen. Trotzdem ist es wichtig, dass die Eltern bei bewusster Entscheidung für eine der Strategien diese dann auch wirklich konsequent einhalten, um potenzielle Risiken zu vermeiden.

8. Kritik und Probleme der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit und Bilingualismus wurden lange Zeit als etwas Kontroverses und Zweifelhafes gesehen. Wie Barker (1988, S. 9-15) schreibt, war insbesondere die frühe Forschung zum Thema Bilinguismus davon überzeugt, dass sich Mehrsprachigkeit negativ insbesondere auf die verbale Intelligenz der Lerner auswirkt. Z.B. soll Laurie bereits 1890 (zit. nach Barker 1988, S. 9-10) in seinen Vorträgen an der Universität Oxford gesagt haben, dass sich die intellektuelle und geistige Entwicklung bei einem bilingualen Kind nicht verdoppelt, sondern halbiert. Demzufolge könne es seiner Meinung nach kaum zu einer Einigung von Verstand und Charakter kommen.

Diese Sichtweise hat sich Barkers (1988, S. 9-15) Schilderung nach in den folgenden Jahrzehnten (bis ca. 1960) kaum verändert. Erst dann haben Forscher, wie z.B. W. R. Jones zugegeben, dass ihre alten Forschungen voller methodischer Fehler und anderer Ungenauigkeiten waren und die Ergebnisse daher kaum beweiskräftig waren (vgl. Baker 1988, S. 9-21).

Die Wende in der Einstellung zur Mehrsprachigkeit brachte erst das Jahr 1962, in dem die Forscher Pearl und Lambert in ihrer Forschung zum ersten Mal die positiven Folgen der Mehrsprachigkeit beschrieben. Obwohl auch diese Forschung durch zahlreiche Fehler gekennzeichnet war, bildete sie trotzdem den Ausgangspunkt für zahlreiche weitere Forschungen der s.g. „positiven“ Phase der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Baker 1988, S. 15-21).

Obwohl Mehrsprachigkeit heutzutage von den meisten Experten bereits als etwas Positives gesehen wird und von den mehrsprachigen Menschen selbst und sogar durch die europäische Politik gefördert wird, heißt das jedoch nicht, dass sie nicht mehr mit Kritik und Vorurteilen bedacht wird.

Nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in wissenschaftlichen Kreisen wird immer noch leidenschaftlich über zahlreiche mit der Mehrsprachigkeit verbundene negative Phänomene diskutiert. Phänomene wie „Codeswitching“ oder „Interferenz“, die bei mehrsprachigen Personen zu beobachten sind, werden von einigen Wissenschaftlern¹⁵ als

¹⁵ vgl. z.B. Abdeliah-Bauer (2008), Auer (2009), Gogolin (2009), Grosjean (1982)

etwas Normales und sogar Erwünschtes und Positives gesehen, während andere¹⁶ sie negativ einschätzen.

Auch bei der Identitätsfrage von mehrsprachigen Menschen wird immer noch darüber gestritten, ob eine mehrfache Identität als positiv betrachtet werden soll. Während diese einerseits als ein großes Potential gesehen wird, findet man andererseits, wie z.B. Slamenik (2012, S. 44) ausführt, auch Beispiele von Personen, die eine misslungene oder gebrochene Identität haben.

8.1 Sprachliche Probleme und Sprachstörungen

Die Mehrheit der Kritik an der Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Sprachkompetenz richtet sich an die mangelnden oder ungleichen Sprachfähigkeiten in einer oder mehreren Sprachen, über die die Person verfügt.

Oft wird mehrsprachigen Leuten vorgeworfen, keine ihrer Sprachen ausreichend gut oder zumindest nicht auf dem Niveau einer einsprachigen Person beherrschen zu können. Bei mehrsprachigen Menschen soll es oft zum Vermischen und falschen Einsetzen der beiden Sprachen kommen. Im Gegensatz zu den Einsprachigen, sollen Mehrsprachige in jeder Sprache einen wesentlich kleineren Wortschatz besitzen, was dazu führt, dass sie sich immer wieder durch die anderen Sprachen helfen müssen (vgl. Pernani et al. 2003 und Portocarrero, Buright & Donovan 2007, zit. nach Bialystok 2009, S. 54; Schiller 2000, zit. nach Bakk 2011, S. 61f).

Es kommt dadurch zu einem anscheinend unlogischen und unkorrekten Mischen der Sprachen, das beweisen soll, dass mehrsprachige Personen keine der Sprachen wirklich gut beherrschen.

8.1.1 Frühkindliche Sprachmischung

Als Sprachmischung wird „das Durchbrechen der funktionalen Sprachentrennung“ verstanden. (Bakk 2011, S. 34) Dieses Phänomen ist bei mehrsprachigen Kindern im frühen Alter ganz normal und wahrscheinlich unvermeidbar (vgl. Bakk 2011, S. 34, 60f).

¹⁶ vgl. z.B. Schiller 2000, zit. nach Bakk 2011, S. 61f; Gumperz 1982 und Romaine 1995, zit. nach Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 50; Angelone & Ramseier 2012, Auernheimer 2006 und Baumert & Schümer 2001 etc., zit. nach Khan 2018, S. 39f

Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, können in den ersten Jahren ihres Lebens die einzelnen Sprachsysteme nicht voneinander trennen. Sie benutzen nicht nur verschiedene Wörter aus verschiedenen Sprachen, ohne die Sprachen dabei zu trennen, sondern bilden oft sogar eigene Wortkomposita aus Wortteilen, die jeweils einer anderen Sprache entnommen wurden (vgl. Slamenik 2012, S. 25f; Žujović 2017, S. 36).

Jedoch ist hier nochmal zu betonen, dass es sich um ein natürliches und vorübergehendes Phänomen handeln sollte. Ab zwei Jahren beginnen die Kinder automatisch die verschiedenen Sprachsysteme voneinander zu trennen. Dies geschieht zuerst auf der phonetischen und erst später auf der grammatisch-morphologischen Ebene (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 72-73; Tracy 2009, S. 176f).

Damit diese Sprachtrennung erfolgreich entwickelt werden kann, empfiehlt man bei mehrsprachiger Erziehung das „Eine Person – Eine Sprache“ oder „Ein Ort – Eine Sprache“ Prinzip zu benutzen. Falls dieses Prinzip bei der Erziehung eingehalten wird, sollte das Kind von klein an dazu in der Lage sein, die Sprachen ohne Probleme voneinander trennen zu können (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 17-20).

Wie kann es dann aber sein, dass es auch im späteren Alter immer wieder zu verschiedenen Sprachmischungen kommt, obwohl mehrsprachige Menschen die einzelnen Sprachen voneinander trennen können?

8.1.2 Doppelte Einsprachigkeit und Interferenz

Das Problem bei Mehrsprachigkeit ist, meiner Meinung nach, vor allem die andauernde Vorstellung von s.g. „**doppelter Einsprachigkeit**“. Noch immer sind viele Wissenschaftler als auch Laien der Meinung, dass mehrsprachige Personen in der Lage sein sollten, in allen Sprachen in allen Situationen mühelos gleichwertig sprechen zu können (vgl. Auer 2009, S. 92).

Jedoch ist so eine Form der Mehrsprachigkeit äußerst selten, da die Sprache immer situations- und kontextgebunden ist. Demzufolge kann man nicht erwarten, dass mehrsprachige Personen in verschiedenen Situationen und Kontexten nicht die eine oder die andere Sprache bevorzugen würden (vgl. Bakk 2011, S. 61; Auer 2009, S. 94; Tracy 2009, S. 167; Slamenik 2012, S. 13).

Sogar bei einsprachigen Muttersprachlern kann man nicht sagen, dass sie ihre Sprache perfekt beherrschen (vgl. Tracy 2009, S. 167). Dies ist gut an der mündlichen

Kommunikation zu beobachten, da diese praktisch augenblicklich erfolgt und der Mensch kaum Zeit hat, um sich seine Aussage im Kopf zu überlegen. Es erscheint mir als selbstverständlich, dass die mündliche Kommunikation immer wieder unterbrochen wird. Die Aussagen werden oft komplett abgebrochen und umformuliert und es kommt immer wieder zu verschiedenen Störungen¹⁷.

Christiane Schiller beschreibt in ihrer Arbeit in Bezug auf die Mehrsprachigkeit sog. „Störungen kommunikativer Basis“, die ihrer Meinung nach „[...] in erster Linie Folge inkorrekt oder unangemessener Realisierung der Kommunikationsabsicht auf Grund eines reduzierten Vokabulars sowie einer eingeschränkten Kenntnis der phonetischen, grammatischen und/oder pragmatischen Regeln [...]“ sind. (Schiller 2000, zit. nach Bakk 2011, S. 61)

Ich persönlich stimme Schillers Annahme, dass sich die einzelnen Sprachen, die die Person beherrscht, gegenseitig beeinflussen, zu. Jedoch finde ich, dass diese Interferenz auch äußerst positiv verwendet werden kann, indem man die Lerner auf sie aufmerksam macht.

Der positive Einfluss eines kontrastiven Vergleichens der Sprachen miteinander spiegelt sich in den letzten Jahren auch im Fremdsprachenunterricht wider. Insbesondere zeigt sich hier, dass nicht die unterschiedlichen Strukturen, sondern gerade die Elemente, die in den Sprachen ähnlich erscheinen, am meisten zu einer negativen Interferenz beitragen.

Interferenz ist daher das Problem von sowohl natürlich mehrsprachigen Personen als auch von jeder Person, die sich im Laufe ihres Lebens mehr als eine Sprache aneignet. Man kann also sagen, dass Interferenz eine Abweichung von der korrekten Norm einer Sprache ist, die durch die Vertrautheit der Person mit anderen Sprachen verursacht wurde (vgl. Weinreich 2000, zit. nach Bakk 2011, S. 62).

8.1.3 Semilinguismus

Falls bei der mehrsprachigen Erziehung die „Eine Person - Eine Sprache“ oder „Ein Ort - Eine Sprache“ Techniken nicht eingehalten werden, kann es dazu kommen, dass sich das Kind keine der Sprachen richtig aneignet.

¹⁷ vgl. z.B. Auer (2000), Brenning (2015), Pfeiffer (2015)

In diesem Fall, wo das Kind jede der Sprachen äußerst mangelhaft beherrscht, spricht man über sog. „**Semilinguismus**“, oder auch „**doppelte Halbsprachigkeit**“ (vgl. Slamenik 2012, S. 29).

Dieses Phänomen erscheint am häufigsten bei Kindern mit Migrationshintergrund, die nach dem Umzug in ein neues Land Probleme bei dem Erwerb der mitgebrachten Muttersprache haben, was später zum problematischen Aneignen der Zweitsprache führt (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 72; de Cillia 2011, zit. nach Slamenik 2012, S. 29).

Der Grund dafür kann z.B. sein, dass die Eltern, wie die Untersuchungen von Gal (2006, zit. nach Draxl 2012, S. 41-42) es deutlich machen, ihre mitgebrachte Sprache oft nur dialektal und in deformierter bzw. veralteter Form beherrschen, zudem kommt es oft zu Sprachmischungen durch den starken Einfluss der zweitsprachigen Umwelt (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 29).

Kielhöfer & Jonekeit (2002, S. 72f) betonen das Risiko, dass Eltern es oft nicht wahrnehmen, dass die Sprache, die sie zu Hause sprechen, durch den starken Druck der Umwelt immer mehr zu einer Mischsprache wird.

Gleichzeitig will vielleicht darum die Familie ihre Sprache behalten und weigert sich oft, die Sprache der Umwelt richtig zu lernen. Der Sprachkontakt mit der zweitsprachigen Gesellschaft ist daher bei solchen Kindern insbesondere im frühen Alter problematisch, was wiederum zu einer noch größeren Sprachbarriere führt, die die Sozialisation und Sprachförderung behindert (vgl. Slamenik 2012, S. 29).

Nebenbei trägt aber auch das zielsprachige Land eine Mitverantwortung, da es oft Migrantensprachen als unbedeutend sieht und den Kindern keine Möglichkeit bietet, ihre Mehrsprachigkeit richtig zu fördern (vgl. Kapitel 10).

Am Ende beherrscht also das Kind weder seine Muttersprache, noch ist es in der Lage die Zweitsprache zu seiner starken Sprache zu machen. Um die Kommunikation mit seiner Umwelt zu ermöglichen, fängt es meistens an seine Sprachen zu mischen, mit dem Ziel zumindest etwas von seinem Kommunikationsrepertoire zum Einsatz zu bringen. Dieses Vorgehen kann in extremen Fällen bis zur Entstehung einer Pidginsprache führen (vgl. Slamenik 2012, S. 29).

8.1.4 Pidginsprachen

Zur Entstehung einer sog. „**Pidginsprache**“ kommt es allgemein dann, wenn ein starkes Ausmaß von Sprachmischungen und Interferenzen vorhanden ist. Pidginsprachen waren früher insbesondere in Territorien, wo es viele verschiedene Sprachen nebeneinander gab, verbreitet, sodass für die gegenseitige Kommunikation eine neue Mischsprache entstehen musste (vgl. de Cillia 1994, zit nach Bakk 2011, S. 63).

So enthält eine Pidginsprache einerseits Elemente verschiedener Sprachen, wodurch sie für alle ihre Sprecher verständlich wird. Andererseits kann das Vermischen der Sprachen aber so stark sein, dass das Resultat sich zu weit von den ursprünglichen Entstehungssprachen und deren Normen entfernt und für die Sprecher der Originalsprachen meistens als unverständlich erscheint.

Bekannte Beispiele von Pidginsprachen sind z.B. Pidginvarietäten des Englischen und Französischen in den ehemaligen Kolonien, wo sich die Verkehrssprache mit der einheimischen Sprache vermischt haben, oder das Russenorsk – eine Mischung von Russisch und Norwegisch. Aber auch in Deutschland kommt es durch den ungesteuerten Spracherwerb vieler Arbeitsmigranten und Migrantinnen sowie Flüchtlingen zumindest zu teilweisen Pidginsprachtendenzen (vgl. Bakk 2011, S.63).

8.1.5 Codeswitching

Das Vermischen der Sprachen muss jedoch nicht immer negative Folgen haben und sprachliche Inkompetenz kennzeichnen.

Gerade das plötzliche und automatische Wechseln des Sprachregisters in eine andere Sprache wird zwar von den meisten Nichtmehrsprachigen als bloße Sprachmischung und Inkompetenz gesehen, jedoch ist das Codeswitching eines der typischsten Merkmale von mehrsprachigen Personen und beweist, dass Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Sprachkompetenzen eher als eine Bereicherung denn als Stigma zu verstehen ist (vgl. Auer 2009, S. 91; Bakk 2011, S. 66f; Slamenik 2012, S. 15f; Wojtaszek 2010, S. 32).

Codeswitching kann man allgemein als einen Wechsel von einer Sprache in die andere verstehen. Im Gegensatz zum sog. „**Codewechsel**“, der nur außerhalb der Satzebene vorkommt, kann Codeswitching auch mehrmals innerhalb eines einzigen Satzes vorkommen. In der Praxis bedeutet es, dass die mehrsprachige Person in einer Kommunikation mit einer anderen mehrsprachigen Person, die die gleichen Sprachen

beherrscht, z.B. in einem deutschen Satz manche französische Wörter oder Phrasen benutzt (vgl. Auer 2009, S. 92; Bakk 2011, S. 66f).

Es ist nicht verwunderlich, dass aus der Außenperspektive eines Monolingualen so ein Gespräch als chaotisch, unstrukturiert und der Wechsel als rein zufällig erscheinen kann. Jedoch ist es mittlerweile bewiesen, dass dies nicht der Fall ist, und dass Codeswitching nach einem Regelsystem strukturiert erfolgt (vgl. Auer 2009, S. 92f; Bakk 2011, S. 67; Wojtaszek 2010, S. 32).

Im Gegensatz zu modehaften Entlehnungen von verschiedenen fremdsprachigen Wörtern, was heutzutage auch viele Einsprachige häufig machen (z.B. Anglizismen im Deutschen wie „City“ anstatt von Stadt, „Story“ anstatt von Geschichte, „Song“ anstatt von Lied usw.) erfolgt beim Codeswitching oft ein voller Wechsel in die andere Sprache. Das Wort oder die Phrase wird also nicht komplett in die Sprache, in der begonnen wurde zu sprechen, integriert, sondern es kommt zu einem Sprachwechsel, der oft auch Mimik, Gestik, Intonation usw. beinhaltet (vgl. Bakk 2011, S. 68f; Slamenik 2012, S. 15; Wojtaszek 2010, S. 33).

Der Grund, warum es zu einem solchen Sprachwechsel kommt, war lange Zeit in der Wissenschaft umstritten. Noch vor kurzem wurde behauptet, es sei eine bloße Folge von Mangel an Vokabular in der einen Sprache, der durch den Einsatz des Wortes aus der anderen Sprache kompensiert werden musste (vgl. Bialystok 2009, S. 54f).

Heutzutage weiß man, dass diese Ansicht teilweise richtig war. Tatsache ist, dass Codeswitching unbewusst und automatisch meistens dann vorkommt, wenn der Sprecher verschiedene „Sprachlücken“ zu füllen hat. Diese „Sprachlücken“ bezeichnen in der Tat die Situation, wo dem Sprecher das passende Wort in der konkreten Sprache gerade nicht einfällt, jedoch bedeutet es nicht, dass es ihm mit ein bisschen Anstrengung nicht einfallen würde, oder dass er es nicht kennen würde (vgl. Grosjean, 1982, S.148f; Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 47; Adelilah-Bauer 2008, S. 78; Wojtaszek 2010, S. 32-34; Tracy 1996, S. 73f).

Der Hauptgrund, warum der Sprecher von einer Sprache in die andere wechselt, ist Bequemlichkeit. Es ist rein natürlich, dass alle Teilnehmer einer Kommunikation sich bemühen, damit die Kommunikation möglichst unproblematisch, schnell und störungsfrei erfolgt. Um diesen natürlichen Fluss des Gespräches einzuhalten, wählen die

Sprecher den einfachsten Weg, um ihre Intentionen und Gedanken zu versprachlichen (vgl. Grosjean 1982, S. 148f; Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 47; Slamenik 2012, S. 27).

Da aber Mehrsprachigen mehrere Sprachen zur Verfügung stehen, deren Wortschatz jedoch in verschiedenen Themenbereichen unterschiedlich ausgeprägt ist, fällt es ihnen leichter in eine andere Sprache zu wechseln, anstatt nach der richtigen Formulierung zu suchen (vgl. Slamenik 2012, S. 16; Tracy 2009, S. 189).

Hierbei ist noch zu betonen, dass verschiedene Sprachen die gleichen Dinge auf unterschiedliche Weise ausdrücken und manchmal wird von den Mehrsprachigen die eine Sprache einfach für die eine oder andere Aussage als besser geeignet gesehen. Bei dieser Sprachwahl spielen dann zahlreiche Faktoren eine Rolle (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 12; Slamenik 2012, S. 17-18; Bakk 2011, S. 57f).

Einerseits entscheidet sich der Sprecher anhand des Gesprächsthemas, des Gesprächspartners, des Ortes wo die Kommunikation stattfindet, andererseits spielt auch die Muttersprache vs. Umgebungssprache und die damit verbundenen Emotionen, sowie das Alter der Personen und ihr sozialer Status eine wichtige Rolle (vgl. Grosjean 1982, S. 128, zit. nach Bakk 2011, S. 57; Slamenik 2012, S. 16; Wode 1995, zit. nach Wojtaszek 2010, S. 32; Žujović 2017, S. 36).

Peter Auer (2009, S. 91f) nennt hierbei das Beispiel von Martin Luther, der in Tischgesprächen mit seinen Mitstreitern und Schülern häufig zwischen dem Frühneuhochdeutschen und dem Lateinischen gewechselt hat. Auer betont dabei, dass Luther dies sicher nicht aus mangelnden Deutsch- oder Lateinkenntnissen gemacht hat, sondern er benutzte Codeswitching neben den rein praktischen Gründen auch zur Darstellung seiner Bildung, indem er immer wieder ins Lateinische gewechselt hat.

Auer (2009, S. 93) ist daher der Meinung, dass Mehrsprachige das Codeswitching in gleicher Art benutzen wie Einsprachige die Prosodie (Intonation, Rhythmus, Sprachgeschwindigkeit), Körpersprache (Gestik, Proxemik, Blickverhalten) oder auch den Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache. Es kann daher dazu dienen, beispielsweise Bemerkungen auszudrücken, um jemanden zu zitieren, um etwas mehr Ausdruck zu verleihen usw.

Man sieht also, dass im Gegensatz zum chaotischen und unkontrollierten Sprachmischen, Codeswitching zwar auch ein automatischer und unbewusster Prozess ist, jedoch

kennzeichnet er nicht mangelnde Sprachkompetenz, sondern zeigt das genaue Gegenteil (vgl. Auer 2009, S. 92f).

Mehrsprachige Personen verfügen allgemein über ein viel größeres Sprachrepertoire, das ihnen ermöglicht, an einer Kommunikation teilzunehmen. Durch das Wechseln von einer Sprache in die andere lösen sie einerseits Probleme mit „Sprachlücken“, um das Gespräch möglichst fließend zu machen, andererseits nützen sie diese Technik, um das Gespräch interessanter zu gestalten und verschiedene Tatsachen zu betonen und hervorzuheben (vgl. Auer 2009, S. 95f; Grosjean 1982, S. 128, zit. nach Bakk 2011, S. 57; Slamenik 2012, S. 28).

8.1.6 Sprachverweigerung

Bei einer mehrsprachigen Erziehung kann es manchmal auch dazu kommen, dass das Kind plötzlich anfängt sich zu weigern, in einer der Sprachen zu kommunizieren. Die Gründe dafür können sehr unterschiedlich sein, jedoch wird meistens die schwächere Sprache oder die Sprache, die nicht von der Umgebung gesprochen wird, abgelehnt (vgl. Slamenik 2012, S. 31f).

Einer der Gründe für solch eine Ablehnung der Sprache kann mit der Beziehung des Kindes zu dessen Eltern zusammenhängen. Das Kind will sich von den Eltern abgrenzen und sich seinen einsprachigen Altersgenossen und Freunden angleichen. Deshalb versucht es seine Sprache, die anders ist, abzulehnen, um von den anderen als gleich und normal wahrgenommen zu werden (vgl. Tracy 2009, S. 178).

Eine ähnliche Situation entsteht, wenn die Beziehung des Kindes zu einem Elternteil verschlechtert wird. Auch hier versucht das Kind, sich von der anderen Person abzugrenzen, indem es sich weigert, in der mit ihr verbundenen Sprache zu diskutieren (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 70).

Dass Derartiges oft in der Zeitperiode der Pubertät vorkommt, ist kein Wunder, da das Alter eine wichtige Rolle spielt. Gerade in der Zeit, wo das Kind seine neue Identität sucht und sich von seiner alten Familienwelt abzugrenzen versucht, kommt das Phänomen der Sprachverweigerung häufig vor (vgl. Burkhardt Montanari 2000, zit. nach Slamenik 2012, S. 32).

Einen wichtigen Einfluss hat jedoch auch das soziale Prestige der Sprache, denn insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund kommt es manchmal dazu, dass sie

unter Minderwertigkeitsgefühlen leiden und sich dafür schämen, eine andere Sprache und Kultur zu pflegen als ihre Umwelt (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 70).

Falls es zu einer Situation kommt, in der das Kind sich weigert, eine seiner Sprachen weiterhin zu benutzen, ist es am wichtigsten, nicht aufzugeben und mit dem Kind weiterhin in der Sprache zu kommunizieren versuchen. Sogar wenn das Kind in einer anderen Sprache antwortet, wird es die verweigerte Sprache zumindest passiv wahrnehmen müssen, was zu ihrer teilweisen Förderung führen wird und somit ihr kompletter Verlust verhindert wird (vgl. Cunningham-Andersson und Andersson 2004, zit. nach Slamenik 2012, S. 33).

Kielhöfer und Jonekeit (2002, S. 71) sprechen in ihrer Arbeit über eine Art „kritischer Schwelle“, die für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache überschritten werden muss. Meinem Verständnis nach heißt es aber wiederum auch, dass falls diese Schwelle bereits überschritten wurde, es für das Kind praktisch unmöglich ist, diese Sprache komplett zu vergessen.

Sogar wenn das Kind die Sprache nur noch passiv verstehen kann, hat es trotzdem immer noch für sich ein eigenes Sprachsystem im Gehirn gespeichert, das es ihm erlaubt, die Sprache wahrzunehmen. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts ist dann zu sehen, dass eine aktive Sprachkompetenz anhand der passiven ziemlich leicht erlernt werden kann, jedoch wäre es viel problematischer, falls die passiven Sprachkompetenzen nicht ausgeprägt wären (vgl. Slamenik 2012, S. 33).

Bei mehrsprachigen Kindern reicht es, wie auch meine eigene Erfahrung mir bewiesen hat, also meistens, wenn sie längere Zeit wieder im zielsprachigen Gebiet aktiv versuchen ihre Sprache zu benutzen und mit ein bisschen Mühe und guter Förderung sollten sie die Sprache innerhalb einer kurzen Zeitperiode sowohl passiv als auch aktiv wieder beherrschen können (vgl. Slamenik 2012, S. 33).

8.2 Identitätsbezogene Probleme der Mehrsprachigkeit

In dieser Arbeit wurde schon mehrmals die Tatsache erwähnt, dass das Aneignen einer Sprache meistens Hand in Hand mit der Aneignung der damit verbundenen Kultur und Identität geht. Deswegen stößt die mehrsprachige Erziehung nicht nur auf sprachbezogene Probleme, sondern auch auf solche, die mit der Identität der mehrsprachigen Person verbunden sind.

Da die identitätsbezogene Problematik der Mehrsprachigkeit in den meisten Werken an den Beispielen von sukzessiver Zweisprachigkeit von Personen mit Migrationshintergrund beschrieben wird, werde auch ich an zahlreichen Stellen auf verallgemeinernde Bezeichnungen verzichten, und werde die Problematik am Muster „1 Person - 2 Sprachen“ beschreiben.

Trotz dieser Tatsache bin ich jedoch der Meinung, dass diese Problematik selbstverständlich auch in Fällen der Dreisprachigkeit (Vier-, Fünf- usw.) vorkommt. Die Vereinfachung dient hier also, zumindest aus meiner Sicht, rein praktischen Gründen.

8.2.1 Bilinguismus vs. Bikulturalismus

Kann man sagen, dass ein Kind automatisch mit mehreren Kulturen aufwächst, wenn es mit mehreren Sprachen groß wird? Diese Frage ist in der Wissenschaft bis heute umstritten. Manche Forscher sind der Ansicht, dass gerade das Trennen von Sprache und Kultur an zahlreichen Identitätsproblemen der Mehrsprachigen zum Vorschein kommt.

So meint z.B. Abdeliah-Bauer (2006, S. 56), dass die beiden Termini „Sprache“ und „Kultur“ nicht gleichzusetzen sind, obwohl die Sprache das wichtigste Symbol einer Kultur ist.

Kielhöfer & Jonekeit (2002, S. 98) meinen, dass der mehrsprachige Mensch zwar durch seinen vielfachen Sprachbesitz Zugang zu mehreren Kulturen hat und diese auch durch seinen Sprachgebrauch zum Ausdruck bringen kann, jedoch ist er nur in dem Maße bikulturell, in dem er beide Kulturen gelebt und erlebt hat, also inwiefern er an ihnen teilgenommen hat und teilnimmt.

Ähnliche Ansichten vertritt auch Dalgalian (2000, zit. nach Slamenik 2012, S. 41), der meint, dass die Kultur sich zwar in der Sprache manifestiert, jedoch kann man sie trotz allem von der Sprache abgrenzen. Als Beispiel führt er an, dass man Kafka nicht unbedingt auf Deutsch lesen müsste, um sich trotzdem tschechisch/deutsches kulturelles Wissen anzueignen.

Auch Grosjean (1982, S. 157) ist der Meinung, dass Bilinguismus und Bikulturalismus nicht zwingend Hand in Hand gehen müssen. Als Beispiel werden einerseits Länder wie die Schweiz oder Luxemburg genannt, wo einzelne Menschen mehrere Sprachen sprechen, aber nur zu einer kulturellen Gesellschaft gehören. Andererseits beschreibt er

dann die französischsprachigen Bretonen, die sich als bikulturell, jedoch monolingual bezeichnen.

Ich persönlich stimme diesen Äußerungen nicht zu, da ich der Ansicht bin, dass mehrsprachige Erziehung auch eine mehrkulturelle Erziehung ist. Meiner Meinung nach beinhaltet Sprache die Kultur in sich, wodurch ich einen erfolgreichen Spracherwerb ohne die Aneignung der dazugehörigen Kultur und Identität als problematisch sehe (vgl. Hois 1990, S. 3; Roche 2013, S. 235; Kapitel 11).

Nebenbei habe ich schon in früheren Kapiteln beschrieben, dass mehrsprachige Länder wie Kanada, die Schweiz usw. aus der Sicht der persönlichen Mehrsprachigkeit nicht wirklich mehrsprachig sind, da die meisten Leute dort nur eine Sprache und Kultur pflegen. Andererseits sehe ich auch Gruppen wie die genannten französisch sprechenden Bretonen als eine selbständige Gesellschaft, die sich im Endeffekt ihre eigene Kultur und Identität erschaffen (vgl. Hybride Identität, Third-Culture Identität).

Grosjean (1982, S. 162-163) beschreibt weiterhin das Problem von Personen mit Migrationshintergrund, die aufgrund eines niedrigeren Prestiges ihrer Herkunftssprache auf die damit verbundene Kultur verzichten. Laut Grosjean ist bei solchen zweisprachigen Menschen ein innerer Konflikt unvermeidbar, da sie früher oder später zwischen der Zuhause-Welt und der Umwelt wählen müssen. Diese Krise soll dann zur Folge haben, dass die Person entweder die Herkunftsidentität aufgibt oder sie behält und sich weigert, sich der Umwelt anzupassen und sich in sie zu integrieren.

So schreibt auch Dorf Müller Karpusa (1993, S. 32), dass eine Bikulturalität AB, die zwischen den beiden Kulturen A und B liegt, äußerst labil ist und es eine große Anstrengung erfordert, das Gleichgewicht zwischen beiden Kulturen zu erhalten. Die natürliche Tendenz ist es, so Dorf Müller-Karpusa, zu einer der beiden Kulturen zu rücken, jedoch soll eine Rückkehr und Wiederherstellung des Gleichgewichtes nicht einfach sein.

Dieses Problem betrifft laut Grosjean (1982, S. 165-166) jedoch nicht die Fälle der sog. „simultativen Mehrsprachigkeit“, wo Kinder von klein auf in beiden Sprachen aufgezogen werden. Insbesondere wenn die Erziehung nach dem „Eine Person = Eine Sprache“ Prinzip erfolgt, soll das Kind Zugang zu beiden Kulturen, mit denen es sich später identifizieren kann, bekommen, ohne dabei irgendwelche Identitätsstörungen aufzuweisen (vgl. Grosjean 1982, S. 165-166).

Hierbei sieht jedoch Abdeliah-Bauer (2008, S. 59-60) ein Problem, indem sie ausführt, dass die Eltern allein nicht dazu in der Lage seien, dem Kind die Kultur ihrer Herkunftsländer in vollem Maß darzustellen. Dies sei nur durch realen und authentischen Kontakt mit der herkunftssprachigen Umgebung möglich.

Dies mag zwar so sein, jedoch bin ich der gleichen Ansicht wie Ranjakasoa (2016, S. 34) und Giles (2003, zit. nach Ranjakasoa 2016, S. 34), die zum Schluss kamen, dass sich insbesondere im Bereich des institutionalisierten Zweit- und Fremdsprachenlernens zeigt, dass man sogar in der schulischen Umgebung mit Hilfe von verschiedenen Medien und grenzüberschreitenden Projekten und Freundschaften den authentischen Zugang zu anderen Kulturen ermöglichen kann.

8.2.2 Mehrere Sprachen – keine Kultur

Früher wurde im Zusammenhang mit mehrsprachigen Personen oft behauptet, dass sie zwar auf den ersten Blick mit zwei Sprachen und somit zwei Kulturen aufwachsen, sich jedoch keiner der beiden angehörig fühlen. Man sprach also über Menschen, die „zwischen“ beiden Kulturen aufgewachsen sind (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 50).

Diese Situation beschreibt Grosjean insbesondere am Beispiel der Kinder, deren Eltern z.B. aus geschäftlichen Gründen immer wieder umziehen müssen. Da das Kind in keinem Land lange genug bleibt, um sich an seine Umwelt zu gewöhnen und sich in sie integrieren zu können, fühlt es sich keiner Nation oder einer anderen soziokulturellen Gruppe angehörig (vgl. Grosjean 1982, S. 164).

Diese Kinder beherrschen zwar oft die Sprache des neuen Ziellandes, schaffen es jedoch nicht, sich in der kurzen Zeit in die ständig wechselnde Gesellschaft einzugliedern. Die Kinder sollen sich sogar mit der von den Eltern vermittelten Kultur nicht identifizieren.

Cunningham-Andersson & Anderson (2004, zit. nach Slamenik 2012, S. 45) sehen den Grund dafür darin, dass die Eltern selbst nicht ausreichend in der Lage sind, dem Kind ihre Kultur vollständig zu vermitteln. Da das Kind die Herkunftskultur nicht in seiner Umgebung erleben kann, sieht es nicht die Bedeutung hinter den alten Traditionen und Bräuchen, die es dann schrittweise als sinnlos betrachtet (vgl. Fthenakis 1985, S. 18).

8.2.3 Third Culture Kids

Es kann auch vorkommen, dass die jüngste Generation durch Ablehnung sowohl der Herkunfts- als auch der Zielkultur für sich eine ganz neue gemischte Identität entwickelt, die Elemente der beiden Kulturen zwar vermischt, jedoch sich von beiden unterscheidet (vgl. Slamenik 2012, S. 46).

Diese Situation wird manchmal als sog. „**Third Culture**“ bezeichnet. Der Begriff wurde ursprünglich ab 1950 für Personen mit Migrationshintergrund und andere Einwanderer eingeführt (vgl. Pollock & Van Reeken 2009, zit. nach Slamenik 2012, S. 46f).

Obwohl sich die Menschen oft bemühten, die mitgebrachte Herkunftskultur zu bewahren, führte dies nur dazu, dass ihr Vorgehen konservativ wurde und ihre Lebensweisen sich immer mehr von denen des Herkunftslandes entfernten (vgl. Fthekanis 1985, S. 18).

Im Laufe der Zeit entstand also eine Art „Dazwischenkultur“, die sich zwar von der Umgebungskultur abzugrenzen und die eigenen Traditionen zu bewahren versucht, sich jedoch trotzdem mit ihr mischt und sich von der ursprünglichen Herkunftskultur immer mehr entfernt (vgl. Pollock & Van Reeken 2009, zit. nach Slamenik 2012, S. 46f; Abdeliah-Bauer 2008, S. 61).

Dieses Phänomen kommt oft auch zum Vorschein, wenn solche Migranten und Auswanderer bzw. Migrantinnen und Auswanderinnen ihre Familien im Herkunftsland besuchen. Nicht nur ihre leicht abweichende Sprache, die von den Einheimischen als veraltet und eigenartig wahrgenommen wird, sondern vor allem ihr abweichendes Verhalten führt dazu, dass sie von ihrer ursprünglichen Gesellschaft als „fremde Ausländer“ wahrgenommen werden. Dabei wird diese Fremdheit meistens von der Herkunftsgesellschaft eher negativ betrachtet (vgl. Gal 2006, zit. nach Draxl 2012, S. 41-42; Ackermann 1983, zit. nach Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 49)

Diese Tatsache wurde auch mir persönlich von Vietnamesen, die seit vielen Jahren in Tschechien leben, bestätigt. Immer wenn sie ihre Verwandten in Vietnam besuchen, werden sie von der Umgebung anhand ihrer leicht unterschiedlichen Sprache und ihres Verhaltens von den einheimischen Vietnamesen gleich als „fremde Europäer“ betrachtet, auch wenn sie versuchen, traditionell zu wirken und nicht als Ausländer aufzufallen.

Trotzdem wird der Begriff „Third Culture“ traditionell meistens in Bezug auf die dritte Generation dieser Einwanderer, Migranten usw. benutzt. Es sind oft erst die Kinder, die

nach dem Umzug ihrer Eltern in ein neues Land dazu gezwungen sind, die neue Kultur der Mehrheitsgesellschaft in die ihrer Eltern einzugliedern. Sie sehen ihren Platz nicht mehr primär in ihrem Herkunftsland und suchen daher nach einer neuen Identität, die die Einflüsse der alten Herkunftskultur als auch der neuen Umgebung in sich verbindet (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 51; Pollock & Van Reeken 2009, zit. nach Slamenik 2012, S. 46f; Millrood 2016, S. 102).

Da diese Kinder metaphorisch gesehen „Brücken“ von einer Kultur zur anderen bauen müssen, werden sie oft als sog. „Brückenmenschen“ bezeichnet.

8.2.4 Flexible Identität, Hybride Identität und Brückenmenschen

Bei der jungen Generation von Migranten, Migrantinnen und anderen Einwanderern kann man also den Trend verfolgen, dass sie sich gleichzeitig mehreren Gruppen zugehörig fühlen.

Brizić (2007, S. 192) spricht in diesem Zusammenhang über sog. „**Flexible Identität**“, die die Fähigkeit beschreibt, sich neue fremde Identitäten aneignen und in sich integrieren zu können, ohne dabei auf die alte verzichten zu müssen; und umgekehrt, die Möglichkeit seine alte Identität zu bewahren, ohne sich dabei gegen neue Kulturen verschließen zu müssen (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 50-51).

Wojtaszek (2010) benutzt auch die Bezeichnung „**hybride Identität**“. Dies weist auf die Tatsache hin, dass solche Identitäten bei Kindern mit Migrationshintergrund der jüngsten Generation eine Identität sind, die durch Mischung, Kreuzung und Zusammensetzung zweier unterschiedlicher Identitäten und Kulturen entstanden ist (vgl. Duden 2000, zit. nach Wojtaszek 2010, S. 35).

Diese Personen verbinden in sich also beide Welten und können dadurch zu sog. „**Brückenmenschen**“ werden, die die beiden Gesellschaften einander näherbringen können, indem sie „Brücken“ bauen, also nach Wegen suchen, wie die kulturellen, religiösen und sprachlichen Unterschiede zwischen den beiden Welten zu überwinden sind (vgl. Schoen 1996 und Hall 1992, zit. nach Wojtaszek 2010, S. 35-36; Tošić & Streissler 2009, zit. nach Draxl 2012, S. 33).

9. Vorteile der Mehrsprachigkeit

Trotz der früheren und teilweise noch aktuellen Kritik wurde in den letzten Jahren bewiesen, dass bei richtiger Behandlung der verschiedenen Risikofaktoren und potentiellen Probleme die Mehrsprachigkeit für die einzelne Person zu einer großen Bereicherung werden kann.

Dies zeigt sich nicht nur in der offensichtlichen Fähigkeit, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren (kommunikative Kompetenz), sondern auch im kulturellen und kognitiven Bereich.

Grosjean (1982, S. 221) fasst in seiner Arbeit die Erkenntnisse der Forscher in Bezug auf die positive Wirkung der Mehrsprachigkeit zusammen. Er betont insbesondere die besser ausgeprägte metasprachliche Fähigkeit bei mehrsprachigen Personen, die ein viel besseres Verständnis von den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der einzelnen Sprachen haben.

Mehrsprachigen fällt es auch leichter, weitere Sprachen zu lernen, als ihren einsprachigen Zeitgenossen, da sie einerseits die Sprachen besser vergleichen können und das Wissen von einer Sprache auf die andere übertragen, und andererseits bei dem Sprachlernen eine viel größere Motivation aufweisen (vgl. Grosjean 1982, S. 221).

Baker & Jones (1998, S. 6f) sehen Mehrsprachigkeit ebenfalls als bereichernd und teilen die einzelnen Vorteile in kommunikative, kognitive und kulturelle auf, wie im Folgenden erläutert wird.

9.1 Kommunikative Vorteile

Die kommunikativen Vorteile sehen Baker & Jones (1998, S. 6f) einerseits in dem s.g. „**Language Awareness**“ (vgl. S. 89) der mehrsprachigen Personen, andererseits in der erweiterten Möglichkeit der Sprecher, mit mehreren Personen auf unterschiedliche Art und Weise zu kommunizieren.

Zum einen hat das Kind, indem es mit verschiedenen Personen in unterschiedlichen Situationen jeweils eine andere Sprache benutzt, ein Bewusstsein, dass auf der Welt viele Sprachen koexistieren, die sich einerseits voneinander unterscheiden, andererseits gibt es zwischen ihnen zahlreiche Ähnlichkeiten (vgl. Muños 2014, S. 122).

Zudem bietet die Mehrzahl der beherrschten Sprachen einer mehrsprachigen Person die Möglichkeit, sich mit anderen Menschen anderer Nationalitäten und Sprachen in Verbindung zu setzen. Im Gegensatz zu den Einsprachigen sind Mehrsprachige in ihren Kommunikationsmöglichkeiten nicht nur auf das Land, indem sie leben, beschränkt und können ausländische Freundschaften knüpfen, oder können im Ausland bessere Arbeits- bzw. Studienmöglichkeiten finden (vgl. Muños 2014, S. 122).

Letztlich sollen Mehrsprachige, so Baker & Jones (1998, S.54f), über eine allgemein höhere Sprachsensibilität verfügen als Leute, die nur eine Sprache beherrschen. Die Fähigkeit, mühelos zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, führt Baker & Jones (1998, S. 54f) nach zu der Annahme, dass mehrsprachige Menschen mit anderen Sprechern, die die konkrete Sprache schlecht oder gar nicht beherrschen, allgemein sensibler umgehen können.

Baker & Jones (1998, S. 54f) erwähnen daneben auch die emotionale Ebene der Sprachen, die sich positiv auf die sozialen Beziehungen der mehrsprachigen Person auswirkt. Indem ein Kind mit seinen Eltern in einer anderen Sprache spricht als mit seiner Umwelt, stellt es zu seiner Familie eine intime Beziehung her. Dies ist insbesondere der Fall, falls das Kind mit jedem Elternteil eine andere Sprache spricht, die es dann untrennbar mit einer konkreten Person verbunden hat. Jedoch stimmt das auch im Falle der weiteren Verwandtschaft, wo die Kenntnis der Herkunftssprache die Verbindung des Kindes zu seinen Verwandten im Herkunftsland (Großmutter, Großvater, Tante, Onkel usw.) ermöglicht. Ohne die Kenntnis der Sprache des Herkunftslandes wäre das Aufrechterhalten einer Beziehung zu dieser Verwandtschaft, als auch das Behalten (bzw. erstmal die Ausprägung) der mit dem Herkunftsland verbundenen Identität problematisch.

9.2 Kognitive Vorteile

Mehrsprachigkeit soll Baker & Jones (1998, S. 7) nach auch im kognitiven Bereich von Vorteil sein, da sie sich positiv auf das abstrakte Denken auswirkt. Bei mehrsprachigen Personen soll es im Vergleich zu Einsprachigen zu einer schnelleren kognitiven Entwicklung kommen, die zur allgemein größeren kommunikativen Sensibilität führt.

Mehrsprachige sollen daher über größere Flexibilität, Kreativität und divergente Fähigkeiten im Denken verfügen. Mehrsprachigkeit hat also einen sehr starken Einfluss

auf das allgemeine Denken der Person. Dies beweisen auch neuste neurologische Erkenntnisse, die klar zeigen, dass es bei Denken und Wahrnehmung zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen aus kognitiver Sicht bedeutende Unterschiede gibt (vgl. Baker & Jones 1998, S. 7).

9.3 Kulturelle Vorteile

Da der Spracherwerb eng mit der Identitätsbildung verbunden ist, eignen sich mehrsprachige Personen neben einer Mehrzahl an Sprachen gleichzeitig auch mehrere Identitäten an. Sie wachsen oft zwischen mehreren Kulturen auf, was sie später im Leben gut ausnutzen können (vgl. Baker & Jones 1998, S. 7; Anwaruddin 2012, S. 16).

Erstens können sie sich besser und schneller in anderen Kulturen integrieren, was ihnen beim Umzug in ein anderes Land helfen kann. Zweitens können sie anhand ihrer Zugehörigkeit und Kenntnisse von mehreren Kulturen als sog. „Brückenmenschen“ fungieren, indem sie einen Beitrag zur Überwindung von Kulturunterschieden leisten können. Insbesondere in dem Fall der jüngsten Migrantengeneration spricht man oft über das Potential, das diese Personen darstellen, indem sie sowohl ihre Heimatkultur als auch die Zielkultur verstehen, und dadurch beide einander näherbringen können (vgl. Baker & Jones 1998, S. 7; Tošić & Streissler 2009, zit. nach Draxl 2012, S. 33).

Letztlich kommt es durch die Vertrautheit der mehrsprachigen Personen mit verschiedenen Kulturen dazu, dass diese Personen meistens neuen Kulturen und Weltansichten gegenüber offen sind und allgemein mit Leuten anderer Nationen und Kulturen flexibler umgehen können (vgl. Baker & Jones 1998, S. 7; Muños 2014, S. 122-123).

10. Europäische Sprachenpolitik und Sprachprestige

Die Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen, wird von vielen Leuten als Ressource und geschäftliches Potential wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren immer mehr geschätzt.

Darauf reagiert selbstverständlich auch die Politik, die versucht, Mehrsprachigkeit selbst sowie das Bewusstsein über ihre Vorteile zu fördern. Insbesondere die Europäische Union (Europarat und Europäische Kommission) bemüht sich in den letzten Jahren ein mehrsprachiges Europa zu erschaffen, wo jeder Bürger der Unionsstaaten im Idealfall neben seiner Muttersprache noch zwei andere Fremdsprachen beherrschen sollte (vgl. URL1; URL2; Christ 2009, S. 43).

So fördert die EU das Sprachlernen in und außerhalb der Schule, unterstützt verschiedene sprach- und kulturverbundene Organisationen, wie z.B. das Goethe-Institut, und ermöglicht zahlreiche Austauschprogramme, wie das ERASMUS+ Programm.

Und doch sind viele Forscher, wie Roche (2013) oder Christ (2009), der Meinung, dass die EU noch einen langen Weg gehen muss, bis sie sich tatsächlich als mehrsprachig bezeichnen kann. Obwohl alle Amtssprachen der EU offiziell gleichrangig sein sollten, genießen in der Realität dennoch manche viel größere Anerkennung als andere.¹⁸

Im Vordergrund stehen wenig überraschend die traditionell „größten und wichtigsten“ Sprachen, wie Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch, während kleinere Sprachen wie z.B. Tschechisch oder Slowakisch außerhalb ihrer Länder kaum geschätzt werden. Noch kontroverser wird dann diese Ungleichheit bei nicht-europäischen Sprachen der Menschen mit Migrationshintergrund, die zwar bereits mehrsprachig sind, deren Herkunftssprachen in den meisten Zielländern oft übersehen und als nutzlos betrachtet werden (vgl. Wojtaszek 2010, S. 29f; Hu 2003, S.97).

10.1 Sprachprestige

Diese unterschiedliche Wertschätzung von Sprachen wird in der Literatur oft als **Sprachprestige** oder **Sprachökonomie** bezeichnet. Dieses Prestige der Sprachen ist

¹⁸ vgl. z.B. Christ (2009), Fürstenau (2004), Oppenrieder & Thurmair (2003), Probst (2015), Roche (2013)

nicht zufällig, sondern unterliegt einer Reihe von Faktoren, die darüber entscheiden, welche Anerkennung und welcher Wert der einzelnen Sprache zugeschrieben wird (vgl. Christ 2009, S. 40).

Daraus ergibt sich die heutige Stellung des Englischen als selbstverständlich, da die Sprache mittlerweile fast in der ganzen Welt als Lingua Franca, also eine universale Kommunikationssprache, gesehen wird. Wer z.B. mit seiner Arbeit als Forscher auch das internationale Publikum erreichen will, muss seine Arbeit in Englisch verfassen. Gleicher Art muss ein großes Unternehmen auch mit zahlreichen ausländischen Partnern und Kunden kommunizieren, die jeweils eine andere Muttersprache sprechen. Auch in diesem Fall wird dann das Englische als universales Kommunikationsmittel eingesetzt (vgl. Bassola 2003, zit. nach Janich & Näbl 2003, S. 190).

Man kann also sehen, dass es insbesondere die Politik, die Banken, überstaatliche Unternehmen und Organisationen usw. sind, die den einzelnen Sprachen ihren Wert geben. Es erscheint als selbstverständlich, dass Sprachen mit größtem Prestige vor allem Sprachen der historisch, politisch und ökonomisch wichtigen Staaten sind (vgl. Christ 2009, S. 40, Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 39).

Brisić (2007, S. 181) spricht in diesem Zusammenhang über den s.g. „**Sprachlichen Markt**“. Es sollen vor allem Regeln des Marktes sein, die das Kapital der einzelnen Sprachen bestimmen und darüber entscheiden, wie weit eine Sprache im Bildungswesen vertreten ist, und umgekehrt, welchen Zugang Sprecher einer Sprache zu diesem Bildungswesen haben.

Während also das Erlernen von „großen“ Fremdsprachen wie Englisch, Französisch usw. von der EU gestützt, und deren Beherrschung von der Gesellschaft als positiv und bereichernd betrachtet wird, werden manche kleine und unbedeutend erscheinende Sprachen vernachlässigt und ignoriert.¹⁹

10.2 Staatlich bestimmte Mehrsprachigkeit

Ein wichtiges Problem besteht bei den Menschen mit Migrationshintergrund, die den Forschern nach bereits ein mehrsprachiges Kapital besitzen, was jedoch aufgrund der derzeitigen Sprachprestigepolitik als unbedeutend gesehen wird, wodurch diese

¹⁹ vgl. Christ, Oppenrieder & Thurmair; Fürstenau

Personengruppe nur selten sprachliche Förderung erfährt (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 47-48).

So wird zwar rein offiziell an allen Schulen über Förderung der Mehrsprachigkeit und deren positive Auswirkungen gesprochen, in der Regel werden jedoch neben dem obligatorischen Englisch meistens höchstens zwei andere Fremdsprachen angeboten, wobei es sich ausschließlich um Sprachen mit hohem Prestige handelt. Dies belegt auch die Studie von Binder (2002, zit. nach Draxl 2012, S. 47), in der er festgestellt hat, dass an verschiedenen Schulen der österreichischen Bundesländer Wien und Niederösterreich Mehrsprachigkeit zwar als erstrebenswert und positiv präsentiert wird, jedoch in den meisten Fällen den Schülern nur Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch angeboten wird.

Oppenrieder & Thurmair (2003, S. 48) sprechen also über den Versuch, eine geregelte, offiziell sanktionierte Mehrsprachigkeit zu erschaffen. Das Ziel der EU soll ihrer Meinung nach nicht die Mehrsprachigkeit selbst, sondern eine **staatlich bestimmte Mehrsprachigkeit** sein.

Diese Tatsache bemerkt auch Fürstenau (2004, S. 52), die festhält, dass eine Weiterförderung von Kompetenzen im Polnischen oder Türkischen für Kinder nur selten vorhanden ist. Dabei weist Wojtaszek (2010, S. 31) auf die Tatsache hin, dass die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Europa rapid steigt, was zu der Frage führt, ob und wie man dieses versteckte Potential dieser Personen besser fördern und nutzen könnte.

10.3 Wahrnehmung des geringen Sprachprestiges von Minderheitensprachen

Dieses Bewusstsein über den unterschiedlichen Wert der Sprachen auf dem Sprachmarkt nehmen natürlich auch die Lerner und Lernerinnen selbst wahr, was sich in ihrer Einstellung und Motivation zum Erlernen der einzelnen Sprachen widerspiegelt.

Dirim & Mecheril (2010, zit. nach Probst 2015, S.22) sind der Ansicht, dass eine Sprache nur dann „gehört“ wird, wenn sie von der Gesellschaft akzeptiert wird. Falls dies nicht der Fall ist, kommt es dazu, dass die Sprecher und Sprecherinnen dieser Sprache von sozialen Welten ausgeschlossen werden.

So beschreibt Sunier (2002, S. 152) zahlreiche Fälle von Kindern mit Migrationshintergrund an Berliner Schulen, die oft auf Türkischunterricht verzichten. Sie geben sich auch mit geringeren Kenntnissen des Türkischen, die ihnen eine alltägliche Kommunikation mehr oder weniger erlauben, zufrieden, um ihre Energie lieber in Fächern, die für ihre zukünftige Berufstätigkeit als bedeutend und relevant gesehen werden, einzusetzen. Man sieht also, dass das Sprachprestige sich in bedeutender Weise auf das Sprachlernen, den Spracherwerb, und somit auf die Mehrsprachigkeit als Ganzes auswirkt (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 35).

Manche Forscher machen weiterhin auch auf die Tatsache aufmerksam, dass die mitgebrachte Herkunftssprache der Migranten und Migrantinnen oft sogar als Störfaktor gesehen wird, der den Erwerb der Zielsprache hindern kann (vgl. Abdelilah-Bauer 2006, S. 35-36; Montanari 2008, zit. nach Slamenik 2012, S. 40; Fürstenu 2004, S. 12; Koch 2007, zit. nach Wojtaszek 2010, S. 31).

Wojtaszek (2010, S. 31) bemerkt in diesem Zusammenhang auch, dass das Prestige der Sprache manchmal auch auf die mit ihr verbundenen Personen und umgekehrt übertragen wird. Wenn also eine Sprache als unbedeutend und potentiallos betrachtet wird, wird auch den Sprechern dieser Sprachen ein geringeres Potential für die Gesellschaft zugesprochen. Umgekehrt wird bei verschiedenen Minderheiten, die einen geringen sozialen Status haben, ihre Sprache ebenfalls mit einem niedrigen Sprachprestige bewertet. Solche mit der Sprache verbundene Vorurteile können dann zu verschiedenen Minderwertigkeitsgefühlen der Migranten und Migrantinnen führen oder können bei Kindern zur Sprachverweigerung oder einer Sprach- und Identitätskrise führen (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 2002, S. 25).

10.4 Mögliche Lösungen, Empfehlungen und Entwicklungstendenzen

Christ (2009, S. 44f) ist kein reiner Kritiker der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik und weist auf viele positive Entwicklungstendenzen hin. Das Hauptproblem sieht er in der Tatsache, dass eine echte Mehrsprachigkeit in Europa nur durch eine neue Schulsprachenpolitik erreicht werden kann.

Diese neue Schulsprachenpolitik sollte insbesondere die Ansicht der Mehrzahl der europäischen Bevölkerung in Bezug auf das Englische ändern. Viele Leute finden sich nur mit Grundkenntnissen des Englischen zurecht und haben keinerlei Interesse am

Erlernen weiterer Sprachen, da sie bereits ein internationales Kommunikationsmittel zu besitzen meinen.

Christ (2009, S. 44) schlägt daher vor, eine andere Sprache als Englisch als die erste Pflichtsprache einzuführen. Diese könnte jeder Lerner je nach seinen Interessen und Wünschen auswählen; wichtig wäre nur, dass es sich um eine lebendige Sprache handeln sollte. Christ (2009) betont hierbei die Wichtigkeit des breiten Angebots von verschiedenen Sprachen. Auch ich persönlich stimme an dieser Stelle Christ zu, da ich immer wieder bemerke, wie viele Schüler keinen Spaß am Fremdsprachenunterricht haben, nur weil sie zum Erlernen der einen oder anderen Sprache gezwungen wurden und nicht eine andere auswählen konnten. Durch diese Innovation wäre dann auch das Problem von Kindern mit Migrationshintergrund gelöst, da sie als ihre erste Fremdsprache einfach ihre Herkunftssprache wählen könnten.

Erst als zweite Fremdsprache würde man dann obligatorisch das Englische einführen, wodurch man das Ziel der internationalen Kommunikationsfähigkeit erreichen würde. Dadurch wäre nicht nur das Modell Muttersprache + zwei Fremdsprachen erfüllt, sondern man würde auch die Auswahl der zweiten Fremdsprache neben Englisch wirklich freiwillig machen (vgl. Christ 2009, S. 44).

Obwohl nach Christ (2009, S. 44) ähnliche Empfehlungen von der Seite zahlreicher Didaktiker und Sprachforscher seit Jahren gemacht werden, scheint es von der Seite der Politik leider zu keinen großen Veränderungen zu kommen.

Stattdessen verfolgt, so Christ (2009, S. 44-45), die Kulturbürokratie eine Art „**Diversifizierungspolitik des Sprachunterrichts**“. Das Ziel dieser Bemühungen ist es, ein breiteres Angebot verschiedener Fremdsprachen im Schulunterricht zu schaffen. Dies hängt jedoch mit dem Bedarf der Gesellschaft zusammen. Sobald es ausreichenden Bedarf nach kleineren Sprachen geben wird, werden die auch von der Seite der Regierung als bedeutend anerkannt und werden auch in den Schulen angeboten. So ein Wechsel erweist sich jedoch eben wegen des geringen Sprachprestiges und gesellschaftlicher Anerkennung mancher Sprachen eher als problematisch.

Trotzdem ist eine allgemein positive Entwicklungstendenz zu sehen: im „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, Christ & Krumm, 2016) wurden für das Jahr 2016 23 an deutschen Schulen angebotene Sprachen aufgeführt, was ganze 8 Sprachen mehr ist als im Jahr 1989.

Neben der Diversitätstendenz des Fremdsprachenunterrichts sieht Christ (2009, S. 45-46) drei weitere interessante Tendenzen in Bezug auf die schulische Sprachenpolitik.

Es handelt sich um die Tendenz zu möglichst frühem Fremdsprachenlernen, die Einführung von Fächern, wo die Fremdsprache als Arbeitssprache benutzt wird (z.B. englische Geografie), und eine Anpassung der Leistungs- und Kompetenzmessung der Lerner an den Europäischen Referenzrahmen (vgl. Christ 2009, S. 45-46).

Auch ich stimme den Empfehlungen Christs zu, indem ich erstens nicht damit einverstanden bin, dass Englisch allein für ein verbundenes und mehrsprachiges Europa ausreichend ist. Zweitens bin ich auch der Ansicht, dass eine Vielfalt und größere Auswahl an den in der Schule angebotenen Fremdsprachen zu einer positiveren Einstellung, höheren Motivation, erfolgreicherem Sprachlernen und somit zu einer besser geförderten Mehrsprachigkeit führen kann.

Der einzige Punkt, wo ich Zweifel habe, ist die Einführung von Fächern, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden, wobei es sich nicht um Fremdsprachenunterricht handelt. Aus meiner eigenen Erfahrung haben Kinder an Grundschulen genug Anstrengung mit dem Erlernen eines Faches wie Biologie oder Geografie in ihrer Muttersprache, um es dann noch in einer Fremdsprache zu lernen, insbesondere, wenn sie sich in dieser Fremdsprache erst Grundkenntnisse aneignen. Das Verbinden von Fremdsprachenunterricht und anderen Fächern scheint mir daher übertrieben und für die Kinder zu kompliziert zu sein.

Trotzdem bin ich der Meinung, dass Fremdsprachenunterricht nicht isoliert von den anderen Fächern geschehen und z.B. das Wissen der Kinder aus der Geografie über deutschsprachige Länder ausnutzen sollte. Ein moderner Fremdsprachenunterricht sollte, so meine Ansicht, auf die von Christ erwähnten Entwicklungstrends reagieren können, und nicht automatisch annehmen, dass Kinder keine fremdsprachigen Kenntnisse besitzen, sondern versuchen herauszufinden, was die Kinder bereits können und das dann angemessen fördern.

11. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Einstellung der europäischen Gesellschaft zur Mehrsprachigkeit verweist in den letzten Jahren auf eine positive Entwicklungstendenz. Da das Interesse an Mehrsprachigkeit steigt, erhöht sich auch der Bedarf der Menschen nach Fremdsprachenlernen. Der Sprachkontakt und das Sprachlernen finden in der modernen multikulturellen Gesellschaft nicht mehr ausschließlich in den traditionellen schulischen Institutionen statt. Die Einwohner Europas nehmen andere Kulturen und Sprachen mehr als je zuvor wahr und treten mit diesen auch im Alltagsleben in Kontakt.

Aus diesen Gründen musste sich auch die Rolle des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen verändern, da sich die ganze Vorstellung von Fremdsprachenlernen geändert hat.

Der schulische Fremdsprachenunterricht musste die alte Vorstellung vom primären Vermittler einer Fremdsprache, deren Beherrschung möglichst nah an das Muttersprachler-Niveau kommen sollte, aufgeben. Infolgedessen hat sich der Fremdsprachenunterricht in den meisten EU-Ländern den Empfehlungen des Europarats angepasst und will eher eine Grundbasis für das spätere Erlernen weiterer Sprachen und den Umgang mit anderen fremden Sprachen und Kulturen bilden (vgl. Europarat 2001, S. 17f).

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei also nicht mehr primär das Beherrschen einer Sprache, sondern einerseits das Ermöglichen einer erfolgreichen Kommunikation durch die Sprache (kommunikative Kompetenz), andererseits aber auch das Zurechtkommen mit anderen Kulturen und Weltansichten und ein toleranter Umgang mit ihnen, ohne dabei eigene Werte und Identitäten zu vernachlässigen oder sogar aufgeben zu müssen (interkulturelle Kompetenz) (vgl. Europarat 2001, S. 17f; Stoytcheva 2008, S. 489).

11.1 Schulische vs. lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Laut Muños (2014, S. 120-121, 126) wird der Fremdsprachenunterricht in den meisten EU-Ländern mit der Förderung der sog. „**schulischen Mehrsprachigkeit**“ verbunden. Diese befasst sich mit dem Aneignen von anderen Sprachen und multikulturellem

Wissen. Im Unterschied zur „**lebensweltlichen Mehrsprachigkeit**“ wird jedoch auf die Einbeziehung der verschiedenen Herkunftssprachen (meistens mit Kindern mit Migrationshintergrund verbunden) verzichtet.

Das Problem der Unterschätzung der sog. „versteckten Ressourcen“ des mehrsprachigen Potentials von Personen mit Migrationshintergrund wird zwar häufig in der wissenschaftlichen Literatur besprochen²⁰, jedoch sind im Regelfall kaum Schulen vorhanden, die dieses Problem effektiv lösen und im Fremdsprachenunterricht das versteckte mehrsprachige Potential der Kinder auch wirklich nutzen könnten. Solche Ansätze sind weiterhin nur auf den Bereich von DaZ bzw. verschiedener Spezialkurse für Kinder mit Migrationshintergrund (Sonder- und Integrationsklassen usw.) begrenzt (vgl. Muños 2014, S. 121).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Erlernen der weiteren Fremdsprache von der Mutter- und den bereits beherrschten Fremdsprachen isoliert verlaufen sollte. Das Hauptziel dieses integrativen Lernens soll die Fähigkeit der Lerner fördern, sich auf der sprachlichen sowie kulturellen Ebene in unterschiedliche mehrsprachige Gesellschaften integrieren zu können und an verschiedenen Diskursen auch in einer anderen Sprache als der eigenen partizipieren zu können (vgl. Europarat, 2001, S. 17f; Hallet & Königs 2010, zit. nach Muños 2014, S. 121).

Die Zielsprache soll daher nicht getrennt von dem Weltwissen der Kinder gelernt werden, sondern durch verschiedene Vergleiche, Spiele usw. in das gesamte Sprachwissen der Lerner eingegliedert und „vernetzt“ werden. Es soll eine allumfassende Kompetenz entwickelt werden, die die weitere Förderung in allen, nicht nur sprachlichen Bereichen, auch außerhalb der Schule fördern soll. Das Lernen wird nicht nur auf die Schulzeit begrenzt, sondern als ein lebenslanger Prozess der allgemeinen menschlichen Weiterförderung gesehen (vgl. Europarat 2001, S. 17f, 163).

In diesem Zusammenhang wird über das Konzept des sog. „**Gesamtcurriculums**“ gesprochen. Dieses prägt den Gedanken eines gegenseitig verbundenen und vernetzten Schulunterrichts, wo sich die (fremd)sprachlichen Fächer untereinander sowie auch mit den Sachfächern gegenseitig ergänzen und unterstützen würden, um das Gesamtwissen

²⁰ z.B. Gogolin (2009), Christ (2009), Krumm (2009), Roche (2013), Wojtaszek (2010)

der Lerner in allen Fächern zu aktivieren und fördern (vgl. Bausch & Helbig-Reuter, 2003 und de Cillia 2008, zit. nach Muños 2014, S. 121).

Jedoch erwies sich dieses Konzept als eher utopisch und nur sehr schwer realisierbar, da es meistens an mangelnder und schwieriger Zusammenarbeit der einzelnen Lehrpersonen scheitert (vgl. Hufeisen 2011, zit. nach Muños 2014, S. 121).

11.2 Folgen der Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Da die meisten Länder der EU in ihrer Schulpolitik den Empfehlungen des Europarats folgen, kann man die positiven Auswirkungen und Folgen der Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht bereits in dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen lesen (vgl. Europarat 2001).

Allgemein erfolgen aber die Gründe für die Förderung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht aus Erkenntnissen zahlreicher Forschungen im Bereich der Sprachdidaktik und des Spracherwerbs (vgl. Muños 2014, S. 121).

Die einzelnen Vorteile eines mehrsprachigen Unterrichtes können in Anknüpfung an Muños (2014, S. 121) folgendermaßen eingeteilt werden:

11.2.1 Förderung der interkulturellen Kompetenz

Bereits Wilhelm von Humboldt hat in der ersten Hälfte des 19. Jhs. auf die enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur aufmerksam gemacht. Schon er war der Meinung, dass man durch das Sprechen und die Sprache Gedanken und mentale Ideen ausdrücken kann, wodurch die Denkweise und Weltansicht ihrer Sprecher zum Vorschein kommen. Umgekehrt kann man in Anlehnung an Humboldt sagen, dass die Sprache dank ihrer kulturellen Inhalte ihre Farbe und ihren Charakter erhält (vgl. Humboldt 1836, zit. nach Muños 2014, S. 122).

An diese Gedanken knüpfen auch zahlreiche aktuelle Forscher an (vgl. Muños 2014, S. 122-123). So meint z.B. Kramsch (1998, zit. nach Muños 2014, S. 122), dass Sprache das Hauptmittel, mit dessen Hilfe wir unser soziales Leben leiten können, ist. Wenn Sprache im Kontext der Kommunikation verwendet wird, ist sie, so Kramsch, unmittelbar und auf komplexe Weise mit der Kultur verbunden.

Falls man diesen Annahmen folgt, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass eine mehrsprachige Person eigentlich auch eine multikulturelle sein sollte, und dass das Aneignen einer Sprache Hand in Hand mit dem Aneignen der dazugehörigen Kultur gehen sollte.

Die Ansicht, dass Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Sprachlernen eng miteinander verbunden sind, vertritt letztlich auch der Europarat, der die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit sieht, einzelne Sprachen zu Kommunikationszwecken einzusetzen, um sich dadurch an interkulturellen Interaktionen beteiligen zu können. Dabei ist der Mensch als ein Träger seiner eigenen Kultur und Sprachen zu verstehen, der mit unterschiedlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen und verschiedenen Erfahrungen mit mehreren Kulturen ausgestattet ist (vgl. Europarat 2001, S. 18, 163).

Durch das Erlernen weiterer Sprachen strebt der Lerner auch Wissen über neue Kulturen an und kann dieses in sein aktuelles Wissen integrieren. Dabei nimmt er verschiedene Beziehungen zwischen seiner Herkunftswelt und der Zielsprachenwelt wahr und bemerkt einzelne Ähnlichkeiten und Unterschiede. Dadurch wird er sich einerseits der Verschiedenheit der beiden Kulturen bewusst, andererseits erkennt er, dass es außerhalb dieser beiden Welten noch zahlreiche andere Sprachen und Kulturen gibt und erweitert somit seine Weltansicht und vermeidet Tendenzen zu nationaler Stereotypisierung und Rassismus (vgl. Europarat 2001, S. 105).

Zusammenfassend trägt die Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in dem Sinne bei, dass sie den Lernern den Umgang mit fremden Kulturen beibringt und die kulturelle Sensibilität stärkt. Im breiteren Sinne kann man sagen, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht es erstmal den Lernenden ermöglicht, die Sprache im Kontext des Ziellandes in Bezug auf Kultur und Traditionen korrekt und angemessen zu verwenden (vgl. Europarat 2001; Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, zit. nach Muños 2014, S. 123).

11.2.2 Förderung der Motivation

Zahlreiche Forscher sind der Ansicht, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze die Motivation der Schüler zum Erlernen der jeweiligen Sprachen erhöhen können (vgl. z.B. Nieweler 2002 und Bär 2010, zit. nach Muños 2014, S. 123).

Diese Annahme geht insbesondere aus der Erkenntnis hervor, dass z.B. der gezielte Einsatz der Kenntnisse aus anderen Fächern im DaF-Unterricht das Selbstbewusstsein der Lerner erheblich stärkt (vgl. z.B. Self Determination Theory von E. L. Deci & R. M. Ryan 1993, zit. nach Muños 2014, S. 123).

Dieses Streben nach Anerkennung der eigenen Kompetenz wurde bereits von A. Maslow in seiner Bedürfnishierarchie-Pyramide beschrieben (vgl. Nakonečný 2011, S. 388).

Einerseits können Lerner aufgrund des etymologischen Zusammenhanges den Sinn mancher Wörter erschließen (Anglizismen, Interkulturalismen usw.), andererseits können sie auch ihr Wissen über die Zielländer aus Geografie oder Kenntnisse aus Geschichte usw. einsetzen. Wichtig ist es zu versuchen, den Kindern möglichst viele Gelegenheiten zu geben, um ihr bereits angelegtes Wissen zu aktivieren und es mit dem neuen Wissen zu verbinden und zu vernetzen (vgl. Muños 2014, S. 125).

Durch diese Vernetzung der Kenntnisse bekommen die neuen Informationen, meines Verstehens nach, auch eine ganz neue Dimension, da sie nicht mehr isoliert gelernt werden, sondern ein Teil einer größeren und bedeutenden Einheit werden. Das belegen auch neueste Erkenntnisse aus der Psychologie und Psycholinguistik, die beweisen, dass neue Informationen nur dann erfolgreich und dauerhaft im Gedächtnis gespeichert werden können, wenn sie in das vorhandene Wissen integriert werden (vgl. Königs 2000, zit. nach Stoytcheva 2008, S. 488). Diese Tatsache, dass die Kinder neue Informationen in ihr altes Wissen eingliedern können und gleichzeitig auf dieses zurückgreifen können, trägt meiner Ansicht nach auch zu einem erhöhten Sinngefühl bei, also der Antwort auf die Frage, warum lerne ich das alles, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für eine erhöhte Motivation beim Erlernen der Fremdsprache ist.

11.2.3 Förderung und Optimierung des eigenen Sprachlernens

Wie zahlreiche spracherwerbstheoretische Ansätze zeigen²¹, spielen beim Fremdsprachenlernen neben der zu erlernenden Zielsprache auch andere Sprachen, d.h. primär die Muttersprache/n, aber auch alle zuvor gelernten Fremdsprachen, eine wichtige Rolle. Denn zahlreiche Spracherwerbs- und Sprachlehrforschungen sind sich einig, dass man sich neue Sprachen, inklusive des damit verbundenen Wissens, auf der Basis der von

²¹ z.B. Hufeisen 1998 und Herdina & Jessner 2002, zit. nach Muños 2014, S. 124

uns bereits erworbenen oder gelernten Sprachen aneignet (vgl. Neuner 2005, zit. nach Stoytcheva 2008, S. 489).

Dies interessiert insbesondere die s.g. „**Tertiärsprachenforschung**“, die sich mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache befasst (vgl. Hufeisen 1998, zit. nach Muños 2014, S. 124).

In der Praxis wird in den meisten EU-Ländern Englisch als die erste Fremdsprache gelernt (vgl. Christ (2009, S. 44). Da aber die EU-Politik noch das Erlernen einer zweiten Fremdsprache fördert, versucht man in dem (in der Regel erst später nach Englisch eingeführten) Fremdsprachenunterricht die Tatsache auszunutzen, dass die Lerner bereits eine gut ausgeprägte Sprache, nämlich ihre Muttersprache, besitzen und nebenbei schon eine andere Fremdsprache lernen mussten (vgl. Stoytcheva 2008, S. 487f).

Aus diesem Faktum ergeben sich verschiedene Vor- und Nachteile (vgl. Nieweler 2002, zit. nach Muños 2014, S. 124). Einerseits kommt es durch das automatische Vergleichen der Zielsprache mit der Muttersprache zu negativen Interferenzen, andererseits kann man die Bedeutung mancher Wörter und grammatischer Strukturen leichter verstehen, da man etwas Vergleichbares z.B. im Englischen auch findet (vgl. Muños 2014, S. 125).

Wichtig ist es, die Sprachen miteinander zu vergleichen und auf die positiven Gemeinsamkeiten sowie auf die potenziell problematischen Bereiche aufmerksam zu machen (vgl. Stoytcheva 2008, S. 489f).

Neben dem interlingualen Transfer gibt es jedoch noch einen wichtigen Aspekt, mit dem die Lerner bereits bekannt gemacht wurden. Es handelt sich um verschiedene Tipps, Tricks und Strategien, die einen möglichst guten Lernprozess ermöglichen, und ihre Anwendung.

Diese Vermittlung von verschiedenen Lernstrategien ist eine der wichtigen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts, die sogar im Europäischen Referenzrahmen angeführt ist. Die Tatsache, dass solche Strategien und Vorgänge schon beim Erlernen der ersten Fremdsprache besprochen und eingesetzt wurden, beeinflusst in großem Maß den Lernprozess einer weiteren Sprache. Ob und inwiefern dieser Einfluss dann positiv oder negativ sein wird, hängt davon ab, auf welche Art und Weise und wie erfolgreich die Strategien im Unterricht der ersten Fremdsprache vermittelt und eingesetzt wurden (vgl. Stoytcheva 2008, S. 490; Muños 2014, S. 125).

Allgemein kann man also sagen, dass das Vergleichen der Zielsprache mit anderen Sprachen und Fächern einen sehr positiven Einfluss auf das Erlernen der Zielsprache hat. Darüber hinaus führt es, gemeinsam mit dem Vermitteln und Einsetzen verschiedener Lernstrategien, zur Optimierung des Lernprozesses des Schülers und seiner erhöhten Effektivität und Eigenständigkeit im späteren Schul- und Berufsleben.

11.2.4 Förderung des Sprachbewusstseins und weiteren Sprachlernens

Durch das Erlernen weiterer Sprachen und deren Vergleich kommt es auch zur Förderung des sog. „**Sprachbewusstseins**“ (Language Awareness) (vgl. Cummings 2004, zit. nach Khan 2018, S. 200). Dieses ist ein komplexes Bewusstsein über die Tatsache, dass es auf der Welt verschiedene Sprachen gibt, die sich voneinander unterscheiden, aber auch viele Dinge gemeinsam haben (vgl. Stoytcheva 2008, S. 490). Grob gesagt, handelt es sich laut Muños (2014, S. 122) um die Bewusstheit für die Funktionsweise und Bedeutung von Sprachen.

Diese Erkenntnis soll den Lernern bereits an ihrer Muttersprache sichtbar gemacht werden, denn auch die besteht, Mario Wandruszka (1979) nach, aus verschiedenen Regiolekten, Dialekten, Soziolekten, Standard- und Umgangssprache usw., die in verschiedenen Situationen und Kontexten anders wahrgenommen und als passend betrachtet werden. Die Lerner sollen erkennen, was in jeder Sprache allgemein und was speziell ist (vgl. Europarat 2001, S.133).

Einerseits geht es also um das Aneignen des Wissens, um die Struktur von Sprachen (kognitive Ebene), andererseits um das Bewusstsein über fremde, beziehungsweise eigene Einstellungen gegenüber anderen Sprachen (affektive Ebene), und schließlich um das Verständnis der Rolle der Sprachen in der Gesellschaft (soziale Ebene) und deren manipulative Funktion (politische Ebene) (vgl. Gnutzmann 2010, S. 118 zit. nach Muños 2014, S. 122).

Diese Sensibilität und Fähigkeit, andere Sprachen wahrzunehmen und zumindest teilweise zu durchschauen, soll sich positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken. Äußerst hilfreich dabei ist das Einsetzen von verschiedenen Lerntechniken und Lernstrategien, die die Lernperson bereits beherrscht, und die ihr das Erlernen der weiteren Sprachen ermöglicht (vgl. Europarat 2001, S. 134).

Die Vermittlung und Förderung solcher Strategien und Techniken, die bereits im vorherigen Unterkapitel beschrieben wurden und die zu einem optimalisierten Lernen

führen, werden meistens als Teil oder Erweiterung der Language Awareness gesehen (vgl. Europarat 2001, S. 133-134; Muños 2014, S. 122).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Förderung des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht dazu führt, dass das Individuum eine Art Sensibilität neuen Sprachen gegenüber besitzt, die es ihm ermöglicht, seine eigenen Kompetenzen zu mobilisieren, um neue Erkenntnisse aus neuen Sprachen zu lernen, was wiederum zur Verbesserung und Erweiterung dieser Fähigkeiten führt (vgl. Europarat 2001, S. 136; Stoytcheva 2008, S. 489).

12. Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht

In den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit wurde erklärt, wie stark die Identität mit der Aneignung von Sprachen zusammenhängt. Da die heutige europäische Sprachenpolitik Mehrsprachigkeit bereits an den Grundschulen fördert, sollten sich die identitätsbezogenen Erkenntnisse auch im Fremdsprachenunterricht widerspiegeln.

In der Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung wird das Thema der Identität jedoch erst in den letzten Jahren allmählich berücksichtigt (vgl. Janíková, Roche). Doch sind sich zahlreiche Didaktiker (z.B. Janíková, Millrood, Roche) einig, dass man sich für den Aspekt der Identität im Fremdsprachenunterricht viel mehr interessieren sollte, da er auf bedeutende Weise das Sprachlernen beeinflusst (vgl. Janíková 2016, S. 24; Millrood 2016, S. 107; Roche 2013, S. 235, 237).

Die Aneignung der Sprache erfolgt in natürlicher Weise insbesondere durch soziale Interaktion. Da wir mit unserer Muttersprache auch die damit verbundene kulturelle Weltansicht, also im breiteren Sinne die kulturell gebundene Denkweise, übernehmen, bilden wir unsere eigene soziale und kulturelle Identität (vgl. Janíková 2016, S. 41; Roche 2013, S. 236, Hois 1990, S. 1-3; Wojtaszek 2010, S. 19-20).

Wenn wir danach noch weitere Sprachen lernen, machen wir es immer in Bezug auf unsere Muttersprache und unsere eigene Weltsicht und Kultur (vgl. Christ 2009, S. 35; Wojtaszek 2010, S. 21). Diese Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten trägt zur interkulturellen Kompetenz und der „Language Awareness“ (vgl. Christ 2009, S. 34; Neumann 2009, S. 321) bei, was im modernen Verständnis des Unterrichts eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenlernens ist (vgl. Königs 2013, S. 114; Janíková 2016, S. 37-38; Neumann, 2009, S. 322-323; Roche 2013, S. 239, 241).

Das Erlernen einer Fremdsprache soll uns den modernen sozio-interaktionellen sowie kommunikativen Ansätzen nach erstmal ermöglichen, mit fremden Kulturen in Kontakt zu treten und neue Erfahrungen mit anderen Ländern und Kulturen zu machen. (vgl. Janíková, 2016, S.30, 41; Roche, 2013, S.235; Hois, 1990, S.4) Dieser Kontakt, oder diese Interaktion, findet nicht ausschließlich auf der grammatisch-syntaktischen Ebene statt. Wir mögen zwar korrekte Sätze in der Zielsprache bilden, können sie jedoch trotzdem falsch und unangemessen anwenden, da wir die Sprache in Bezug auf unsere eigene Weltsicht und Kultur anwenden (vgl. Slamenik 2012 S. 38). Janíková (2016, S. 34) ist

daher in Anlehnung an Königs (2013, S.19) der Meinung, dass man seine Identität nicht durch die reine Sprachverwendung erweitert, sondern durch die damit verbundene soziokulturelle Interaktion.

Aus diesem Grund sind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts neben der Sprache selbst auch die Kultur und Traditionen des zielsprachigen Landes zu vermitteln. Diese kulturellen Kenntnisse sollen dann besprochen und mit der eigenen Kultur und Weltansichten verglichen werden. Das Ziel ist es, den Lernern die Möglichkeit zu geben, den Umgang und die Auseinandersetzung mit dem Fremden zu lernen, damit sie andere Ansichten und Kulturen als interessant betrachten und Sensibilität und Toleranz ihnen gegenüber lernen (vgl. Bredella 2002, zit. nach Janíková 2016, S. 25; Roche 2013, S. 241,243).

Im Hinblick auf die Identität kommt es mit dem Erlernen jeder weiteren Sprache zu der Aneignung eines ganz neuen Weltbildes, wodurch unser eigener Horizont erweitert wird (vgl. Christ 2009, S. 38; Slamenik 2012, S. 36). Durch diese Erweiterung unseres Weltbildes kommt es zur Erweiterung unserer Identität. So wie sich unsere Identität durch die Interaktion mit unserer Umwelt in unserer Muttersprache bildet, erweitert sie sich mit dem Erlernen weiterer Sprachen, da diese uns den Weg zur Interaktion mit neuen fremden Welten ermöglichen (vgl. Janíková 2016, S. 25; Hois 1990, S. 2; Anwaruddin 2012, S. 16). Daraus erschließt sich die Tatsache, dass sowohl die Identitätsbildung als auch das Sprachlernen lebenslange Prozesse sind, die sich gegenseitig beeinflussen und nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Janíková 2016, S. 29; Christ 2009, S. 36; Wojtaszek 2010, S. 19).

Umgekehrt sind viele Forscher der Ansicht, dass einem erst durch das Erforschen fremder Kulturen und Weltansichten die eigene Kultur und Identität bewusst wird (vgl. Millrood 2016, S. 102; Hoffmann 2013, zit nach Janíková 2016, S. 40; Hois, 1990, S. 4).

12.1 Identität und Motivation im Fremdsprachenunterricht

Der identitätsstiftende Aspekt des Sprachlernens spiegelt sich auch in der Motivation der Schüler in Bezug auf das Erlernen der Sprache wider (vgl. Norton 2013 und Mehlhorn, 2013, zit. nach Janíková 2016, S. 38; Hois, 1990, S. 3).

Da sich das schulische Sprachlernen in vielen Aspekten von dem automatischen und natürlichen Spracherwerb unterscheidet, spielen bei ihm auch andere Faktoren eine

wichtige Rolle. Der Fremdsprachenunterricht erfolgt in den meisten EU-Ländern an der Grundschule ab der 3. Klasse, was bedeutet, dass ein natürlicher Spracherwerb, wo das Aneignen der Sprache mühelos und automatisch erfolgt, nicht mehr möglich ist. Dennoch ist das Gehirn der Kinder noch jung genug, um die Sprache noch relativ gut und in spielerischer Form annehmen zu können.

Bei Kindern hängt der Erfolg des Sprachlernens (im Gegensatz zu dem Erwerb der Muttersprache, wo insbesondere innere Faktoren wie Intelligenz, Alter, biologische Prädispositionen usw. wichtig sind) in großem Maß davon ab, welche Einstellung sie der Sprache und deren Erlernen gegenüber haben. Hierbei beeinflusst ihre Meinung und Einstellung eine ganze Reihe von äußerlichen Faktoren, wie Einstellung der Eltern, der Familie und Freunde, oder auch Traditionen, Kultur, Religion, Politik und Geschichte ihres Herkunftslandes (vgl. Hufeisen 2003, zit. nach Bakk 2011, S. 24-25; Janíková 2016, S. 31-32).

Alle diese Faktoren spiegeln sich der Meinung zahlreicher Forscher nach nicht nur in der Identität der Kinder, sondern auch in ihrer Motivation zum Erlernen der Zielsprache wider (vgl. Norton 2013 und Mehlhorn 2013 zit. nach Janíková 2016, S.38; Slamenik 2012, S. 38).

Anwaruddin (2012, S. 13) beschreibt diesen Zusammenhang zwischen Sprachlernen, Identitätsbildung und Motivation der Lerner in Bezug auf die Rollenidentität bzw. die mehrfache Identität (vgl. Kapitel 1.3), er kommt jedoch zu ähnlichen Schlussfolgerungen.

Er vertritt die Ansicht von Wenger (2000, zit nach Anwaruddin 2012, S. 13) und merkt an, dass das Erlernen von weiteren Sprachen das Aneignen neuer Identitäten bzw. Rollen bedeutet. Diese Rollen unterscheiden sich seiner Meinung nach jeweils nach der Motivation der Lerner, was wiederum mit ihrer Identität zusammenhängt (vgl. Anwaruddin 2012, S.13).

Als Beispiel nennt Anwaruddin (2012, S. 13) ein in der Studie von Paiva (2011) beschriebenes Mädchen, das sich das Englische aneignen wollte, da sie ein Fan von Michael Jackson war und seine Lieder verstehen wollte. Hier sah man also eine starke Motivation, die aus dem persönlichen Interessen des Mädchens entsprang, das sich die Rolle einer Englischsprecherin aneignen wollte, um ihre Rolle/Identität als Michael Jackson-Fan zu fördern.

Jeder Lerner lernt die Sprache aus einem anderen Grund. Man könnte zwar entgegnen, dass die meisten Schüler z.B. zum Englischlernen an der Grundschule gezwungen wurden, da sie keine andere primäre Fremdsprache wählen konnten, jedoch gibt es bei den Kindern trotzdem große Unterschiede in ihrer Einstellung dieser Tatsache gegenüber.

Manche Kinder haben am Erlernen der Sprache Spaß, sie interessieren sich für die Sprache und die damit verbundene Kultur, während andere es nur als ein Muss sehen. Manche Kinder wurden zum Erlernen der Sprache gezwungen, ob schon durch die Schule, ihre Familie, oder die Sprachenpolitik des Landes, was sich natürlich auch in ihrer Motivation zum Sprachlernen widerspiegelt. Dies ist für den Sprachunterricht ein großes Problem, da ein erfolgreicher Unterricht ohne ausreichende Motivation äußerst schwierig ist. Solmecke (1978, S.136) nach ist Motivation sogar die allerwichtigste Voraussetzung für ein effektives Sprachlernen.

12.1.1 Innere (intrinsische) vs. äußere (extrinsische) Motivation

Deci und Ryan (1985, zit. nach Biel 2007, S. 16) teilten die Motivation im Rahmen ihrer „Self-Determination Theory“ nach den Faktoren, die die Motivation der Schüler beeinflussen und sie prägen. Dabei war ihnen wichtig, ob diese Faktoren und Einflüsse eher von außen oder von innen kommen.

Falls sich die Lerner für das Erlernen der Sprache interessieren und es primär für sich selbst machen, sprechen sie über sog. „**innere**, oder auch **intrinsische Motivation**“. Im Gegensatz dazu unterscheiden sie die sog. „**äußere**, oder **extrinsische Motivation**“, bei der die Lerner eher auf äußere Bewertungen und Belohnungen eingestellt sind (vgl. auch z.B. Pavelková 2002, S.12-13; Fontana 2003, S. 153; Vráblíková 2007, S. 171-172).

Solche Belohnungen können aller Art sein. Von materiellen Sachen, wie z.B. einem Spielzeug von den Eltern, bis zu guten Noten von der Lehrperson. Im breiteren Sinne kann man als äußere Belohnungen auch z.B. die Anerkennung von Lehrern, der Familie, Freunden usw. sehen (vgl. Biel 2007, S. 16; Pavelková 2002, S. 17).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass bei der inneren Motivation die Lerner primär für sich und aus eigenen Gründen die Sprache lernen, während sie es bei der äußeren für jemand anderen machen, bzw. damit sie jemand anderer belohnt (vgl. Deci & Ryan 1985, zit. nach Vráblíková 2016, S. 171; Pavelková 2002, S. 16-17). Vráblíková (2007, S. 172) formuliert es so, dass die äußere Motivation primär auf das Erreichen eines

Ziels und der damit verbundenen Belohnung orientiert ist, während bei der inneren Motivation den Lernern der Lernprozess selbst Glücksgefühle und Freude bringt.

Allgemein wird meistens die Förderung der inneren, intrinsischen Motivation empfohlen, da diese langfristiger und erfolgreicher sein sollte (vgl. Dörnyei 2003, zit. nach Janíková 2016, S. 39; Pavelková 2002, S. 16-18). Van Patten (2006, zit. nach Vráblíková 2016, S. 172) ist z.B. der Meinung, dass sogar ein aktiver und interessanter Unterricht, der den Kindern Spaß macht, für das effektive Erlernen der Sprache nicht ausreichend sein soll, falls die Lerner das Sprachlernen nicht als wichtig für ihre eigene Zukunft sehen und nicht wissen, warum und wozu sie die Sprache lernen müssen.

Die Grenze zwischen innerer und äußerer Motivation soll aber nicht immer leicht zu unterscheiden sein. Manche Wissenschaftler, wie z.B. Berndt (2002, zit. nach Biel 2007, S. 20) oder Abendroth-Timmer (2002, zit. nach Biel, 2007, S. 20) empfinden daher diese Unterscheidung für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts als eher unbedeutend.

Ich persönlich glaube zwar schon, dass man versuchen sollte, vor allem die innere Motivation zu fördern, jedoch habe ich Zweifel daran, ob Kinder an der Grundschule wirklich die Komplexität der Problematik wahrnehmen können. Aus meiner eigenen Erfahrung bin ich der Ansicht, dass für Kinder eher äußere Faktoren, wie die Anerkennung von ihren Freunden und materielle Bewertungen, wie Geld, neues Handy usw. wichtiger sind.

Nebenbei bemerken zahlreiche Didaktiker den Vorteil der äußeren Motivation in Fällen, wenn der Unterrichtsstoff für die Lerner unattraktiv ist. Nicht immer kann man im Fremdsprachenunterricht spielen, sondern man muss sich manchmal auch wirklich anstrengen und Dinge erlernen, die einem keinen Spaß machen. Gerade in diesen Fällen kann die äußere Motivation helfen, um die Schüler über einen kürzeren und schwierigeren Abschnitt ihres Sprachlernens zu bringen (vgl. Biel 2007, S. 21).

Trotzdem stimme ich der allgemeinen Idee zu, dass man zumindest mit den Schülern über die Gründe ihres Sprachlernens reden sollte und versuchen sollte ihnen bewusst zu machen, welche Vorteile für sie das Erlernen der Sprache haben kann. Denn wie Pavelková (2002, S. 21) bemerkt, kann oft bei richtiger Förderung die äußere Motivation von der Seite des Lehrers zur inneren werden.

12.1.2 Integrative vs. instrumentelle Motivation

Skehan (1999, zit. nach Vráblíková 2007, S. 369), sowie Gardner & Lambert (1972, zit. nach Biel 2007, S. 3-5), unterschieden in Bezug auf die Einstellung der Lerner der Sprache und ihrem Erlernen gegenüber zwischen zwei Arten der Motivation.

Falls sich der Lerner mit der Zielgesellschaft, ihrer Kultur, Werten und Weltansichten identifiziert, bemüht er sich, sich die zielsprachige Identität anzueignen. Er interessiert sich für die Sprache und das damit verbundene Kulturwissen. Sein Ziel ist es also, sich in die Zielgesellschaft integrieren zu können, daher sprechen Skehan und Gardner & Lambert über die s.g. „**integrative Motivation**“ (vgl. Skehan 1999, zit. nach Vráblíková 2007, S. 369; Gardner & Lambert 1972, zit. nach Biel 2007, S. 3-5).

Es gibt jedoch auch Lerner, die das Erlernen der Sprache nur als eine Art „Mittel“ sehen, dass ihnen das Erreichen ihres Zieles ermöglicht. Dieses Ziel kann z.B. ein besseres Jobangebot, Zufriedenstellen der Eltern oder des Lehrers sein, guter Notendurchschnitt, erfolgreicher Schulabschluss usw. Bei diesen Lernern soll es sich, Skehan (1999, zit. nach Vráblíková 2007, S. 369) und Gardner & Lambert (1972, zit. nach Biel 2007, S. 3-5) nach, um die s.g. „**instrumentelle Motivation**“ handeln.

Früher waren viele Forscher davon überzeugt, dass ausschließlich die integrative Motivation ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gewährleisten kann (vgl. Hois 1990, S. 3; Gardner 1982, Finegan 2003 und Ellis (1997), zit. nach Vráblíková 2007, S. 169f). Oft wird damit argumentiert, dass die integrativ orientierten Lerner über eine innere Motivation verfügen, also primär für sich selbst und nicht für andere lernen, was die Folge hat, dass sie länger und stärker motiviert bleiben können und nicht so leicht aufgeben. Sie sind kommunikativ und versuchen, die Sprache auch außerhalb des Klassenraumes anzuwenden. Diese Bemühungen sollen im Endeffekt bis zu einer beinahe muttersprachlichen Beherrschung der Sprache führen (vgl. Gardner 1982 und Finegan 2003, zit. nach Vráblíková 2007, S. 168f).

Doch wird in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass auch die instrumentelle Motivation bedeutende Vorteile haben kann und oft zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache beiträgt (vgl. Janíková 2007, S. 170). Kritik des Monopols der integrativen Motivation ist aber nichts Neues. Bereits im Jahr 1977 hat eine Studie von Oller, Baca und Vigil am Beispiel von mexikanischen Immigranten in den USA gezeigt, dass auch

eine rein anti-integrative Motivation ein erfolgreiches Erlernen der Zielsprache nicht ausschließt (vgl. Biel 2007, S. 5).

Das Hauptproblem der integrativen Motivation ist die Tatsache, dass sie eher langfristig bessere Ergebnisse verspricht und für Lerner, die sich über eine längere Zeit mit dem Lernprozess befassen wollen, besser geeignet ist. Oft können Kinder jedoch noch nicht so weit in ihre Zukunft planen und die größeren und komplexeren Folgen der integrativen Motivation für ihr zukünftiges Leben nicht wirklich wahrnehmen (vgl. Ellis, 1997, zit. nach Vrábliková 2007, S. 171).

Für viele Kinder ist nur wichtig, was jetzt und hier ist. Vor allem am Anfang des Lernprozesses einer Fremdsprache wollen viele von ihnen ihre Fortschritte sehen und streben nach einer frühen positiven Bewertung ihrer Anstrengungen. Aus diesem Grund überwiegt bei den meisten Schülern zumindest zu Beginn ihres Fremdsprachenlernens eher die instrumentelle Motivation (die bereits frühe Ergebnisse der Anstrengung verspricht), wie, Vrábliková (2007, S. 170) nach, zahlreiche Studien gezeigt haben.

Allgemein kann man also festhalten, dass integrative Motivation ein langfristig besseres Sprachlernen und dauerhafte Motivation verspricht, während instrumentelle Motivation eher für kurzfristiges Lernen, wo die Lerner es nicht planen, sich später mit der Sprache und insbesondere mit der zielsprachigen Kultur auseinanderzusetzen, geeignet ist (vgl. Vrábliková 2007, S. 170).

Jedoch macht Vrábliková (2007, S. 170) darauf aufmerksam, dass instrumentelle und integrative Motivation nicht immer zu trennen sind. Sie stützt sich dabei auf den Aussagen von Ellis (1997), Biel (2007) und Skehan (1999), die auch der Ansicht sind, dass man oft nur schwierig sagen kann, welche der beiden Motivationen vorhanden ist, da sie häufig Hand in Hand gehen und sich gegenseitig ergänzen (vgl. Vrábliková 2007, S. 170).

Zusammenfassend bin ich der Ansicht, dass die genannte Einteilung von Motivationsarten zwar nützlich sein kann, um sich eine allgemeine Vorstellung über die Gründe, warum die Lerner die Sprache lernen wollen, was sie sich von dem Sprachlernen versprechen usw., zu machen. Trotzdem ist diese Unterscheidung, wie beschrieben wurde, keinesfalls endgültig und allumfassend. Motivation der Lerner ist immer ein komplexes Zusammenspiel zahlreicher Faktoren, die bei jeder Person anders und einmalig sind.

Allgemein finde ich es am wichtigsten, wenn sich der Lehrer für seine Schüler und deren Motivation interessiert und versucht, ihre individuelle Motivation und Identität für die Förderung ihres Sprachlernens nutzbar zu machen.

II. Empirischer Teil

1. Ziel der Forschung

Die vorliegende Forschung basiert auf der Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführt habe, die nun, ähnlich wie der theoretische Teil, um den Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitert wurde.

Leider litt die ursprüngliche Ausgangsforschung stark an der damaligen Situation mit der Corona-Pandemie, weshalb das ursprüngliche Konzept zum großen Teil geändert und beschränkt werden musste. Dies spiegelt sich natürlich auch in dieser Arbeit wider, wie in den folgenden Kapiteln beschrieben wird.

Das aktuelle Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Zusammenhang zwischen Sprachlernen und Identitätsbildung im Bezug zur Mehrsprachigkeit am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in der Region Budweis/České Budějovice in Südböhmen zu erforschen.

Mit der Hilfe von zwei Fragebogen, die Neun- und Achtklässler von mehreren Grundschulen und Gymnasien in der Budweiser Region ausgefüllt haben, wird ein Vergleich zwischen der Einstellung der Lerner zum Deutsch- und Englischunterricht geschaffen, der Antworten auf Fragen zur Einstellung der Schüler einerseits den beiden Sprachen, andererseits der Mehrsprachigkeit selbst gegenüber geben soll. Weiterhin wird auch nach den zahlreichen Faktoren, die diese Einstellungen beeinflussen, sowie nach der Motivation der Schüler für das Erlernen der konkreten Sprache sowie für das Sprachenlernen allgemein, gefragt und gesucht.

Anhand der vorliegenden Daten wird untersucht, wie sich das Erlernen von Fremdsprachen an südböhmischen Grundschulen auf die Identität der Schüler auswirkt, welche Faktoren dabei wichtig sind und wie das europäische Mehrsprachigkeitskonzept bezüglich der Identität realisiert wird.

Letztlich sollen dann anhand der Ergebnisse der Forschung einige Vorgehensweisen und Maßnahmen für eine Optimierung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne der Identitätsförderung vorgeschlagen werden.

2. Forschungsdesign

Die Untersuchung wurde in Form einer quantitativen Forschung in der Region Budweis/České Budějovice durchgeführt. Wegen der Corona-Pandemie war kein direkter Zugang zu den Schulen und Schülern möglich, da die meisten Schüler nur über ihre Klassenlehrer durch Onlinekommunikation erreicht werden konnten.

Aus diesem Grund erfolgte die Untersuchung durch zwei Online-Fragebogen, einen für Schüler mit Fremdsprachenunterricht Deutsch, den anderen für Englisch. Die einzelnen Fragen in beiden Fragebogen waren praktisch identisch, nur die Bezeichnung „Deutsch“ wurde durch „Englisch“ ersetzt. Die Fragebogen waren jeweils in fünf Teile gegliedert, die die einzelnen Themen des theoretischen Teiles dieser Arbeit widerspiegeln.

Dementsprechend, wurden der letzte fünfte Teil gemeinsam mit allen erhobenen Daten zur Mehrsprachigkeit aus der ursprünglichen Masterarbeitsforschung entfernt und wurde erst in dieser Arbeit hinzugefügt und behandelt.

Um Probleme mit dem Verständnis der Fragen möglichst zu vermeiden, wurden beide Fragebogen in Tschechisch verfasst, zumal die Einstellungen und Meinungen der Schüler der Fremdsprache gegenüber und nicht ihre Kenntnisse derselben selbst im Fokus standen.

Der erste Teil widmete sich der Frage nach der Sprachidentität der Schüler. Es wurden Fragen zu den mit der Sprache und ihrer Verwendung verbundenen Emotionen und Einstellungen, sowie zu den einzelnen Faktoren, die diese beeinflussen, gestellt.

Der zweite Teil enthielt Fragen zu der mit der Sprache zusammenhängenden Kultur. Abgefragt wurde hier z.B. die Einstellung des Lerner zu der zielsprachlichen Kultur, zu den zielsprachlichen Medien, Reisen usw.

Im dritten Teil stand primär der Fremdsprachenunterricht im Fokus, während es im vierten Teil um die allgemeine Motivation der Schüler zum Fremdsprachenlernen und um die Faktoren, die den Lernern beim Fremdsprachenlernen wichtig sind, ging.

Der fünfte Teil befasste sich schließlich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit und der Einstellung der Lerner zur Fremdsprachen, sowie zu der Mehrsprachigkeit selbst.

3. Umfrageteilnehmer

Die Datenerhebung erfolgte von Mai bis September 2020. Die beiden Fragebogen wurden insgesamt von 84 Neun- und Achtklässlern (circa 40 pro Fragebogen) von Schulen aus der Region Budweis/České Budějovice ausgefüllt.

Die eher niedrige Zahl der Umfrageteilnehmer war zu Einem durch die Corona-Pandemie verursacht, da die Fragebogen an die Schüler selbst nur von ihren Lehrkräften in Form einer E-Mail verschickt werden konnten. Da die Teilnahme an der Forschung nur freiwillig erfolgen konnte und die Lehrer keinerlei Kontrolle über das Ausfüllen der Fragebogen haben konnten, war die Zahl der Schüler, die an der Forschung teilgenommen haben, leider sehr niedrig.

Weiterhin wurde die Zahl der Umfrageteilnehmer auch dadurch eingeschränkt, dass ein und derselbe Schüler nicht beide Fragebogen ausfüllen sollte. Unbewusst für die Schüler waren die Fragen in beiden Fragebogen gleich formuliert, sodass man die Ergebnisse in Deutsch und Englisch genau miteinander vergleichen kann und die Befragten somit nicht bewusst eine der Sprachen bevorzugen konnten. Diese Entscheidung sollte zwar zur Objektivität der Ergebnisse beitragen, jedoch bedeutete es gleichzeitig, dass jede Klasse jeweils nur einen Fragebogen (entweder Deutsch oder Englisch) ausfüllen konnte, da die meisten Schulen ihren Schülern Fremdsprachenunterricht ausschließlich in Englisch und Deutsch anbieten.

Zuerst war geplant, die Daten nur bei Neuntklässlern zu erheben, da diese beide Fremdsprachen am längsten lernen, jedoch mussten im September 2020 schließlich auch Achtklässler einbezogen werden, um zumindest die Grenze von 40 Respondenten pro Fragebogen zu überschreiten.

Im Endeffekt soll die Forschung nicht den Stand einzelner Budweiser Schulen darstellen, sondern vielmehr die Situation in der ganzen Budweiser Region zeigen, wie die Ähnlichkeit der Antworten verschiedener Schüler aus verschiedenen Schulen demonstriert. Die Untersuchung versucht die Einstellungen und Meinungen von Schülern einer Altersgruppe in einer Region zu erfassen und zu beschreiben.

4. Forschungshypothesen

Bei dem Erstellen der Forschungsthese orientierte ich mich insbesondere an der Idee eines Vergleichs der beiden Gruppen von Deutsch- und Englischlernern.

Beim Vergleich des Fremdsprachenunterrichtes dieser beiden Fächer stößt man auf zahlreiche Stereotype und Vorurteile. So wird z.B. oft behauptet, dass der Englischunterricht von den Schülern geliebt, während der Deutschunterricht gehasst wird, dass die meisten Schüler nicht Deutsch lernen wollen usw.

Im Hinblick auf meinen Forschungsansatz ergab sich für mich nicht die Notwendigkeit, diese Vorstellungen in Frage zu stellen. Es kann durchaus davon ausgegangen werden, dass der Englischunterricht mit dem Deutschunterricht nicht verglichen werden kann, da Englisch an den meisten tschechischen Schulen als erste Fremdsprache unterrichtet wird und deshalb immer noch eine führende Rolle spielt.

Daher verfolgte ich eine andere Intention. Ich versuchte herauszufinden, welche Faktoren bei den Kindern bestimmen, ob sie eine Sprache lernen wollen oder nicht, was die Identifizierung der Lerner mit der gelernten Sprache fördert bzw. hindert und welche Rolle dabei andere Fremdsprachen und insbesondere die Muttersprache/n spielen. Anstatt einfach zu beweisen, dass sich Englischlerner mit der englischen Sprache viel mehr identifizieren als ihre deutschsprachigen Kollegen und Kolleginnen, suchte ich nach Gründen, warum dies so ist.

Ich suchte Antworten auf komplexe Fragen, wie z.B. welche Rolle der Fremdsprachenunterricht in dem Prozess der Identitätsbildung der Schüler einnimmt und inwiefern er die Einstellung der Lerner der Zielsprache gegenüber bestimmt. Wie hängt die Einstellung der Sprache gegenüber mit dem Interesse der Lerner für die zielsprachigen Länder und ihre Kulturen zusammen? Inwiefern determiniert das Englische als erste Fremdsprache das Erlernen von weiteren Fremdsprachen und die Einstellung der Schüler zur Mehrsprachigkeit usw.

Entsprechend dieser Vorstellungen habe ich die folgenden Forschungsthese formuliert:

- 1) Lerner, die ihre Zielsprache im Alltag laufend verwenden, identifizieren sich mit der Sprache stärker als diejenigen, die die Sprache nur mit dem Fremdsprachenunterricht verbinden.
- 2) Lerner, die den Fremdsprachenunterricht nicht genießen, werden sich auch später nicht mit der Sprache identifizieren können.
- 3) Lerner, die sich für die Sprache interessieren, interessieren sich auch für die zielsprachigen Länder mehr als diejenigen, die sich für die Sprache nicht interessieren.
- 4) Lerner, die Englisch beherrschen, sind an Mehrsprachigkeit nicht interessiert, da sie denken, dass ihnen das Englische als „Lingua Franca“ ausreicht.

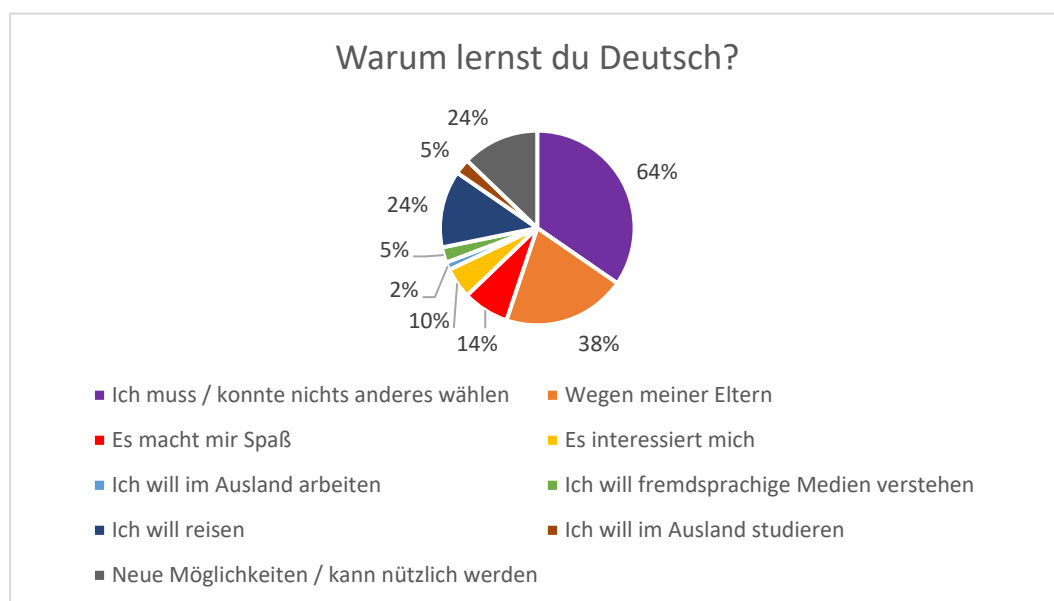
5. Datenauswertung

Bereits im ersten Teil des Fragebogens wurde schnell sichtbar, dass die Sprachen Englisch und Deutsch von den Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen werden.

Wie sich an den Fragen 1 „Wie gefällt dir Englisch/Deutsch als Sprache?“ und 2 „Wie schwierig findest du die englische/deutsche Sprache?“ zeigt, wird Englisch von den meisten Schülern als viel einfacher und weniger anstrengend empfunden. Während das Deutsche auf der Skala von 1 (leicht) bis 10 (schwer) mit 6,1 Punkten eher als mittelschwierig und mit der Durchschnittsnote 3,2 benotet wurde (tschechische Grundschulnoten 1-5 mit 1 als bester und 5 als schlechtester Note), wurde das Englische als ziemlich einfach (3,7 Punkte) und mit einer Durchschnittsnote 1,8 bewertet.

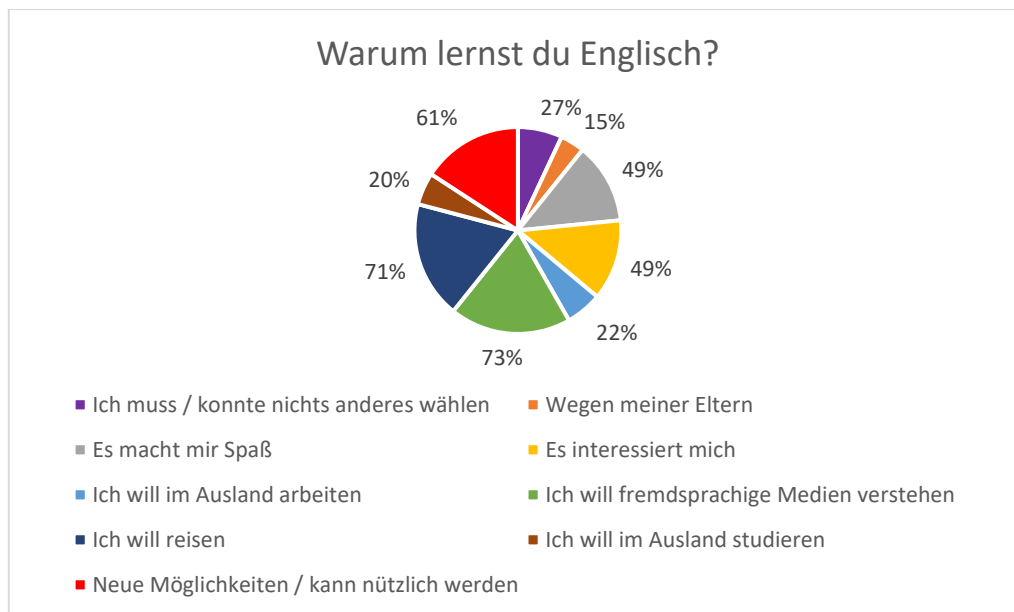
Die möglichen Gründe dafür kommen gleich in der Frage „Warum lernst du Deutsch/Englisch?“ zum Vorschein, wo die meisten Deutschlerner (64 %) angeführt haben, dass sie die deutsche Sprache aus Zwang lernen, weil sie einfach nichts anderes wählen konnten. Auch der am zweitmeisten angeführte Grund für das Deutschlernen, der Wille der Eltern, deutet auf unfreiwilliges Sprachlernen hin.

Die positiven Gründe, die auf eine eigene innere Motivation der Lerner deuten würden, zeigt sich erst in den Antworten „Ich will reisen“ (24 %) und „Neue Möglichkeiten / kann nützlich werden“ (24 %). Eine klare Vorstellung und Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache war also nur bei wenigen Befragten zu beobachten.



Grafik 1: Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache

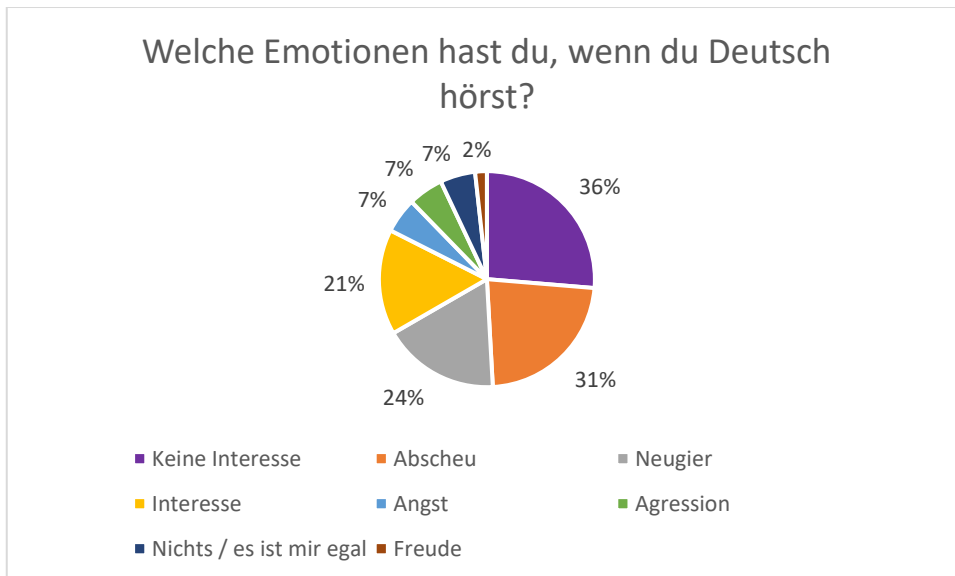
Dagegen weisen die Antworten bei Lernern des Englischen ganz andere Ergebnisse auf. Obwohl eigentlich alle Schüler gezwungen werden Englisch zu lernen, spiegelt sich dieser Zwang in den Daten kaum wider (nur 27 %).



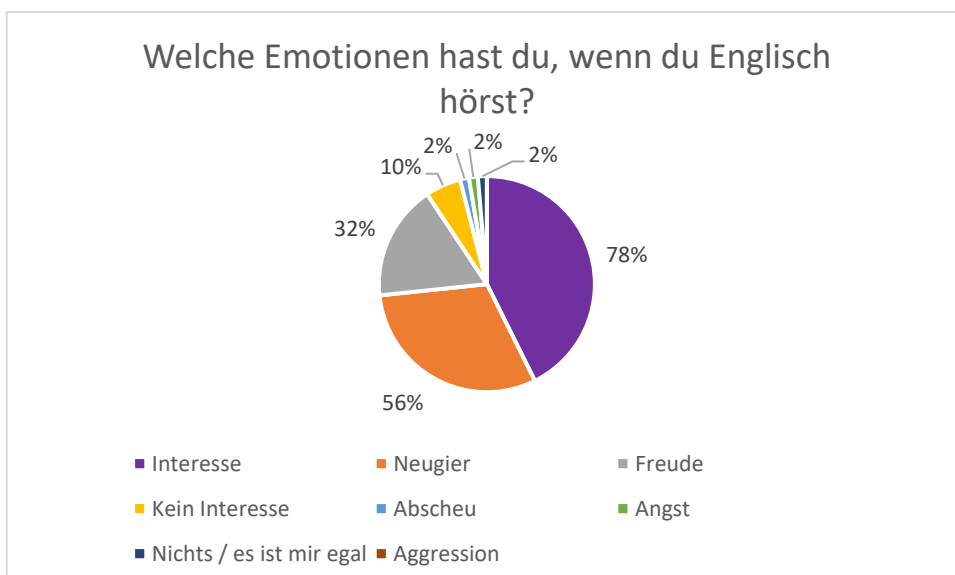
Grafik 2: Gründe für das Erlernen der englischen Sprache

Stattdessen zeigte sich bei den Englischlernern eine breite Skala von Antworten, die auf persönliches Interesse an dem Erlernen der Sprache und auf eine innere Motivation hindeuten. Neben den auch bei Deutschlernern vorhandenen, eher allgemeinen Antworten „Ich will reisen“ (71 %) und „Neue Möglichkeiten / kann nützlich werden“ (61 %) kamen bei Englischlernern häufig auch Antworten wie z.B.: „Ich will fremdsprachige Medien verstehen“ (73 %) „Es interessiert mich“ (49 %) oder „Es macht mir Spaß“ (49 %) vor.

Auch auf der emotionalen Ebene zeigt sich klar, dass das Englische von den Lernern viel positiver wahrgenommen wird als das Deutsche, jedoch ist hier eine interessante Spaltung der Antworten zu bemerken. Während viele die deutsche Sprache eher negativ sehen und mit negativen Vorstellungen und Emotionen, wie „Abscheu“ (31 %) verbinden, bemerkt man, dass es doch eine bedeutende Zahl der Befragten gibt, die an der Sprache und deren Erlernen interessiert wären, wie an den Antworten „Neugier“ (24 %) und „Interesse“ (21 %) zu sehen ist.



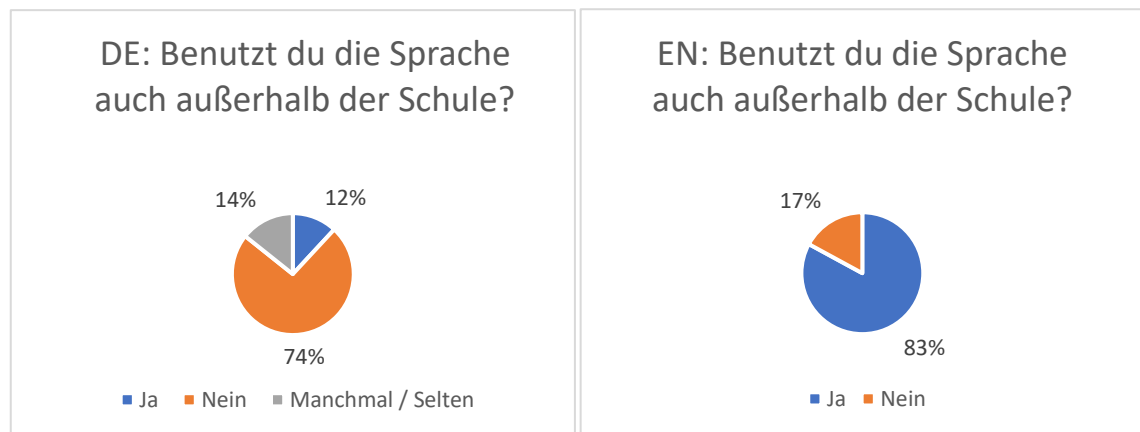
Grafik 3: Emotionen, die die Deutschlerner fühlen, wenn sie Deutsch hören



Grafik 4: Emotionen, die die Englischlerner fühlen, wenn sie Englisch hören

Diese Bemühungen scheinen jedoch zumindest teilweise Gefühle von Scham (36 %) und geringem Selbstbewusstsein (33 %) zu hindern, was dazu führt, dass viele der interessierten Deutschlerner (50 %) so unsicher in ihren Fremdsprachenkenntnissen werden, dass sie am Ende lieber schweigen.

Ein weiterer möglicher Grund für die - im Vergleich zum Englischen - negative Stellung des Deutschen ist vermutlich die Tatsache, dass die Schüler die Sprache kaum außerhalb des Klassenraumes einsetzen.



Grafik 5: Benutzung der deutschen Sprache außerhalb der Schule

Grafik 6: Benutzung der englischen Sprache außerhalb der Schule

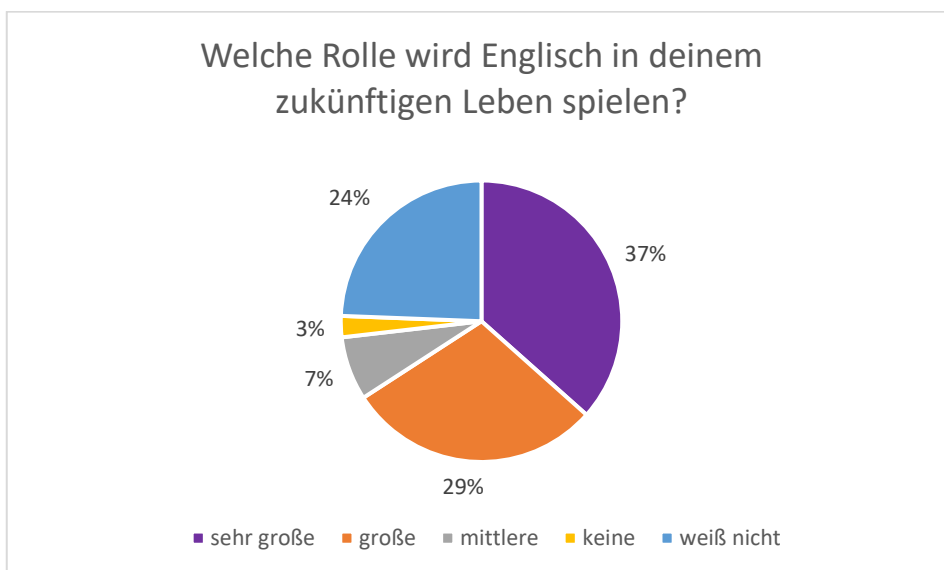
Während 83 % der befragten Englischlerner die Sprache auch im Alltag in Situationen, wie z.B. „PC/Onlinespiele (29 %)“, „TV (Filme, Serien usw.) (27 %)“ oder im Internet und bei Sozialnetzwerken (24 %) einsetzen, sind es bei Deutsch nur 12 % der Lerner und weitere 14 %, die es nur manchmal oder selten machen bzw. versuchen.

Dieser Unterschied in der Benutzung der Sprache spiegelt sich auch darin wider, dass 73 % der Englischlerner direkt in der Zielsprache denken und ihre Sätze formulieren, während es im Deutschen mit 19 % eher die Ausnahme ist.

Diese Erkenntnis wirkt nicht besonders überraschend, wenn man bedenkt, dass sich Englisch in der heutigen Welt zu einer Art „Lingua Franca“, also zu einer internationalen Sprache, entwickelte, mit der die Sprecher immer wieder im Kontakt sind. Demzufolge scheint es fast selbstverständlich, dass die Schüler das Englische insbesondere in der digitalen Welt der Computerspiele (29 %), Filme, Serien etc. (27 %) Sozialnetzwerken (24 %) und verschiedener Videoplattformen, wie YouTube, Tik Tok usw. (15 %) benutzen, da gerade diese Bereiche einen großen Aufschwung an Beliebtheit und Popularität aufweisen.

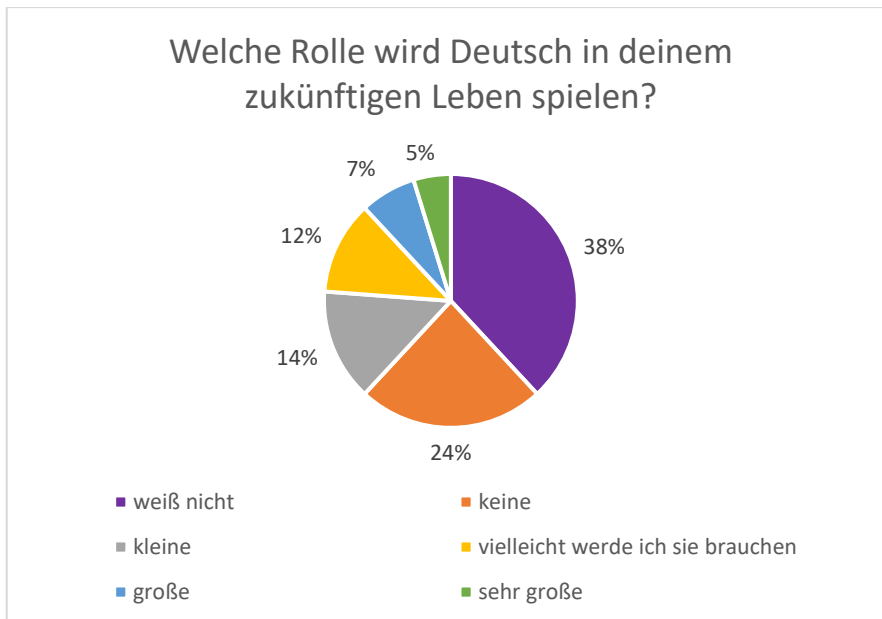
Dagegen finden viele der Deutschlerner (21 %), dass sie keine ausreichende Möglichkeit haben, mit der deutschen Sprache in Kontakt zu sein und sie authentisch und sinnvoll einzusetzen. Die wenigen Möglichkeiten zur Anwendung bietet ihnen meistens eine Art Sommerjob (7 %), ausländische Bekannte (10 %), oder Reisen (10 %). Jedoch geben auch hierbei die meisten zu, in der Regel lieber ins Englische zu wechseln, da ihre Sprachkenntnisse zu schlecht sind (14 %).

Auch was die mit den Sprachen verbundenen Zukunftsvorstellungen der Schüler betrifft zeigt sich deutlich, dass die meisten Englischlerner (66 %) damit rechnen, dass die Sprache in ihrer Zukunft eine wichtige Rolle spielen wird. 71 % der befragten Englischlerner wollen sich auch weiterhin in der Sprache verbessern. Viele von ihnen erkennen die vielen Vorteile des Englischen, da sie mit Hilfe ihrer Sprachkenntnisse z.B. bessere Arbeitsmöglichkeiten (24 %) bekommen, an internationaler Kommunikation teilnehmen (20 %) oder reisen (12 %) können.



Grafik 7: Meinung der Englischlernenden über die Rolle des Englischen in ihrem zukünftigen Leben

Dagegen ist sich die Mehrheit (38 %) der Deutschlerner über die Rolle des Deutschen in ihrem zukünftigen Leben noch unklar. Eine wichtige Rolle der deutschen Sprache in ihrem zukünftigen Leben konnten nur 12 % der befragten Schüler sehen.



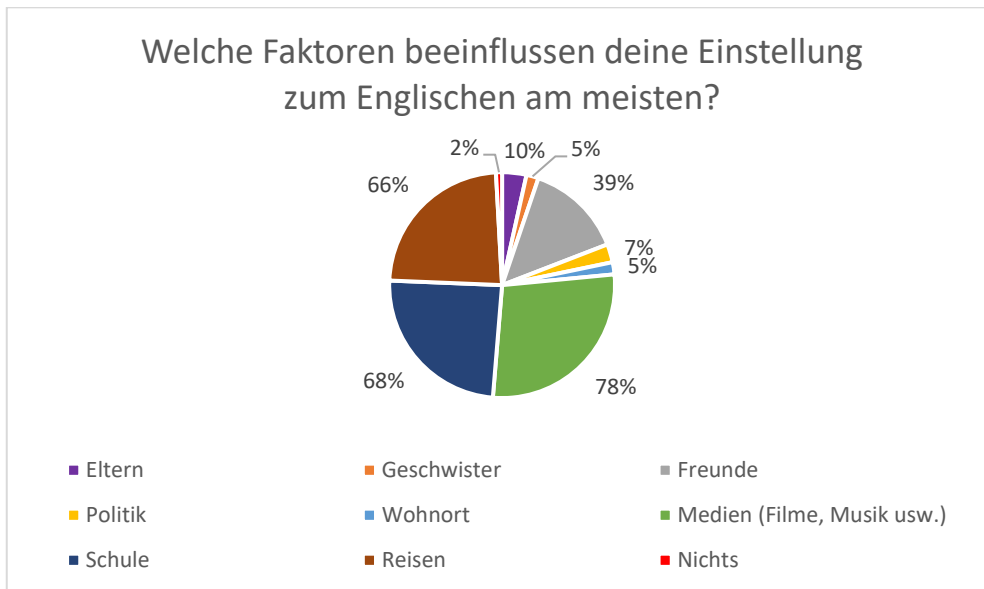
Grafik 8: Meinung der Deutschlernenden über die Rolle des Deutschen in ihrem zukünftigen Leben

Verbessern wollen sich in der deutschen Sprache nur circa 29 % der Befragten, während sich die anderen entweder noch nicht sicher sind oder keinen Wunsch haben, ihre Deutschkenntnisse in der Zukunft weiter auszubauen. Der Hauptgrund für ein Interesse an der Verbesserung der Deutschkenntnisse waren bei den meisten Befragten besseren Arbeitsmöglichkeiten (14 %). Andere Gründe, die auf eine Art persönliches Interesse deuten könnten, waren nur selten vorhanden.

Obwohl bei Englisch (34 %) als auch bei Deutsch (38 %) eine fast gleich große Gruppe von Lernenden angegeben hat, dass sich ihre Einstellung zu der gelernten Sprache im Laufe ihres Lebens verändert hat, ist es sehr überraschend, dass bei Englischlernenden ausschließlich ein positiver Wandel vorkam, während bei Deutschlernern diese Änderung zu 50 % positiv und 50 % negativ war.

Als Gründe für die positive Entwicklungstendenz haben die Englischlerner die Möglichkeit eines authentischen Einsatzes außerhalb der Schule angeführt (20 %), was wiederum zu einer Förderung der Sprachkompetenz selbst führte. Gerade dieses ständige Verbessern der eigenen Sprachkompetenz, die insbesondere im realen Gebrauch der Sprache sichtbar wird, ist für die meisten der Englischlerner (22 %) die Hauptmotivation zum Englischlernen.

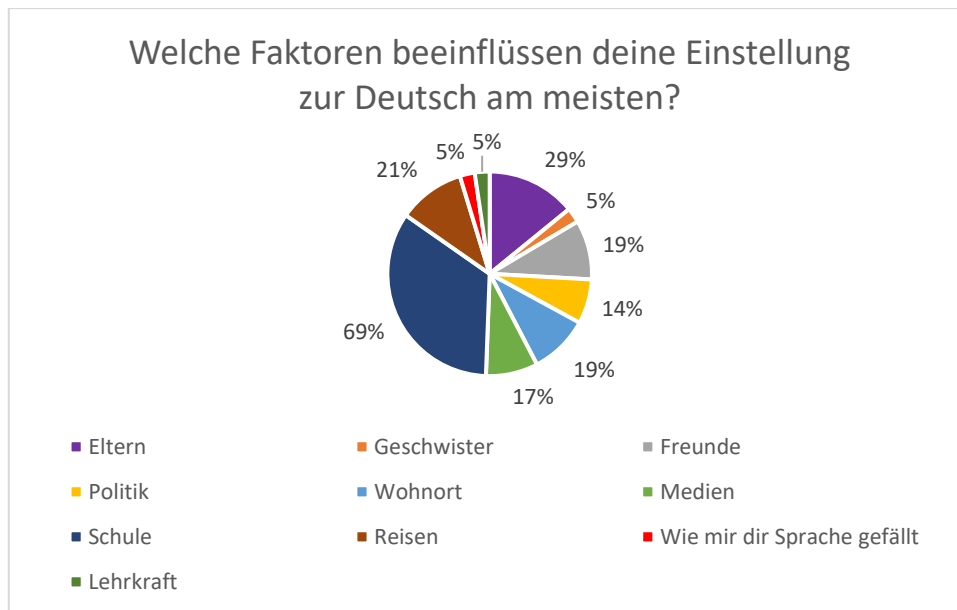
Ähnliche Ergebnisse weist auch die nächste Frage „Welche Faktoren beeinflussen deine Einstellung zu der Sprache am meisten?“ auf. Obwohl für die Englisch- (68 %) als auch Deutschlerner (69 %) der Faktor der Schule und des Fremdsprachenunterrichts bedeutend ist, sind die weiteren Faktoren bei beiden Gruppen unterschiedlich.



Grafik 9: Faktoren, die die Einstellung zu der englischen Sprache beeinflussen

Im Gegensatz zu den Englischlernern, für die der Einfluss von Medien (78 %) sogar bedeutender als der Faktor der Schule (68 %) ist, und die Möglichkeit zu reisen (66 %) und der Einfluss der Freunde (39 %) ebenso eine bedeutende Rolle spielen, empfinden die Deutschlerner Faktoren der Freunde (19 %) und die Möglichkeit zu reisen (21 %) als weniger wichtig.

Für die Deutschlerner stellt die Schule (69 %) den wichtigsten Faktor dar. Manche Deutschlerner (5 %) waren sogar direkt der Meinung, dass nicht der Faktor Schule und des Fremdsprachenunterrichtes allgemein, sondern direkt die Lehrperson selbst ihre Einstellung zu der deutschen Sprache am meisten beeinflusst. Interessant ist auch, dass für die Deutschlerner neben der Schule insbesondere der Einfluss der Eltern (29 %) von großer Bedeutung ist, während dieser Faktor bei den Englischlernern (10 %) als eher unwichtig erscheint.



Grafik 10: Faktoren, die die Einstellung zu der deutschen Sprache beeinflussen

Auch im zweiten Teil des Fragebogens zeigen sich deutlich die Unterschiede zwischen den Englisch- und Deutschlernern, und zwar in ihrer Einstellung zu der jeweiligen Zielkultur.

Bereits auf die erste Frage, in der nach dem Interesse der Lerner für die zielsprachigen Länder gefragt wurde, hat sich gezeigt, dass sich 78 % der Englischler für zielsprachige Länder interessieren, hingegen nur 38 % der Deutschler. Der Grund, warum sich so wenige Deutschler für deutschsprachige Länder interessieren, ist ihren Antworten nach Mangel an Interessen (40 %) sowie an ausreichenden Sprachkenntnissen (26 %). Daneben ist aus den Antworten auch ersichtlich, dass Englischler auch viel häufiger selbst Informationen über zielsprachliche Länder suchen. Zum Beispiel sollen ganze 78 % der Englischler Informationen über die Länder im Internet suchen, 41 % suchen es in Büchern oder Zeitschriften. Im Vergleich dazu stehen die Zahlen bei Deutschlernern nur bei 21 % fürs Internet und 7 % für Bücher bzw. Zeitschriften.

Dies ist umso interessanter, wenn man bedenkt, dass die Mehrheit der Englischler nie in einem englischsprachigen Land war (nur 37 %). Dagegen waren fast alle (90 %) der Deutschler bereits zumindest einmal in einem deutschsprachigen Land, was bei ihnen jedoch keine wichtige Rolle zu spielen scheint.

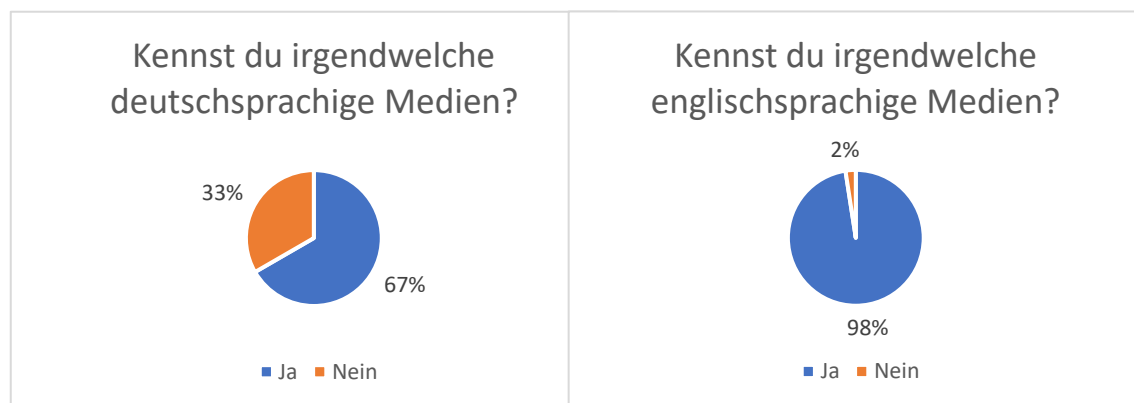
Obwohl es sich zeigt, dass die meisten der Englisch- und Deutschler es besser finden, aus Höflichkeit im Zielland die jeweilige Sprache zu sprechen, beschränkt sich ihr

Wortschatz nur auf das notwendigste Minimum. In der Regel benutzen viele Deutschlerner im Endeffekt die „Universalsprache“ Englisch.

24 % der Deutschlerner waren sogar der Ansicht, dass rein die englische Sprache für eine erfolgreiche Kommunikation im Ausland ausreicht. 17 % der Befragten aus der deutschen Gruppe haben als Grund für das Englische ihre schlechten Deutschkenntnisse angeführt, während weitere 14 % Angst haben auf Deutsch zu sprechen und 10 % sich schämen. Beide Gruppen empfanden jedoch den Gebrauch der Zielsprache im zielsprachigen Land als nützliche Sprachförderung.

Die starke alltägliche Präsenz des Englischen wird auch bei der Frage zur Kenntnis verschiedener zielsprachlicher Medien sichtbar. Während von den Englischlernenden 2 % angegeben haben keine zielsprachlichen Medien zu kennen, waren es bei der deutschen Gruppe ganze 33 %. Die Englischlerner kommen fast in allen Medienbereichen mit ihrer Zielsprache in Kontakt, egal ob durch Freunde, Schule, Sozialnetzwerke oder Zeitschriften.

Die Deutschlerner kennen zwar auch manche deutschsprachigen Medien, jedoch scheint es bei ihnen einen deutlich niedrigeren Einfluss von der Seite der Freunde und Bekannten zu geben. Bei der deutschen Gruppe ist das Interesse an den zielsprachlichen Medien eher selten vorhanden und wird durch individuelle Nutzung von Google, Medien und Sozialnetzwerken gefördert.



Grafik 11: Kenntnis der deutschsprachigen Medien

Grafik 12: Kenntnis der englischsprachigen Medien

Viele der Deutschlerner finden daneben die ihnen bekannten deutschsprachigen Medien langweilig (17 %), manche interessieren sich dafür gar nicht (21 %), oder finden ihre Sprachkenntnisse zu schwach (17 %).

Engischlerner bilden weiterhin öfter internationale Freundschaften, in denen sie in der Zielsprache kommunizieren. Hierbei könnte man meinen, dass einfach viel mehr Leute die „universale“ Sprache Englisch benutzen und es daher viel einfacher ist, sich mit jemandem auf Englisch zu unterhalten, als jemanden zu finden, der Deutsch kann.

Jedoch haben 43 % der befragten Deutschlerner angeführt, dass sie keinerlei Interesse daran haben, einen deutschsprachigen Freund oder Freundin zu haben. Interessiert waren daran nur 22 % Schüler von denen es 12 % als gute Sprachförderung und 10 % als Möglichkeit, um ihre negative Einstellung der Sprache gegenüber zu ändern, empfanden. Zwei der befragten Deutschlerner meinten, es wäre allgemein eine gute neue Erfahrung für sie.

Insbesondere im dritten Teil des Fragebogens zeigt sich ein interessanter Zusammenhang zwischen dem schulischen Fremdsprachenunterricht und der Einstellung der Schüler der jeweiligen Sprache gegenüber. Die Antworten auf die erste Frage des dritten Teils „Wie macht dir der Deutsch-/Englischunterricht Spaß?“ stimmen im Wesentlichen mit den Antworten auf die Frage im ersten Teil „Wie gefällt dir die Sprache?“ überein.

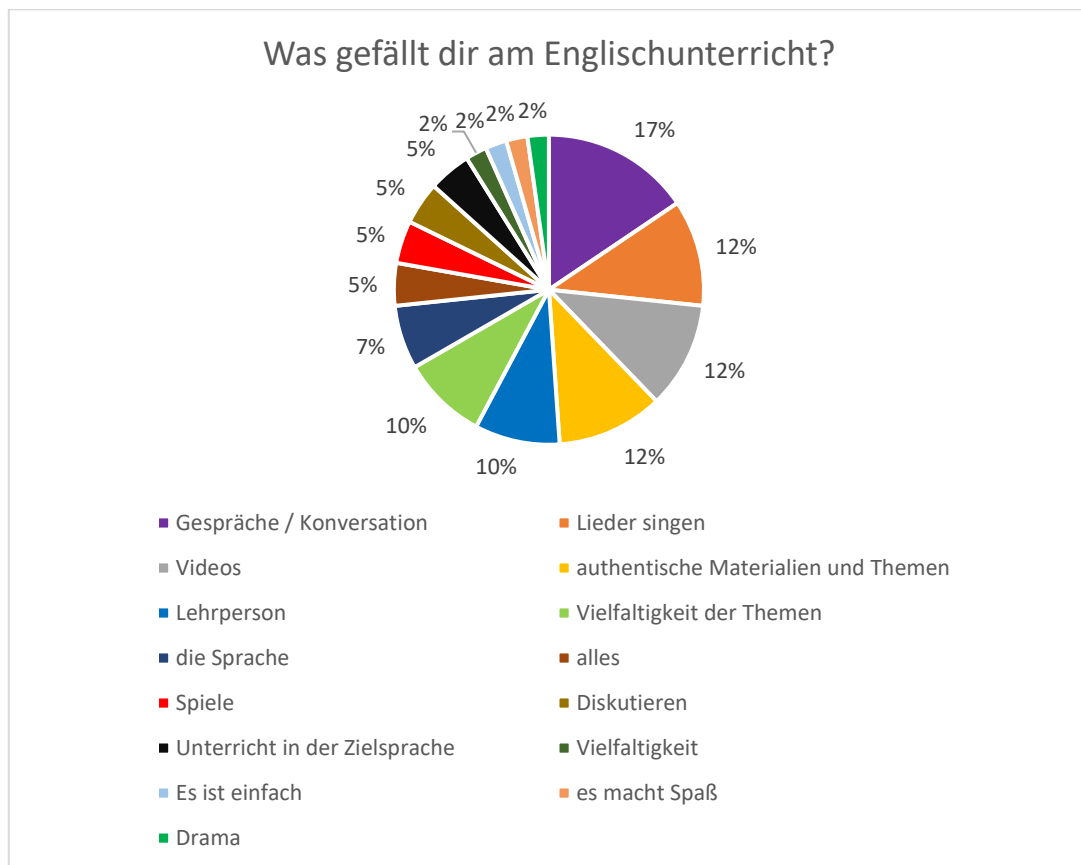
Während also der Englischunterricht mit einer positiveren Durchschnittsnote 2,1 (tschechisches Grundschulnotensystem mit 1 als bester und 5 als schlechterster Note) bewertet wird, wird der Deutschunterricht mit einer Durchschnittsnote 3,1 als eher neutral bewertet. Darüber hinaus ist beim Deutschunterricht eine deutliche Spaltung der Antworten bemerkenswert. Während eine Gruppe (38 %) den Deutschunterricht hasst und äußerst negativ (Noten 4-5) bewertet, empfindet ihn eine fast gleich große Gruppe (31 %) als etwas Positives (Noten 1-2).

Wenn man sich die Gründe anschaut, warum manchen Schülern der Deutschunterricht Spaß macht, finden wir heraus, dass für viele ein aktiver Unterricht (7 %), der Spaß macht (12 %) bedeutend ist. Auch das Einsetzen von Videos (10 %) und die Auswahl von spannenden und aktuellen Themen, die mit den Zielländern zusammenhängen (10 %), finden viele der Deutschlerner wichtig. Wichtig ist vielen auch die Lehrperson selbst (12 %). Interessant ist auch, dass viele der Deutschlerner (14 %) den Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu anderen Fächern als wesentlich leichter und entspannter wahrnehmen.



Grafik 13: Faktoren, die den Lernern beim Deutschunterricht wichtig sind

Wenn man die Antworten mit den der Englischlerner vergleicht, sieht man, dass auch hier ähnliche Faktoren im Vordergrund stehen, wie z.B. der Einsatz von Videos (12 %), authentische Materialien und Themen (12 %), Vielfältigkeit der Themen (10 %) und der Einfluss der Lehrperson (10 %).



Grafik 14: Faktoren, die den Lernern beim Englischunterricht wichtig sind

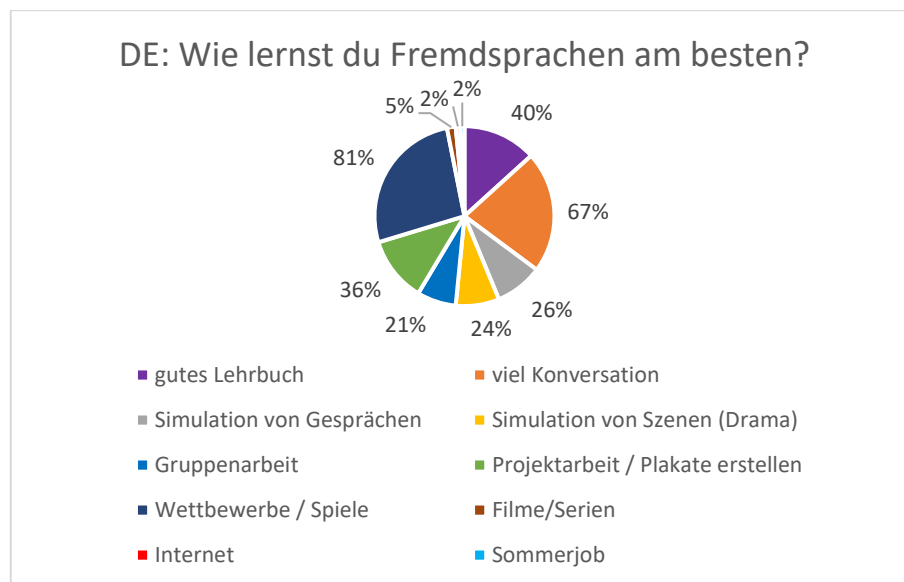
Auch wenn man sich die Antworten auf die Frage, was die Schüler gerne am Fremdsprachenunterricht ändern würden anschaut, finden sich wiederum in beiden Gruppen ähnliche Resultate. Englisch- sowie Deutschlerner fordern insbesondere mehr zielsprachliche Anwendungsmöglichkeiten und viel Konversation. Zahlreiche Lerner sind auch mit den Lehrbüchern unzufrieden. Als entscheidender Faktor kommt bei beiden Gruppen wieder die Lehrperson vor. Interessant ist, dass manche Deutschlerner (7 %) direkt den Wunsch äußerten, den Deutschunterricht zum Wahlfach zu machen, damit sich die Lerner frei entscheiden können, ob sie Deutsch lernen wollen oder nicht. Ihren Aussagen nach leiden insbesondere diejenigen, die an dem Deutschlernen interessiert sind, oft an ihren uninteressierten Mitschülern, die den Unterricht sabotieren.

Nur etwa ein Drittel der befragten Deutsch- (31 %) und auch Englischlerner (37 %) behauptet, dass ihre Schule internationale grenzüberschreitende Projekte mit zielsprachlichen Ländern anbietet. Obwohl man aufgrund der geographischen Nähe zu den deutschsprachigen Ländern größere Interesse an deutschsprachigen Projekten erwarten könnte, hat sich das genaue Gegenteil bewiesen, da im Vergleich zu den Englischlernern (51 %) nur insgesamt 33 % Deutschlerner gerne an einem internationalen Projekt teilnehmen würden. Die Zahl der Deutschlerner, die kein Interesse haben (36 %), ist im Vergleich zu den Englischlernern (15 %) mehr als doppelt so hoch.

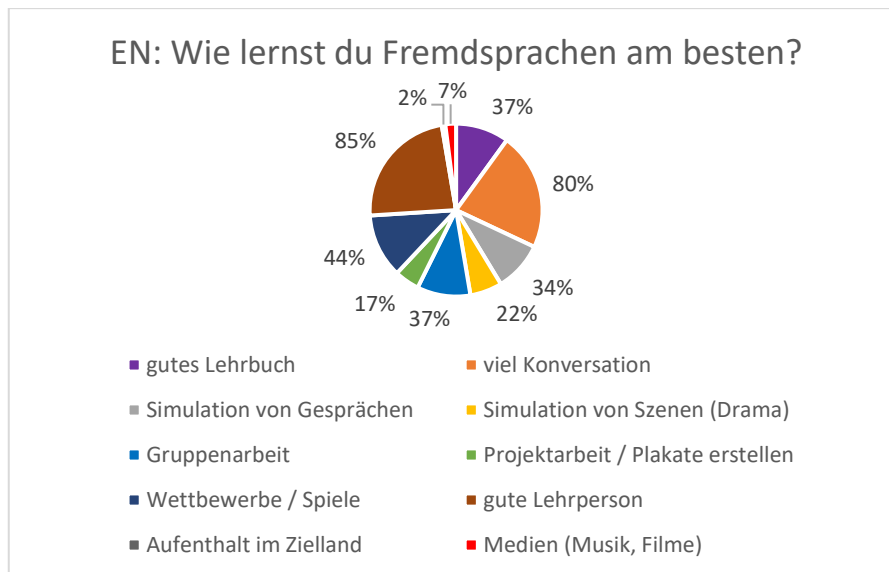
Im vierten Abschnitt des Fragebogens ging es um das Thema der Faktoren, die für die Lerner beim Fremdsprachenlernen wichtig sind und die ihr Sprachlernen am besten fördern.

Hier hat sich an der Ähnlichkeit der Antworten von Deutsch- sowie Englischlernern bewiesen, dass die Lerner selbst sich ihres eigenen Lernprozesses bewusst sind und genau wissen, welche Faktoren ein effektives Sprachlernen fördern.

Die Lerner beider Gruppen waren sich einig, dass für ein erfolgreiches Sprachlernen insbesondere viel Konversation, ein gutes Lehrbuch und ein motivierender Zugang durch verschiedene Spiele bzw. Wettbewerbe wichtig sind.



Grafik 15: Faktoren, die das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern. Gruppe Deutschlerner



Grafik 16: Faktoren, die das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern. Gruppe Englischler

Für die Motivation zum Sprachlernen ist den Fremdsprachenlernern am wichtigsten, wie die Sprache für sie klingt, wie nützlich die Sprache ist (Sprachprestige) und die Kultur der Zielländer.

Eine zentrale Rolle nimmt auch hier die Lehrperson ein. Gerade der Einfluss des Lehrers oder der Lehrerin ist auch der in beiden Gruppen am häufigsten angeführte Faktor (E 85 %, D 78 %), der eine Behinderung des Sprachlernens verursachen kann. Erst an zweiter Stelle kommt dann die Tatsache, dass den Lernern das Sprachlernen selbst nicht Spaß macht.

Bei den Deutschlernern zeigt sich hier wiederum die Tatsache, dass viele damit unzufrieden sind, die Sprache lernen zu müssen (33 %). Im Vergleich zu den Englischlernern (20 %) finden auch viele Deutschler (43 %) die Sprache viel zu schwierig.

Es hat sich herausgestellt, dass die Lerner selbst (bei beiden Gruppen jeweils 88 %) sich der Tatsache bewusst sind, dass ihnen beim Erlernen einer Fremdsprache die Kenntnisse anderer Sprachen behilflich sein können. Die meisten (E 76 %, D 62 %) haben angeführt, die Grammatik einer Fremdsprache durch das Vergleichen mit anderen ihnen bekannten Sprachen besser zu lernen. Daher ist es erfreulich zu sehen, dass den Schülern nach diese Tendenz von Sprachvergleich und Transfer in Deutsch- (60 %) sowie Englischunterricht (73 %) unterstützt wird.

Der fünfte Teil des Fragebogens widmete sich dem Thema der individuellen Mehrsprachigkeit der einzelnen Schüler.

Mehr als die Hälfte der Befragten beider Gruppen (E 56 %, D 60 %) war der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind und will sie weiter fördern. Die meisten Englisch- (76 %) und Deutschlerner (71 %) haben künftig vor, noch weitere Sprachen zu lernen.

Derzeit verfügen die Lerner im häufigsten Fall über die Fremdsprachenkombination Englisch-Deutsch, wobei Englisch fast ausschließlich (bis auf 3 Fälle) die besser ausgeprägte dominante Sprache ist.

Neben diesen beiden Sprachen kam in manchen Fällen das Erlernen von Russisch vor (E 7 %, D 10 %). Nur in Einzelfällen kamen dann noch Grundkenntnisse von Spanisch (E 5 %, D 2 %) hinzu. Einen Sonderfall stellen 2 Englisch- (5 %) und ein Deutschlerner (2 %) dar, die Slowakisch als ihre Muttersprache haben.

Tabelle 1: Subjektive Bewertung der eigenen Sprachkenntnisse. Gruppe Deutschlerner

DE: Welche Sprachen beherrschst du und auf welchem Niveau?	C1	B2	B1	A2	A1
Englisch	7%	19 %	31 %	40 %	5 %
Deutsch		2 %	10 %	26 %	26 %
Spanisch				2 %	2 %
Russisch					10 %
Slowakisch	2 %				

Tabelle 2: Subjektive Bewertung der eigenen Sprachkenntnisse. Gruppe Englischlerner

EN: Welche Sprachen beherrschst du und auf welchem Niveau?	C1	B2	B1	A2	A1
Englisch	5 %	27 %	22 %	37 %	0 %
Deutsch		2 %	5 %	27 %	60 %
Russisch					7 %
Spanisch					5 %
Slowakisch	5 %				

Es war auch interessant zu beobachten, welche Sprachen in den Familien der einzelnen Lerner auftauchen.

In den beiden Gruppen von Befragten kamen am häufigsten die Sprachen Englisch, Deutsch und Russisch vor. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass man anhand der Antworten jeder der Sprachen jeweils einer anderen Generation zuordnen kann.

Obwohl Russisch zwar in der Familie bei den meisten Deutsch- (17 %) sowie Englischlernern (34 %) bei Eltern und Großeltern vorkommt, da sie alle die Sprache in der Schule lernen mussten, bemerken die meisten Kinder, dass kaum jemand von ihren Eltern und Großeltern Russisch noch gut beherrscht. Dies weist wiederum auf die schwache Motivation, die mit dem Zwangslernen verbunden ist, hin. Trotz dieser Tatsache zeigt sich jedoch ein zunehmendes Interesse an der russischen Sprache bei der jüngsten Generation.

Die Großeltern verfügen neben dem Russischen sehr oft über zumindest Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Die meisten Eltern sollen hingegen in Deutsch höchstens nur den Grundwortschatz und ein paar Grundphrasen kennen.

Die aktuell „moderne“ Sprache Englisch ist vor allem bei der jüngsten Generation vertreten, jedoch zeigt sich, dass mittlerweile auch viele Eltern sich zumindest Grundkenntnisse der Sprache aneignen.

Abgesehen von einzelnen Fällen von Slowakisch als Muttersprache oder Eltern, die für den Urlaub ein paar Wörter Italienisch gelernt haben, kommen dann noch selten romanische Sprachen wie Französisch und Spanisch bei der jüngsten Generation vor. Jedoch zeigt sich deutlich, dass die meisten Schulen die Formel „Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache“ durchsetzen.

Weiterhin waren 41 % der befragten Englischlerner und 52 % der Deutschlerner mit dem Zitat von J.W. Goethe „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ einverstanden.

Die meisten (E 17 %) (D 14 %) begründeten ihre Antwort mit der Möglichkeit eines Sprachvergleiches, der zur Förderung des allgemeinen Sprachbewusstseins führt. 17 % der Englisch- und 14 % der Deutschlerner führten auch den Vorteil der neuen kulturellen Erfahrung und des sprachlichen Transfers, also dem Einsatz des Wissens aus einer Sprache in der anderen, an. 2 % der Deutschlerner und 7 % der Englischlerner begründete ihre Antwort mit einem ähnlichen Sprichwort, wie z.B. „Je mehr Sprachen Du sprichst, desto mehr bist Du Mensch“.

Nicht einverstanden mit dem Zitat waren nur 15 % Englisch- und 10 % Deutschlerner, die anderen haben das Zitat entweder nicht verstanden oder konnten bzw. wollten keine Antwort geben.

Als den Hauptgrund für ihre Nicht-Zustimmung hat 10 % der Englisch- und 7 % der Deutschlerner angegeben, dass ihnen die Beherrschung ihrer Muttersprache Tschechisch genügt. 5 % der Deutschlerner schloss zwar den positiven Einfluss anderer Sprachen nicht aus, jedoch waren sie der Meinung, dass die eigene Muttersprache im Vordergrund stehen sollte und sie nicht erst durch das Kennenlernen von anderen Sprachen verstanden werden kann. Ein Deutschlerner (2 %) führte an, dass auch Menschen, die nur ihre Muttersprache beherrschen, dies gut schaffen können und glücklich sein können, ohne andere Sprachen lernen zu müssen.

6. Auswertung der Hypothesen

6.1 Hypothese Nr. 1

Bezüglich der ersten, von mir geäußerten Hypothese hat sich bestätigt, dass die Englischlerner sich im Vergleich zu den Deutschlernern viel mehr mit der von ihnen gelernten Sprache identifizieren. Diese Schlussfolgerung wurde an zahlreichen Stellen des Fragebogens bewiesen, jedoch lassen sich die meisten Äußerungen dahingehend zusammenfassen, dass sich die Verbindung der Deutschlerner mit der deutschen Sprache meist ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht oder andere schulische Aktivitäten beschränkt, während das Englische bei den Lernern auch im Alltagsleben eine wichtige Rolle spielt und mit zahlreichen außerschulischen Faktoren und Aktivitäten verbunden ist.

Im Gegensatz zu den Englischlernern, die für das Erlernen der Sprache auch persönliche Gründe wie „Ich will fremdsprachige Medien verstehen“ (73 %), „Es interessiert mich“ (49 %) oder „Es macht mir Spaß“ (49 %) angeführt haben, waren bei den Deutschlernern eine innere Motivation oder andere persönliche Gründe für das Erlernen des Deutschen eher selten vorhanden. Im Gegenteil: 64 % der Deutschlerner haben angeführt, dass sie die deutsche Sprache aus Zwang lernen, weil sie einfach nichts anderes wählen konnten. Auch der am zweitmeisten angeführte Grund für das Deutschlernen, der Wille der Eltern, deutet auf unfreiwilliges Sprachlernen hin.

Dieser große Unterschied in der Motivation der Schüler für das Erlernen der Sprache ist wiederum durch die Omnipräsenz bzw. Absenz der Zielsprache im Alltagsleben der Schüler zu erklären. Während 83 % der Englischlerner die Sprache auch im Alltag in Situationen, wie z.B. „PC/Onlinespiele (29 %)“, „TV (Filme, Serien usw.) (27 %)“ oder im Internet und in sozialen Netzwerken (24 %) einsetzen, sind es bei Deutschlernern regelmäßig nur 12 % und weitere 14 %, die es nur manchmal oder selten machen bzw. versuchen.

Manche der Deutschlerner (21 %) sind sich der Tatsache, dass sie keine ausreichende Möglichkeit haben, mit der deutschen Sprache in Kontakt zu sein und sie authentisch und sinnvoll einzusetzen, bewusst. Sie geben zu, dass sie auch bei den wenigen Möglichkeiten zur Anwendung des Deutschen in Situationen, wie Sommerjob (7 %), bei ausländischen

Bekanntem (10 %), oder beim Reisen (10 %) in der Regel lieber ins Englische wechseln, da ihre Sprachkenntnisse zu schlecht sind (14 %).

Dementsprechend erscheint es nicht als überraschend, dass 73 % der Englischlerner direkt in der Zielsprache denken und ihre Sätze direkt in der Zielsprache formulieren, während dieses Vorgehen bei den Deutschlernern mit 19 % eher eine Ausnahme ist.

Die Bedeutung des Englischen für die Identität der Englischlerner spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass 66 % der Englischlerner dem Englischen eine wichtige Rolle in ihrer Zukunft attestieren und 71 % sich weiterhin in der Sprache verbessern wollen.

Dagegen sind sich die meisten Deutschlerner (38 %) über die Rolle des Deutschen in ihrer Zukunft unsicher. Dass das Deutsche in ihrem zukünftigen Leben eine wichtige Rolle spielen sollte, konnten sich bloße 12 % der Deutschlerner vorstellen. Obwohl sich zumindest 29 % der Befragten in Deutsch noch weiter verbessern möchten, liegt der Grund bei den meisten (14 %) in einer besseren beruflichen Perspektive.

Diesen Beweisen nach, die bestätigen, dass die Deutschlerner im Gegensatz zu den Englischlernern kaum Anwendung für die von ihnen gelernte Sprache im Alltag haben und mit ihr fast nur im Fremdsprachenunterricht im Kontakt sind, würde ich es wagen die Schlussfolgerung zu ziehen, dass das Deutsche bei den Deutschlernern bezüglich ihrer Identität kaum eine Rolle spielt.

6.2 Hypothese Nr. 2

Trotz den Ergebnissen der vorangegangenen Hypothese habe ich jedoch nicht das Gefühl, dass sich die zweite Hypothese (dass die Lerner, die den Fremdsprachenunterricht nicht genießen sich später mit der Sprache nicht identifizieren können) völlig bestätigt hat.

Zwar hat es sich klar gezeigt, dass der Fremdsprachenunterricht und vor allem die Lehrperson selbst insbesondere zu Beginn des Sprachenlernens zentrale Faktoren für die Einstellung der Schüler zur Zielsprache sind, jedoch scheint es, dass sich diese Einstellung später noch (wenn auch schwierig) verändern lässt.

34 % der Englischlerner haben nämlich angeführt, dass sich ihre Einstellung zu der englischen Sprache im Laufe ihres Lebens geändert hat. Überraschenderweise war diese Entwicklung bei allen rein positiv, da sie trotz Problemen am Anfang des Sprachlernens später die Sprache lieben lernten.

Der Hauptgrund für diesen Wandel war für die meisten (20 %) die Möglichkeit, die Sprache auch außerhalb der Schule zu benutzen. Eben diese reale Anwendung der Sprache ermöglichte vielen von ihnen (22 %) eine Art Selbstreflexion und Beobachtung ihrer Fortschritte, die zu einer starken inneren Motivation für die weitere Förderung ihrer Sprachkenntnisse führte.

Dass der Einfluss des Fremdsprachenunterrichts auf die Einstellung der Lerner zur Sprache nicht zu überschätzen ist, zeigt weiterhin die Tatsache, dass bei den Englischlernern auch zahlreiche andere Faktoren wie zielsprachige Medien (78 %), Freunde (39 %) und die Möglichkeit zu reisen (66 %) ihre Einstellung stark beeinflussen.

Bei den Deutschlernern bestimmen dagegen ihre Einstellung zur deutschen Sprache insbesondere die Lehrperson (29 %) und die Eltern (29%). Der Einfluss von anderen Faktoren, wie der Möglichkeit zu reisen (21%), oder Freunden (19%) ist bei den Deutschlernern im Vergleich zu den Englischlernern eher klein.

Dementsprechend hat auch die Großzahl der Deutschlerner (44 %) keinerlei Interesse an internationalen Freundschaften mit deutschsprachigen Muttersprachlern. Direkt interessiert daran waren nur 22 % der Befragten, von denen es 10 % als eine gute Möglichkeit sahen, ihre negative Einstellung der deutschen Sprache gegenüber zu ändern.

Man kann also sehen, dass die vom Fremdsprachenunterricht geprägte Einstellung der Schüler zu der von ihnen gelernten Sprache durch den Einfluss anderer Faktoren zu verändern ist, jedoch ist dies im Fall des Deutschunterrichts oft schwierig, da diese anderen Faktoren bei den meisten Deutschlehrern kaum eine Rolle spielen.

6.3 Hypothese Nr. 3

Wie sich bereits herausgestellt hat, sind es insbesondere außerschulische Faktoren und Anwendungsmöglichkeiten, die die Einstellung der Lerner zur Zielsprache beeinflussen und bestimmen, inwiefern die Sprache ein Teil der Identität der Lerner wird.

Damit hängt auch die dritte Hypothese zusammen, die besagt, dass die Lerner, die sich für die Sprache selbst interessieren, sich meistens auch für die zielsprachigen Länder und ihre Kulturen interessieren, was wiederum auf eine stärkere Identifikation mit der Sprache hindeutet.

Diese Behauptung hat sich klar bewiesen, da sich 78 % der Englischlerner für englischsprachige Länder interessieren, während es bei den Deutschlernern nur 38 % sind. Die Ergebnisse stimmen also mit den früher beschriebenen unterschiedlichen Einstellungen der Lerner zu den Zielsprachen überein.

Die Deutschlerner haben ihre eher niedrige Interesse an deutschsprachigen Ländern am häufigsten mit dem Mangel an Interessen (40 %) sowie mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen (26 %) erklärt. Dies deutet auf ein interessantes Paradox hin, nämlich dass die Deutschlerner einerseits behaupten zu schlechte Sprachkenntnisse zu haben, um sich mehr interessieren zu können, andererseits aber scheinen sie nichts dafür zu machen, um ihre Sprachkenntnisse eben durch den Kontakt mit der zielsprachigen Kultur zu fördern.

Dies zeigt auch die Tatsache, dass ganze 78% der Englischlerner regelmäßig Informationen über diese Länder im Internet suchen und weitere 41 % solche Informationen in Büchern oder Zeitschriften ermitteln, obwohl nur 37% von ihnen bereits in einem englischsprachigen Land waren.

Hingegen waren zwar ganze 90 % der Deutschlerner zumindest einmal in einem deutschsprachigen Land, allerdings interessieren sich nur wenige für diese Länder - 21 % suchen Informationen im Internet und 7 % in Büchern bzw. Zeitschriften.

Dies könnte damit erklärt werden, dass die Deutschlerner ihren Aussagen nach einfach kein Interesse an deutschsprachigen Medien haben (21 %), sie zu langweilig finden (17 %) oder über keine ausreichenden Sprachkompetenzen (17 %) verfügen.

Jedoch zeigt sich auch an der Möglichkeit zur Teilnahme an einem internationalen Projekt, dass die Deutschlerner mit 33 % im Gegensatz zu den Englischlernern (51 %) einfach weniger interessiert sind. Die Zahl der Deutschlerner, die überhaupt kein Interesse an solchen Projekten haben (36 %), ist im Vergleich zu den Englischlernern (15 %) sogar mehr als doppelt so hoch.

Es zeigt sich also, dass die meisten Deutschlerner in einem Teufelskreis gefangen sind, indem sie einerseits mangelnde Sprachkenntnisse als Grund für fehlendes Interesse anführen, andererseits aber auch kein Interesse an den Tag legen, die ungenügenden Sprachkenntnisse durch außerschulischen Gebrauch sowie durch Beschäftigung mit der Kultur der zielsprachigen Länder zu festigen. Bei den Englischlernern hingegen ist zu

konstatieren, dass sich diese für ihre Zielsprache interessieren, was mit ihrem Interesse an den englischsprachigen Ländern zusammenhängt und ihre Identität prägt.

6.4 Hypothese Nr.4

Man könnte jedoch den Ergebnissen der vorherigen Hypothesen entgegensetzen, dass das in der heutigen Welt omnipräsente Englisch als bloße Verständigungssprache benutzt wird und dass die Lerner des Englischen nicht an Mehrsprachigkeit selbst interessiert sind, da ihnen English als die universale „Lingua Franca“ ausreicht.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass sich gerade solche Meinungen in der Forschung bestätigt haben. Insbesondere die Deutschlerner haben immer wieder zugegeben, dass sie sogar in deutschsprachigen Ländern lieber ins Englische übergehen. 24% der befragten Deutschlerner waren sogar der Ansicht, dass Englisch allein für eine internationale Kommunikation ausreicht.

Jedoch finde ich nicht, dass die Situation schwarz-weiß wäre. Bereits beim genauen Betrachten der Gründe, warum die Deutschlerner in den meisten Situationen auf das Deutsche verzichten, zeigt sich eine Art „Gemütlichkeit“.

Es sollen nämlich Gründe wie Scham (36 %) und geringes Selbstbewusstsein (33 %) dazu führen, dass ganze 50 % der Deutschlerner, die eigentlich Interesse daran hätten auf Deutsch zu kommunizieren, am Ende doch lieber schweigen.

Dies hat sich auch an weiteren Stellen meiner Forschung bewiesen, wo z.B. 17 % der befragten Deutschlerner ihre schlechten Sprachkenntnisse als Hauptgrund dafür angeführt haben, dass sie in deutschsprachigen Ländern die „Universalsprache“ Englisch benutzen, obwohl sie sich der Tatsache bewusst sind, dass Deutsch eine viel persönlichere und entspanntere Kommunikation ermöglichen würde. Weitere 14 % der Deutschlerner empfinden Angst, wenn sie etwas auf Deutsch sagen sollen und 10 % schämen sich. Dies soll ihren Worten nach dazu führen, dass sie sich bei einer Kommunikation auf Deutsch höchstens auf die Anwendung von Grundphrasen und Grundwortschatz beschränken. Um diese negativen Emotionen zu vermeiden, wechseln viele entweder ins sichere Englische oder geben ihre Bemühungen auf und schweigen.

Dagegen weist bei der Gruppe der Englischlerner nichts darauf hin, dass sie das Englische nur als bloße Verkehrssprache benutzen würden. Wie bereits beschrieben wurde, zeigt

sich bei den Englischlernern ein starker Einfluss zahlreicher außerschulischer Faktoren und Anwendungsmöglichkeiten. Die Englischlerner scheinen sich auch für die zielsprachigen Länder zu interessieren und sind auch im Alltagsleben mit zielsprachigen Medien im Kontakt.

Das einzige Problem, das ich sehe, ist die Frage, inwiefern dieser Kontakt der Englischlerner mit ihrer Zielsprache tatsächlich authentisch ist. Leider muss man betonen, dass viele Auseinandersetzungen mit dem Englischen nicht wirklich auf authentisch muttersprachlichem Niveau erfolgen. Viele Medien sind nicht direkt mit englischsprachigen Ländern verbunden und wurden nur ins Englische übersetzt. Viele Künstler, die ihre Werke auf Englisch veröffentlichen, sind nicht Muttersprachler und auch die Konversation in sozialen Netzwerken erfolgt zwar auf Englisch, jedoch oft mit nicht muttersprachlichen Personen.

Trotz dieser Anmerkung wage ich zu behaupten, dass sogar dieses Problem nichts an der Tatsache ändert, dass das Englische für die meisten Lerner einen wichtigen Teil ihres Alltagslebens darstellt und so bereits ein wichtiger Teil ihrer Identität ist. Sogar im Fremdsprachenunterricht ist ja der Kontakt mit der Zielsprache nicht immer authentisch, sondern oft simuliert und nicht immer auf muttersprachlichem Niveau. Für mich scheint es wichtiger, ob der Kontakt mit der Sprache den Lernern Spaß macht, ob er sie ausreichend stimuliert und ob er ihre Sprechfähigkeiten fördert.

Es wäre auch falsch zu behaupten, dass die Lerner beider Gruppen an dem Erlernen weiterer Sprachen, und somit der Mehrsprachigkeit selbst, nicht interessiert wären.

Mit dem Zitat von J.W. von Goethe „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ waren 41 % der befragten Englischlerner und 52 % der Deutschlerner, also ungefähr die Hälfte aller Befragten, einverstanden. Direkt nichteinverstanden mit dem Zitat waren hingegen nur 15 % der Englisch- und 10 % der Deutschlerner.

Die Mehrheit der Befragten beider Gruppen (76 % der Englisch- und 71 % der Deutschlerner) haben auch künftig vor, noch weitere Sprachen zu lernen. Derzeit verfügen die meisten über die Fremdsprachenkombination Englisch-Deutsch, wobei Englisch bis auf drei Ausnahmen die besser ausgeprägte der beiden Sprachen ist.

Neben diesen beiden Sprachen kamen bei den Befragten selten noch die Fremdsprachen Russisch (E 7 %, D 10 %) und Spanisch (E 5 %, D 2 %) vor. Weiterhin haben 56 % der

Englisch- und 60 % der Deutschlerner vor, sich in den Sprachen, die sie derzeit lernen, auch in der Zukunft zu verbessern.

Die meisten Lerner in den beiden Gruppen (jeweils 88 %) waren der Ansicht, dass ihnen beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache ihre Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen behilflich sind. 73 % der Englisch- und 60 % der Deutschlerner sollen sogar im Fremdsprachenunterricht beim Erlernen der fremdsprachigen Grammatik Vergleiche mit anderen ihnen bekannten Sprachen benutzen.

Es zeigt sich also, dass die Schüler selbst an Mehrsprachigkeit interessiert wären, jedoch scheitern ihre Bemühungen oft aufgrund einer gewissen „Gemütlichkeit“. Wie sich auch in den Antworten der Schüler auf die Frage, welche Fremdsprachen in ihrer Umgebung und Familie vorkommen, gezeigt hat, ist eine gute Beherrschung mehrerer Fremdsprachen in Tschechien derzeit eher selten vorhanden.

Obwohl die Generation der Großeltern oft über Deutschkenntnisse und Russischkenntnisse und die Elterngeneration über Kenntnisse des Russischen, Deutschen und Englischen verfügt, bemerken die Kinder, dass sich diese Kenntnisse meistens nur auf ein Minimum beschränken.

Insbesondere das Russische, das die Eltern und Großeltern gezwungenermaßen in der Schule lernen mussten, ist heutzutage bei den meisten nur noch in Form mancher Grundphrasen und des Grundwortschatzes erhalten.

Man kann also davon ausgehen, dass die heutige Sprachpolitik dazu führt, dass die Kinder zwar neben dem Englischen weitere Sprachen lernen, sie aber ziemlich schnell wieder vergessen, da in dem öffentlichen Gebrauch das Englische als ausreichende „Lingua Franca“ toleriert, oder sogar empfohlen und bevorzugt wird (vgl. Krumm 2009/2010, S. 77-78).

Jedoch ist dies nicht nur ein Problem von Tschechien. Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern kann man heutzutage gut davon ausgehen, dass für eine erfolgreiche Kommunikation für touristische Zwecke das Englische ausreichen wird. Dass man dabei auf den interkulturellen und multilingualen Aspekt verzichtet, wird oft übersehen und die Deutschlerner bleiben daher in ihrem endlosen Kreis von Mangel an Sprachkenntnissen und Mangel an Interessen gefangen (vgl. Krumm 2009/2010, S. 77-78).

7. Fazit

Die Ergebnisse der Forschung haben klar gezeigt, wie unterschiedlich die Stellung des Englischen als erster Fremdsprache und des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Bezug auf die Identität der Lerner ist.

Während die englische Sprache bei den Englischlernern eine wichtige Rolle auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichtes spielt, beschränkt sich die Auseinandersetzung der Deutschlerner mit der Zielsprache meistens nur auf den Klassenraum.

Die Tatsache, dass sich im Vergleich zu den Deutschlernern die meisten Englischlerner für die englische Sprache und ihre Kultur interessieren, und dass man gut davon ausgehen kann, dass die englische Sprache auch bezüglich der Lerneridentität eine wichtige Rolle spielt, ist damit zu erklären, dass das Englische im Alltagsleben der Lerner stark vertreten ist und deshalb zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten bietet. Es sind somit gerade diese außerschulischen Faktoren, die eine positive Einstellung der Lerner zum Englischen prägen und sie zum Erlernen der Sprache motivieren.

Die Deutschlerner verwenden die deutsche Sprache hingegen kaum außerhalb des Klassenraumes, interessieren sich kaum für sie und für die deutschsprachigen Länder und ihre Kulturen. Sie wollen nicht an internationalen Projekten teilnehmen und wollen keine Freundschaften mit deutschsprachigen Muttersprachlern schließen. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die deutsche Sprache bei den Deutschlernern bezüglich ihrer Identität kaum eine Rolle zu spielen scheint.

Der Grund dafür mag in dem Fremdsprachenunterricht liegen, an dem viele Deutschlerner nur aus Zwang teilnehmen, in der Lehrperson, die im Fremdsprachenunterricht die Schüler für die Sprache und dessen Erlernen nicht ausreichend motiviert, aber auch in der Einstellung der Lerner selbst.

In meinen Forschungsergebnissen hat sich ein Paradoxon gezeigt, indem die Deutschlerner einerseits ihre schwachen Sprachkenntnisse als Grund dafür nennen, dass sie sich nicht außerhalb des Fremdsprachenunterrichtes für die Sprache und deren Kultur interessieren können, andererseits aber nur wenige von ihnen Bemühungen zeigen wollen, ihre Sprachkenntnisse außerhalb der Schule zu fördern.

Dies ist sehr bedauerlich, da sich aus meiner Forschung ergeben hat, dass die Einstellung der Lerner zu der von ihnen gelernten Sprache insbesondere in der frühen Lernphase stark mit dem Einfluss der Lehrperson und des Fremdsprachenunterrichtes verbunden ist, jedoch die Einstellung noch später zu verändern ist. Wie die Englischlerner bewiesen haben, ist es gerade die außerschulische Auseinandersetzung mit der Sprache, die einen Wandel in der negativen Einstellung der Lerner bewirken kann.

Durch freiwillige, authentische Anwendung der Sprache im außerschulischen Kontext haben viele der Englischlerner angefangen ihre eigenen Fortschritte besser wahrzunehmen, was zu ihrer inneren Motivation für die weitere Förderung ihrer Sprachkenntnisse führte. Die Englischlerner haben am Erlernen der Sprache Spaß, da sie es als sinnvoll und nützlich für ihr alltägliches Leben empfinden.

Jedoch scheint das ganze Problem, so meine Ansicht, mit der Mehrsprachigkeitspolitik in Tschechien und den meisten europäischen Ländern zusammenzuhängen.

Wie sich in der Forschung bewiesen hat, sind eigentlich die meisten Lerner an dem Erlernen mehrerer Sprachen interessiert und nehmen auch die Vorteile der Mehrsprachigkeit, wie zum Beispiel das erfolgreichere Sprachlernen durch den Vergleich mit bereits bekannten Sprachen, wahr.

Jedoch leiden sie scheinbar unter einer gewissen „Gemütlichkeit“, die in der Gesellschaft vorkommt und die das Englische als „Lingua Franca“, die für eine erfolgreiche internationale Kommunikation ausreichend ist, ansieht.

Im Endeffekt scheint dann das Erlernen weiterer Fremdsprachen nach dem Englischen bei den meisten Lernern einen ähnlichen Effekt zu haben, wie bei ihren Eltern und Großeltern das erzwungene Erlernen des Russischen hatte – heute erinnern sich die meisten nur noch an den Grundwortschatz und manche einfache Phrasen.

Weiterhin scheint die Mehrheit der Deutschlerner die Sprache unfreiwillig zu lernen, da sie entweder nichts anderes wählen konnten oder sie dazu von ihren Eltern gezwungen wurden. Dementsprechend zeigte sich in der, von mir durchgeführten, Forschung eine interessante Art von Spaltung – wo neben der Mehrheit der Lerner, die an dem Deutschlernen nicht interessiert sind, nichtsdestotrotz eine bedeutende Zahl der Befragten doch Interesse zeigt. Diese Gruppe der interessierten Deutschlerner leidet jedoch ihren

Worten nach oft an der Mehrheit ihrer uninteressierten Kollegen und Kolleginnen, die den Unterricht sabotieren.

Es stellt sich daher hier die Frage, wie und inwiefern man die Sprachpolitik und den Fremdsprachenunterricht der ersten sowie tertiären Fremdsprachen ändern müsste, um eine tatsächliche Förderung der Mehrsprachigkeit in den Schulen durchzusetzen und die „gemütliche“ Idee von Englisch als für die internationale Kommunikation ausreichende „Lingua Franca“ zu bekämpfen.

7.1 Ausblick

Heutzutage hat Deutsch als Fremdsprache in Tschechien, oder sogar in ganz Europa, keine führende Stellung mehr. Die Schülerinnen und Schüler sehen die deutsche Sprache nicht mehr als eine Notwendigkeit für ihre Zukunft, da sie sich der Tatsache bewusst sind, dass man in den meisten deutschsprachigen Ländern sehr gut mit Englischkenntnissen zurechtkommt.

In diesem Aspekt kann mit dem Englischen keine andere Sprache konkurrieren, da es bereits zu einer Lingua Franca geworden ist. Durch diese Unabkömlichkeit des Englischen in der heutigen Welt hat natürlich der Englischunterricht einen großen Vorteil, da es viel leichter ist, die Schüler für etwas zu begeistern, was sie selbst lernen wollen, zumal der Druck von der Seite der Medien, sozialer Netzwerke, Werbung usw. omnipräsent ist. Von dieser Ausgangslage aus ist es dann nur ein kleiner Schritt dahin, dass die Lerner auch die zielsprachigen Länder und ihre Kulturen lieben lernen, da sie diese bereits aus verschiedenen Bereichen kennen. Diese ständigen Auseinandersetzungen mit dem Englischen spiegeln sich schließlich auch in der Identität der Lerner wider.

Dies heißt jedoch nicht, dass der Deutschunterricht, oder der Unterricht der zweiten Fremdsprache allgemein, kein Potenzial hätte. Man muss sich nur an die neue Stellung der Sprachen anpassen und die Probleme bekämpfen.

Die Deutschlerner scheinen in einem Teufelskreis gefangen zu sein, indem sie einerseits ihre negative Einstellung der Sprache gegenüber dem uninteressanten Fremdsprachenunterricht und ihren eigenen schwachen Sprachkenntnissen zuschreiben, andererseits aber selbst keine Bemühungen zeigen, sich auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts für die deutsche Sprache und Kultur zu interessieren und auf diese Weise eine Möglichkeit zu gewinnen ihre Sprachkenntnisse zu fördern und ihre negative Einstellung zu ändern.

Es stellt sich die Frage, wie man diesen Kreis durchbrechen kann und was eigentlich zur Entstehung dieses Problems führt.

Das erste Problem sehe ich in der Tatsache, dass viel zu viele Schüler das Deutschlernen als ein Muss, zu dem sie gezwungen werden, empfinden. Wie sich an den Antworten der Lerner gezeigt hat, weisen die meisten Deutschklassen eine bemerkenswerte Spaltung in

der Einstellung der Schüler zum Deutschen und dessen Erlernen auf. Während manche Schülerinnen und Schüler wirklich Interesse an dem Erlernen der Sprache haben, wird der Unterricht, wie manche der Deutschlerner berichten, durch diejenigen, die den Unterricht nur als Zwang empfinden, gestört.

Vielleicht wäre es daher besser, an den Grundschulen eine breitere Auswahl von tertiären Fremdsprachen anzubieten. Wie sich auch aus meiner Forschung ergeben hat, haben manche Schülerinnen und Schüler bereits an der Grundschule persönlich Interesse an Sprachen wie Russisch oder Spanisch. Demzufolge würde sich die Teilnehmergruppe des Deutschunterrichtes mehr auf diejenigen beschränken, die an dem Unterricht wirklich interessiert sind.

Als weiteres Problem empfinde ich die Tatsache, dass nicht nur die tschechische, sondern insbesondere die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union allgemein eine gewisse „Gemütlichkeit“ toleriert und die Nutzung des Englischen als einziger „Lingua Franca“ erlaubt, die für die internationale Kommunikation in ganz Europa ausreichend ist.

Die meisten Schüler sehen sich nicht dazu gezwungen zu sein, sich im Ausland in einer Sprache wie Deutsch zu verständigen, da sie auch mit dem Englischen ihr Ziel erreichen. Anstatt sich also zu bemühen ihre Gefühle von Unsicherheit, Scham und die Angst vor Blamage zu bekämpfen und es zumindest versuchen auf Deutsch zu kommunizieren, begeben sich die meisten in das „sichere“ Gebiet der besser ausgeprägten englischen Sprache.

Hierbei handelt es sich also um ein großes, komplexes Problem, das mit der Sprachenpolitik der Europäischen Union zusammenhängt und nur sehr schwierig zu verändern ist.

Eine mögliche Lösung sehe ich in der im theoretischen Teil beschriebenen Idee von Christ (2009, S. 44; vgl. Kapitel 10), eine andere erste Fremdsprache als das Englische in den Schulen einzuführen. Jedoch erscheint mir diese Lösung, wie logisch und vorteilhaft sie auch sein mag, als utopisch und in der Realität als kaum umsetzbar.

Der einzige Bereich, wo man meiner Meinung nach wirklich eine Verbesserung erzielen kann, ist der Fremdsprachenunterricht.

Insbesondere die Rolle der Lehrperson ist, wie die Forschung gezeigt hat, vor allem in der frühen Phase des Fremdsprachenlernens für die Einstellung der Lerner zur Zielsprache und für deren Motivation zum Erlernen der Sprache zentral.

Demzufolge finde ich es wichtig, dass eine neue junge und begeisterte Generation von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern an die Grundschulen kommt. Ich bin der Ansicht, dass eine Lehrperson, die selbst motiviert und begeistert von der Sprache und deren Kultur ist, die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht darstellt.

Aus diesem Grund sollte auch die Förderung der pädagogischen Fakultäten nicht vernachlässigt werden, da ihnen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle zukommt.

Weiterhin sollte man sich bemühen, den Unterricht der tertiären Fremdsprachen spannend, aktiv und motivierend zu machen.

Die Lehrperson sollte auch aufgeschlossen gegenüber den Wünschen und Vorstellungen der Lernenden sein. Sie sollte mit den Lernern über ihre Vorstellungen und Motivation sprechen und diese reflektieren.

Als sehr nützlich erscheint mir zudem das Vergleichen von verschiedenen Sprachen und das Nutzen von Wissen, das die Lerner bereits von ihren anderen Sprachen besitzen. Insbesondere der Einbezug der Muttersprache sowie des Englischen als der besser ausgeprägten Sprache kann die Lerner bei schwierigem Lernstoff zurück auf „sicheres“ und „vertrautes“ Gebiet bringen. Darüber hinaus haben die Lerner den großen Vorteil, dass sie sich in der Regel bereits beim Englischlernen mit verschiedenen Lernstrategien vertraut gemacht haben, welche auch bei dem Erlernen der weiteren Fremdsprachen nützlich eingesetzt werden können.

Meiner Meinung nach sollten die Lerner auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes obligatorisch an internationalen Projekten teilnehmen und selbständig mit authentischen Materialien arbeiten. Dies hätte zur Folge, dass die Lerner die Sprache authentisch auch außerhalb des klassischen Fremdsprachenunterrichtes verwenden würden.

Man könnte dem entgegen, dass gerade das erzwungene Erlernen einer Sprache die Identifizierung der Lerner mit der Sprache verhindert, jedoch sehe ich dies nur bei der Wahl der zu erlernenden Fremdsprache selbst als Problem.

Wenn sich die Lerner selbst freiwillig für das Erlernen einer konkreten Fremdsprache entscheiden könnten, sollten sie meiner Ansicht nach danach auch verpflichtet sein, an den mit dem Sprachlernen zusammenhängenden Projekten teilzunehmen. Dies würde, meiner Meinung nach, das Problem des Mangels an authentischem außerschulischem Gebrauch sowie an Sprachförderung selbst, der bei Deutschlernern vorhanden ist, lösen.

Vielleicht würde eben dieser zu Beginn erzwungene Kontakt der Lerner mit der authentischen Sprache helfen, ihre Ängste und falsche Vorstellungen und Vorurteile zu beseitigen, sodass sie später auch selbst und außerhalb des Schulunterrichtes Interesse und Engagement an den Tag legen.

Falls man alle diese Vorschläge verfolgen würde, gäbe es an den tschechischen Grundschulen wahrscheinlich zwar deutlich weniger Deutschlerner, vielleicht würde es aber am Ende viel mehr tschechische Schüler geben, die die deutsche Sprache nicht nur beherrschen, sondern die Sprache sowie die dazugehörige Kultur schätzen. Für diese Deutschlerner würde Deutsch dann auch in punkto Identität eine wichtige Rolle spielen.

8. Literaturverzeichnis

ABDELIAH-BAUER, Barbara (2008). *Zweitsprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: C.H. Beck. ISBN: 9783406573507

ARGYLE, Michael (2013). *Körpersprache & Kommunikation: Nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion*. Paderborn: Junfermann Verlag. ISBN: 978-3873878433

ANSTATT, Tanja (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-132. ISBN: 978-3-531-15886-0

ANWARUDDIN, Sardar M. (2012). Learner Identity in Second Language Education. In: *3L: Language, Linguistics, Literature*. 2012 (18). S. 13-23.

AUER, Peter (2000). On line-Syntax - Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: *Sprache und Literatur* 2000, Band 31(1), S. 43-56.

AUER, Peter (2009). Competence in performance: Codeswitching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-110. ISBN: 978-3-531-15886-0

BAKER, Colin (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters. ISBN: 978-0905028941

BAKER, Colin und Sylvia Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN: 1-85359-362-1

BAKK, Amila Čato (2011). *Eine soziolinguistische Untersuchung zu den Auswirkungen des Bilinguismus auf die Identität österreichischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit)

BAUER, Jan (2020). *Rožmberkové – První po králi. Dramatické osudy pánů z Růže*. Řitka: ČAS. ISBN: 978-80-7475-259-9

BAUSCH, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Stuttgart: Francke. ISBN: 978-3825280420

BIALYSTOK, Ellen (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-68. ISBN: 978-3-531-15886-0

BIEL, Kerstin (2007). *Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. ISBN: 978-3-8364-1200-1

- BOHMANN, Alfred (1975). *Menschen und Grenzen. Bd. 4: Bevölkerung und Nationalitäten in der ČSR*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. ISBN 3-8046-8499-8.
- BRENNING, Jana (2015). *Syntaktische Ko-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. ISBN: 978-3-8253-6502-8
- DE CILLIA, Rudolf (2008). Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2008, (2), S. 16-27.
- DORFMÜLLER-KARPUSA, Käthi (1993). *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. ISBN: 978-3-8244-4139-6
- DRAXL, Anna-Katharina (2012). *Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnen-Generation“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).
- FERNIS, Hans-Georg und Heinrich Haverkamp (1972). *Grundzüge der Geschichte. Von der Urzeit bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg. ISBN: 3-425-07370-2
- FTHENAKIS, Wassilios E. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber Verlag. ISBN: 978-3190014033
- FÜRSTENAU, Sara (2004). Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann Verlag. ISBN: 9783830962670
- GOGOLIN, Ingrid (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-30. ISBN: 978-3-531-15886-0
- GROSJEAN, Francois (1982). *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN: 978-0-674-53092-8
- GÜNTHER Herbert, Walter R. Bindl (2012). *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule, Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN: 978-3834005007
- HARTMANN, Wilfried und Martina Hartmann (2014). *Die 101 wichtigsten Fragen - Karl der Große und seine Zeit*. München: C. H. Beck Verlag. ISBN: 9783406658945
- HESSE, Herman-Günter und Kerstin Göbel (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281-288. ISBN: 978-3-531-15886-0
- HROCH, Miroslav (2005). *Das Europa der Nationen. Die moderne Nationalbildung im europäischen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH. & Co. ISBN: 3-525-36801-1

HU, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN: 9783823360155

HUDÁKOVÁ, Andrea (2001). Bilingvismus z pohledu rodičů. In: *Info zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. Prag: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2001, 9(4), S. 7-9.

HUFEISEN, Britta und Claudia Riemer (2010) Spracherwerb und Sprachen-lernen. In: Helbig Gerhard et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 738–753. ISBN: 9783110205077

CHRIST, Herbert (2009). Über Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-52. ISBN: 978-3-531-15886-0

JANICH, Nina und Susanne Näbl (2003). ‚Sprachidentität‘ in der germanistischen Forschung und Lehre. Resümee und Ausblick. Zusammenfassung eines Rundgesprächs mit Statements von Péter Bassola, Stojan Bračić, Jarmo Korhonen, Eckhard Meineke, Dieter Nerius, Dagmar Neuendorff, Eva Széherová und Zenon Weight. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 177-202. ISBN: 3-8233-5761-1

JANÍKOVÁ, Věra (2016). Učení a vyučování cizích jazyků a identita. In: *Pedagogická orientace*, 2016, 26 (1), S. 24–50.

KIELHÖFER, Bernd und Sylvie Jonekeit (2002). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Staufenburg Verlag. ISBN: 978-3923721054

KHAN, Jeannine (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN: 978-3-658-20412-9

KLANN-DELIUS, Gisela (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart - Weimar: Metzler Verlag. ISBN: 9783476103215

KÖNIGS, Frank G. (2013). Auf der Suche nach dem verlorenen Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-)Sprache(n) – eine unendliche Geschichte? In: Buwitz-Melzer, Eva, Franz G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.). *Identität und Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Verlag, S. 110-118. ISBN: 978-3823368380

KŘIVÁNKOVÁ, Alena (2011). *Ilustrované dějiny českého národa*. Praha: Československý spisovatel. ISBN: 978-80-7459-035-1

KRUMM, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-248. ISBN: 978-3-531-15886-0

KRUMM, Hans-Jürgen (2009/2010). Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (I). In: *Cizí jazyky*, 2009/2010, 53 (3), S. 75-79.

KRUMM, Hans-Jürgen (2013). Identität und Mehrsprachigkeit. In: Buwitz-Melzer, Eva, Franz G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.). *Identität und Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Verlag, S. 119-128. ISBN: 978-3823368380

KULDANOVÁ, Pavlína (2019). *Český jazyk v minulosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN: 978-80-7464-479-5

LANGEWIESCHE, Dieter (2002). *Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa*. München: Beck Verlag. ISBN: 978-3406459399

MARTINKOVÁ, Věra (2009). *Literatura 1 pro 1. ročník středních škol*. Pilsen: Fraus. ISBN: 978-80-7238-896-7

MARTINKOVÁ, Věra (2009). *Literatura 2 pro 2. ročník středních škol*. Plzeň: Fraus. ISBN: 978-80-7238-914-8

MILLROOD Radislav P. (2016). Cultural identity as a problem of foreign language pedagogy. In: *Language and Culture*, 201, 2 (8), S. 101-107.

MUÑOS, Sandra Bermejo (2014). Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgaben- orientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 2014, 19 (1), S. 119-136.

NÄBL, Susanne (2003). Die Rolle der deutschen Sprache im internationalen Kontext. Zusammenfassend einer Podiumsdiskussion mit Statements von Gunter Narr, Csaba Földes, Margot Heinemann, Rudolf Hoberg, Heinrich Löffler und Peter Wiesinger. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 19-38. ISBN: 3-8233-5761-1

NAKONEČNÝ, Milan (2011). *Psychologie. Přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-443-8

NEUMANN, Ursula (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317-332. ISBN: 978-3-531-15886-0

NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Boston: Cengage Learning EMEA. ISBN: 978-1408089026

OPPENRIEDER, Wilhelm und Maria Thurmair (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 39-60. ISBN: 3-8233-5761-1

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN: 80-7290-092-7

PERZI, Niklas (2003). *Die Beneš-Dekrete: Eine europäische Tragödie*. St. Pölten/Wien/Linz: Niederösterreichisches Pressehaus. ISBN 978-3-85326-099-9.

- PFEIFFER, Martin (2015). *Selbstreparaturen im Deutschen - Syntaktische und interaktionale Analysen*. Berlin: De Gruyter. ISBN: 978-3-11-044414-8
- PLESKALOVÁ, Jana et al. (2007). *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Prag: Academia. ISBN: 978-80- 200-1523-5.
- POHL, Walter und Bernhard Zeller (2012). *Sprache und Identität im frühen Mittelalter. Forschungen zur Geschichte des Mittelalters*, Band 426. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. ISBN: 978-3-7001-7006-8
- PROBS, Johanna (2015). *Sprachliche Zugehörigkeit von Kindern im Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung*. Wien: Universität Wien (Masterarbeit).
- PRŮCHA, Jan, Eliška Walterová und Jiří Mareš (2013). *Pedagogický slovník*, Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-262-0403-9
- RANJAKASOA, Andriatiana (2016). DaF-Unterricht im Zeichen der Identitätsentwicklung – „Alles geht“ mit oder ohne „Deutschcreme“?. In: *GFL-Journal*, 2016 (3), S. 28-51.
- ROCHE, Jörg (2013). Identität und Sprache. In: *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 233-246. ISBN: 978-3-8233-6838-0
- SCHEURINGER, Hermann (2015). Historische Mehrsprachigkeit mit Deutsch im östlichen Europa. In: Selig, Maria und Susanne Ehrich (Hrsg.) *Forum Mittelalter – Studien, Band 11*. Regensburg: Schnell & Steiner Verlag. S. 187-203. ISBN: 978-3-7954-3139-6
- SCHMIDT, Katja (2016). Zweitspracherwerb im bilingualen Kindergarten: auch für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen? In: Titzinger, Ulrich, Stephan Sallat und Ulrike Lüdke (Hrsg.) *Sprache und Inklusion als Chance?!: Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 341-346. ISBN: 978-3-8248-1200-4
- SCHNEIDER, Joachim (2016). Dynastisch-territoriale Geschichtsschreibung in Bayern und Österreich: Texte und Entstehungsbedingungen – Herkunftsgeschichten und Gründungsmythen. In: Wolf, Gerhard und Norbert H. Ott (Hrsg.). *Handbuch Chroniken des Mittelalters*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. ISBN: 9783110341713
- SCHREINER, Katrin (2009). *Mit der Familie ins Ausland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN: 978-3525405000
- SLAMENIK, Martha (2012). *Leben mit oder zwischen Kulturen? Zur kulturellen Identität in Österreich lebender französisch-deutschen zweisprachiger Kinder*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).
- SOLLMANN, Ulrich (2016). *Einführung in Körpersprache und nonverbale Kommunikation*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. ISBN: 978-3-8497-0159-8

- SPÄTI, Christina (2017). Sprachenpolitik in der Schweiz und in Kanada Prinzipien im Widerstreit: Territorialität und Personalität. In: *Sprachspiegel. Zweimonatsschrift*, 2017, 73 (6), S.162-171
- SPINNER, Kaspar H. (1980). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1465), S. 67-80. ISBN: 3-525-33450-8
- STANĚK, Tomáš (1991). *Odsun Němců z Československa 1945-1947*. Praha: Academia. ISBN: 80-200-0328-2.
- STOYTICHEVA, Daniela (2008). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Vth international conference. The language – a phenomenon without frontiers*. Varna: Varna medical university „Prof. Dr. Paraskev Stoyanov“, S. 487-491. ISBN: 978-954-9685-43-5
- SUNIER, Thijl (2002). Landessprache und Muttersprache. In: Schiffauer, Werner et al. (Hrsg.). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann Verlag. ISBN: 9783830911555
- ŠLOSAR, Dušan et al. (2009) . *Spisovný jazyk v dějinách české společnosti*. Brunn: Host. ISBN 978-80- 7294-311-1.
- THIM-MABREY, Christiane (2003). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 1-18. ISBN: 3-8233-5761-1
- THÜRMAN, Eike (2003). Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Stuttgart: Francke, S. 163–168. ISBN: 978-3825280420
- TRACY, Rosemarie (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-198. ISBN: 978-3-531-15886-0
- WERLEN, Iwar (2004). Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: Studer, Thomas et al. *Bulletin VALS-ASLA, Ereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz*, 2004, (79), S. 1-30.
- WOJTASZEK, Anna Emilia (2010). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).
- ŽUJOVIĆ, Živorad (2017). *Mehrsprachigkeit, Identität und kompetenzorientierter Sprachunterricht im Banat*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).

8.1 Internetquellen:

HOIS, Elisabeth Mager (1990). *Die Identitätsproblematik im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Universität Leipzig. (Vortrag zur Konferenz an der Universität Leipzig im Januar 1990) Online verfügbar unter:

https://www.researchgate.net/publication/320685389_DIE_IDENTITATSPROBLEMATIK_IM_FREMDSPRACHENUNTERRICHT/, [zuletzt geprüft am: 21.09.2020].

KIRCHNER, Katharina (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9,(2),. Online verfügbar unter:

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> [zuletzt geprüft am 21.09.2020]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT Online verfügbar unter:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [zuletzt geprüft am 21.09.2020]

VRÁBLÍKOVÁ, Petra (2007). Motivace jako významný faktor při studiu cizích jazyků (Gardnerův socio-vzdělávací model). In: *Vojenské rozhledy* [online], 2007 (4), S. 168-174. Online verfügbar unter:

<https://www.vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/vzdelavani-a-vycvik/motivace-jako-vyznamny-faktor-pri-studiu-cizich-jazyku-gardneruv-socio-vzdelavaci-model> [zuletzt geprüft am: 21.09.2020]

TRIM, John, Brian North und Daniel Coste in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat. ISBN 3-468-49469-6 Online verfügbar unter:

<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [zuletzt geprüft am: 21.09.2020]

URL1: Europäische Kommission. *Politik der Mehrsprachigkeit. Allgemeine und berufliche Bildung*. Online verfügbar unter:

https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de [zuletzt geprüft am 27.11.2020]

URL2: Europarat (2008). *Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek*. Online verfügbar unter:

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:CS:PDF> [zuletzt geprüft am 27.11.2020]

9. Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Muster des Fragebogens (Version Deutsch) der für dem praktischen Teil dieser Arbeit verwendet wurde

NJ Verze - Výzkum: Identita a mnohojazyčnost ve výuce ciz. jazyků

Dotazník k výzkumu v rámci rigorózní práce Mgr. Davida Fischböcka ohledně významu jaz. identity a mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků.

*Povinné pole

1. část: Jazyková identita

1. Jak se ti líbí němčina jako jazyk? Ohodnoť jako ve škole *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
nejlepší	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejhorší

2. Jak těžká ti připadá němčina? Ohodnoť na stupnici od nejméně po nejvíce (0-10) *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
lehké	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	těžké

3. Proč se tento jazyk učíš? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Musím / Nic jiného nebylo na výběr
- Chtějí to rodiče
- Baví mě
- Zajímá mě
- Chci pracovat v zahraničí
- Chci rozumět cizojazyčným médiím (filmy, hudba, knihy atp.)
- Chci cestovat
- Chci studovat v zahraničí
- Otevírá mi nové možnosti / Může se mi hodit

Jiné: _____

4. Když slyšíš němčinu, jaké emoce to v tobě vyvolává? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Radost
- Zájem
- Zvědavost
- Nezájem
- Odpor
- Strach
- Agrese

Jiné: _____

5. Jak se cítíš, když máš něco říct německy? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Jsem odvážný/a
- Mám radost
- Věřím si
- Chci se předvést
- Jsem pyšný/á
- Mám strach
- Stydím se
- Raději mlčím
- Něvěřím si
- Jsem zoufalý/á

Jiné: _____

6. Když používáš německý jazyk, vymýšlíš věty přímo v němčině, nebo si je v hlavě nejprve překládáš z češtiny? *

Označte jen jednu elipsu.

- Přemýšlím rovnou v ciz. jazyce
- Přemýšlím v češtině a překládám si to.
- Jiné: _____

7. Používáš německý jazyk i mimo školu? Pokud ano kde a jak, pokud ne proč? *

8. Chceš se v budoucnu v němčině zlepšovat? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne
- Nevím

9. Jakou roli si myslíš, že bude němčina hrát v tvém budoucím životě? *

10. Změnil se během tvého života nějak tvůj postoj k němčině? Máš pocit, že se tvůj postoj k tomuto jazyku nějak vyvíjí? Krátce odůvodni. *

11. Co ovlivňuje tvůj postoj k německému jazyku? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Rodiče
- Sourozenci
- Kamarádi
- Politika
- Místo bydliště
- Média (filmy, hudba, youtubeři, influenceři...)
- Škola
- Cestování

Jiné: _____

2. část: Jazyk a kultura

12. Zajímáš se o německy mluvící země a jejich kulturu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

13. Pokud ano, kde se tyto informace dozvídáš? (Více možností)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zeměpis
- Cizí jazyk
- Dějepis
- Internet
- Knihy/časopisy
- Známí/rodina
- Přátelé

Jiné: _____

14. Pokud ne, proč? (Více možností)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Nezajímá mě to
- Je to příliš složité
- Nikdo nám o tom moc neříkal
- Nevím, kde ty informace hledat
- Nemám dostatečné jaz. schopnosti

Jiné: _____

15. Byl/a jsi někdy v německy mluvící zemi? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

16. Když jsi v cizí zemi, snažíš se mluvit tamním jazykem a proč? *

17. Znáš nějaká německá média? (Filmy, seriály, knihy, herce, muzikanty, influencery...) *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

18. Pokud ano, kde ses o nich dozvěděl/a? (Více možností)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Škola

Kamarádi

Google

Známi

Média (TV, Časopisy...)

Sociální sítě

Jiné: _____

19. Pokud ne, proč?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Nezajímají mě

Nerozumím jim

Nevím, kde hledat

Nebaví mě / nudí mě

Jiné: _____

20. Máš nějaké německy mluvící zahraniční přátele? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

21. Pokud ano, jak jsi je poznal/a?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Přes výuku cizích jazyků

Díky zahraničním projektům ve škole

Sociální sítě

Známi

Na dovolené

Jiné: _____

22. Pokud ne, chtěl/a bys nějaké mít a proč?

3. část: Výuka NJ

23. Jak tě baví výuka NJ na tvé škole? Ohodnoť jako ve škole. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Co se ti líbí na výuce NJ? *

25. Co se ti na výuce NJ naopak nelíbí? *

26. Co bys rád/a změnil/a na výuce NJ? *

27. Porovnáváte často ve výuce NJ daný jazyk s jinými jazyky? Např. jak je to v němčině a jak v ČJ, nebo AJ? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano
 Ne

28. Chtěl/a by ses ve výuce NJ dozvědět více o jednotlivých německy mluvících zemích a jejich kulturách? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

29. Máte na vaší škole nějaké zahraniční projekty s německy mluvícími zeměmi? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

30. Zúčastnil/a by ses rád/a takového projektu? *

Označte jen jednu elipsu.

Už jsem se zúčastnil/a a rád/a bych si to zopakoval/a

Už jsem se zúčastnil/a, ale již bych to znova nechtěl/a

Ještě jsem se nezúčastnil/a, ale rád/a bych

Nezúčastnil/a jsem se a ani nechci

Nemám žádnou takovou možnost

4. část: Učení se cizím jazykům a motivace

31. Jak se nejlépe učíš cizí jazyk? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Dobrá učebnice

Hodně konverzace

Simulace rozhovorů

Simulace reálných scének (drama)

Práce ve skupinkách

Vypracování projektů / výroba plakátů

Soutěže / hry

Dobrý/á učitel/ka

Jiné: _____

32. Co je pro tebe při učení se cizímu jazyku důležité? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

Užitečnost jazyka

Náročnost jazyka

Učitel/ka

Zajímavost kultury a zemí, kde se jazyk mluví

Kamarádi

Cizojazyčná média (filmy, knihy, influenceři, hudba atp.)

Jak se mi jazyk líbí, nebo nelíbí

Jiné: _____

33. Co ti na učení se cizím jazykům nejvíce vadí? (Více možností) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Nebaví mě to
- Je to příliš těžké
- Špatná výuka / učitel/ka
- Musím se to učit / nemohl jsem si vybrat nic jiného
- Nemám možnost to reálně použít

Jiné: _____

34. Máš pocit, že ti při učení se nějakému cizímu jazyku pomáhají znalosti z jiných jazyků? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

35. Pomáhá ti pro správné pochopení gramatiky porovnávání mezi různými jazyky? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

5. část: Mnohojazyčnost

36. Které jazyky ovládáš a na které úrovni (A1-C2) *

37. Myslíš si, že ti tvé současné znalosti jazyků stačí? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

38. Chtěl/a by ses v budoucnu naučit ještě další jazyky? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

39. Umí někdo z tvé rodiny nějaké cizí jazyky? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

40. Pokud ano, kdo a které?

41. Jak chápeš slavný citát J.W. Goethe „Kdo nezná cizí jazyky, nezná svůj vlastní?“ Souhlasíš s ním? *

To je vše!

Děkuji moc za tvé odpovědi a tvůj čas! :)
