

# Diplomová práce

Die Konstruktion von Identität bei einer ethnischen Minderheit am  
Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in Südböhmen

The Construction of Ethnic Minority Identity in Foreign Language  
Teaching in South Bohemia

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D

Autor práce: David Fischböck

Studijní obor: navazující mag. studium Německý jazyk – Anglický jazyk se  
zaměřením na vzdělávání

Ročník: 2.

České Budějovice 2021

## **Danksagung**

Ich möchte mich hiermit bei allen herzlich bedanken, die mir beim Entstehen dieser Arbeit geholfen haben.

In erster Linie möchte ich mich bei doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. für die Betreuung, Beratung, Korrektur und allgemeine Hilfe beim Schreiben 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 die ganze Zeit unterstützt hat, mit mir alle meine Ideen besprochen hat und mir Feedback gab.

Weiterhin danke ich auch meiner Familie für die Unterstützung, insbesondere meiner Mutter für kleinere Korrekturen.

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

Nochmal vielen Dank an alle Beteiligten. Dieses Werk haben wir zusammen geschaffen und 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.

18.4.2021

David Fischböck

## **Annotation**

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dem Thema der Identitätsbildung in Bezug auf das Sprachlernen und deren Rolle im Fremdsprachenunterricht.

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

Zuerst werden Identität und ihre zahlreichen Arten aus der Sicht der Psychologie definiert, danach wird über den Zusammenhang zwischen Sprachlernen und Identitätsbildung in Bezug zu Kultur, Weltansichten etc. geschrieben. Schließlich wird die Rolle der Identitätsbildung im Fremdsprachenunterricht erforscht.

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 im Fremdsprachenunterricht bringen sollte.

In diesem Vergleich konzentriert man sich nicht nur auf die Bestätigung bzw. Wiederlegung der Unterschiede zwischen den Einstellungen der Lerner zu der englischen und deutschen Sprache, sondern es wird auch nach den Gründen, Faktoren und Erklärungen gesucht, die diese Unterschiede erläutern.

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, Kultur, Sprachlernen, Englisch, Deutsch, Fremdsprachenunterricht

## **Anotace**

Tato magisterská práce se zabývá tématem konstrukce identity ve vztahu k osvojování jazyka a rolí identity ve výuce cizích jazyků.

V první, teoretické části jsou popsány vztahy mezi jazykem a identitou z několika perspektiv.

Nejprve jsou identita a její různé poddruhy definovány z psychologického hlediska. Poté se pozornost přesouvá na spojitost mezi osvojováním jazyků a konstrukcí identity ve vztahu ke kultuře, světonázorům atd. Nakonec je zkoumána role identity a její konstrukce ve výuce cizích jazyků.

V 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 ve výuce cizích jazyků.

Zmíněné srovnání nemá za cíl pouze potvrdit, či vyvrátit rozdíly v přístupu žáků obou skupin, ale snaží se najít i důvody, faktory a vysvětlení, které by pomohly objasnit rozdílné přístupy žáků obou skupin.

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, kultura, cizí jazyky, učení se jazykům, angličtina, němčina

## **Abstract**

This master thesis concerns itself with the topic of creation of identity in relation to language acquisition and its role in the teaching of foreign languages.

In the first, theoretical part of this thesis, the connection between language and identity is explored from multiple perspectives.

First, identity and its numerous subtypes are described from a psychological point of view. Later, the focus shifts to the relationship between the acquisition of language and the construction of identity. Finally, the role of identity through language acquisition is explored as a part of the teaching of foreign languages.

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 in foreign language teaching classes.

The goal of this comparison is not only to (dis)prove the differences in the attitudes of the two learner groups towards their target language, but it also tries to find reasons, factors, and explanations, that would help to clarify these differences.

These 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, culture, foreign languages, language acquisition, language learning, English, German

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	2
Annotation .....	4
Anotace .....	5
Abstract .....	6
Inhaltsverzeichnis .....	7
Einleitung .....	9
I. Theoretischer Teil .....	11
1. Identität: Definition und Theorien.....	11
1.1. Heutige Definition der Identität .....	12
1.2 Ich-Identität vs. Gruppenidentität.....	13
1.3 Rollenidentität / Mehrfache Identität.....	14
1.4. Kulturelle Identität .....	15
1.5 Sprachidentität.....	16
2. Identitätsbildung.....	18
3. Identität und Sprache.....	20
3.1. Sprache, Kultur und Identität .....	20
3.2. Sprache/n und Weltverständnisse/e.....	21
3.3. Identität, Kultur und Spracherwerb/Sprachlernen.....	23
4. Spracherwerb vs. Sprachlernen .....	28
5. Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht.....	30
5.1. Identität und Motivation im Fremdsprachenunterricht .....	31
5.1.1. Innere (intrinsische) vs. äußere (extrinsische) Motivation.....	33
5.1.2. Integrative vs. instrumentale Motivation.....	35
II. praktischer Teil .....	38
1. Ziel der Forschung.....	38
2. Forschungsdesign .....	39

3. Respondenten .....	40
4. Forschungshypothesen .....	41
5. Datenauswertung .....	42
6. Auswertung der Hypothesen .....	56
6.1. Hypothese Nr. 1 .....	56
6.2. Hypothese Nr. 2 .....	57
7. Fazit .....	59
7.1. Ausblick .....	61
8. Literaturverzeichnis .....	64
8.1. Internetquellen: .....	67
9. Anlagenverzeichnis .....	68

## **Einleitung**

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema der Identitätskonstruktion durch die Aneignung von Sprachen und der Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht.

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.

Bereits bei Themen wie Kultur, Sozialisation und Weltansichten wird einem schnell klar, dass sie eng mit der Identitätskonstruktion, sowie der Aneignung der (Mutter)Sprache verbunden sind.

Da dieser Zusammenhang zwischen Identität und Sprache 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.

Im vierten Kapitel wird aus didaktischer Sicht zwischen zwei Arten der Aneignung von Sprache unterschieden: dem Spracherwerb und dem Sprachlernen.

Diese Unterscheidung ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, denn wenn man davon ausgeht, dass das Sprachlernen und die Identitätsbildung eng miteinander verbunden sind, stellt sich die Frage, welche Rolle die Identität und deren Bildung im Fremdsprachenunterricht haben sollte.

Diese Frage wird nicht nur in den letzten Kapiteln des ersten theoretischen Teiles beschrieben, sondern im zweiten praktischen Teil auch direkt in der Praxis erforscht.

Durch zwei Fragebögen wird in der Forschung ein Vergleich zwischen einer Gruppe von Deutsch- und einer Gruppe von Englischlernern geschaffen, deren Antworten auf die Fragen zur Rolle der Identität 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 Habermas (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 am 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 den 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 unterscheiden wäre dann davon, so Thim-Mabrey (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-Mabrey 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 unseren eigenen Denken, 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 Migranten und Migrantinnen, 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. 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 mit bestimmten, 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.

### **3.2. Sprache/n und Weltverständnisse/e**

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) 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 voneinander 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. „instrumentaler“ 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)<sup>1</sup>, dass „wer fremde Sprachen [und Kulturen] nicht kennt, kennt seine eigene nicht“ kann man also auch in diesem Kontext nur zustimmen.

### **3.3. 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 gleich bleiben, 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.

---

<sup>1</sup> 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

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.

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 Korčáková (2005, zit. nach Matějková 2011, S. 14), 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 bilinguales 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; Vrábliková 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 Vrábliková 2007, S. 169; Slamenik 2012, S. 10-21; 38).

Obwohl dieses Problem oft im Kontext der Migrations- und Minderheitenproblematik beschrieben wird,<sup>2</sup> 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 Rolle<sup>3</sup>.

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-) **Spracherwerbtheorie** 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.

---

<sup>2</sup> vgl. z.B. Bakk (2011), Žujovic (2017), Auer (2009), Wojtaszek (2010), Draxl (2012)

<sup>3</sup> vgl. z.B. Janíková (2016), Vrábliková (2007)

Weiter erwähnt Janíková (2016, S. 31) Longs (1983) s.g. „**Interaktionshypothese**“ die von einer s.g. „Aushandlung der Bedeutung“ spricht. Dieser Hypothese nach muss, so Long (1983), 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 stehenden Mittel einsetzen, um die Kommunikation verständlich zu machen, also ihren „Sinn aushandeln“ (vgl. Janíková 2016, S. 31).

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 wurden hier nur in Bezug auf die Identität beschrieben und werden in Kapitel 5 detaillierter besprochen.

## 4. 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, lernt dann das Kind die Sprache auf einem muttersprachlichen Niveau, gemeinsam mit der dazugehörigen Kultur, Weltansicht etc., 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 Zweitspracherwerbs, 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 Rolle<sup>4</sup>.

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 wird.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> vgl. z.B. Janíková (2016), Hois (1990), Vráblíková (2007), Roche (2013)

<sup>5</sup> vgl. z.B. Roche (2013), Tracy (2009), Žujović (2017), Millrood (2016), Vráblíková (2007)

## 5. 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).

## **5.1. 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), 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 entgegnet, 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.

### **5.1.1. 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 inneren 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. einen 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.

### 5.1.2. Integrative vs. instrumentale Motivation

Skehan (1999, zit. nach Vrábliková 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 Vrábliková 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, das 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 Vrábliková 2007, S. 369) und Gardner & Lambert (1972, zit. nach Biel 2007, S. 3-5) nach, um die s.g. „**instrumentale 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 Vrábliková 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 Vrábliková 2007, S. 168f).

Doch wird in den letzten Jahren darauf hingewiesen, dass auch die instrumentale 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. Papajová 2011, S. 16).

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 instrumentale 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 instrumentale 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 instrumentale 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. praktischer Teil**

### **1. Ziel der Forschung**

Ursprünglich sollte das Ziel der Untersuchung in dieser Arbeit den Zusammenhang zwischen Aneignung von Sprachen und Identitätsbildung in seiner ganzen Komplexität umfassen. Es sollten Interviews mit mehrsprachigen Personen durchgeführt werden, deren Einstellungen mit jenen ihrer einsprachigen Mitschüler verglichen werden sollten.

Wegen der aktuellen Situation mit der Corona-Pandemie musste aber das ursprüngliche Ziel beschränkt und zu großem Teil geändert werden.

Das neue Ziel ist es, den Zusammenhang zwischen Sprachlernen und Identitätsbildung 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 den beiden Sprachen gegenüber, zu den zahlreichen Faktoren, die diese Einstellung beeinflussen, zur Motivation der Schüler für das Erlernen der konkreten Sprache sowie für das Sprachenlernen allgemein, geben soll.

Anhand der vorliegenden Daten wird zudem untersucht, wie sich das Erlernen einer Fremdsprache an südböhmischen Grundschulen auf die Identität der Schüler auswirkt und welche Faktoren dabei wichtig sind.

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 aktuellen 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 vier Teile untergliedert, die die einzelnen Themen des theoretischen Teiles dieser Arbeit widerspiegeln.

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 gestellt. Abgefragt wurde hier z.B. die Einstellung des Lerners 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.

### 3. Respondenten

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 Respondenten 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 Respondenten 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 Respondenten 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 und was die Identifizierung der Lerner mit der gelernten Sprache fördert bzw. hindert. 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? usw.

Dementsprechend 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.

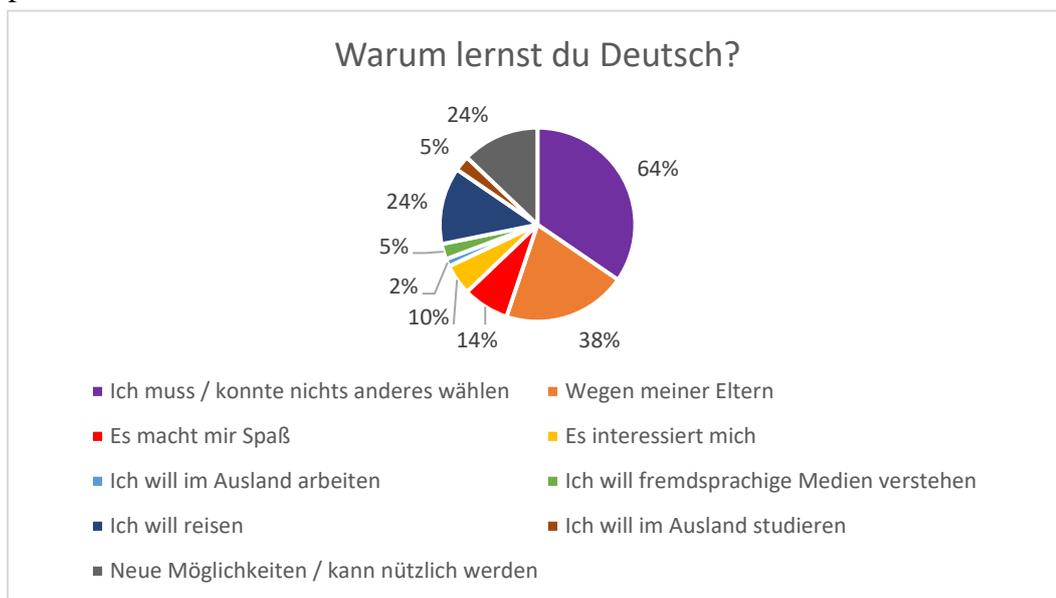
## 5. Datenauswertung

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 mittelschwer 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.

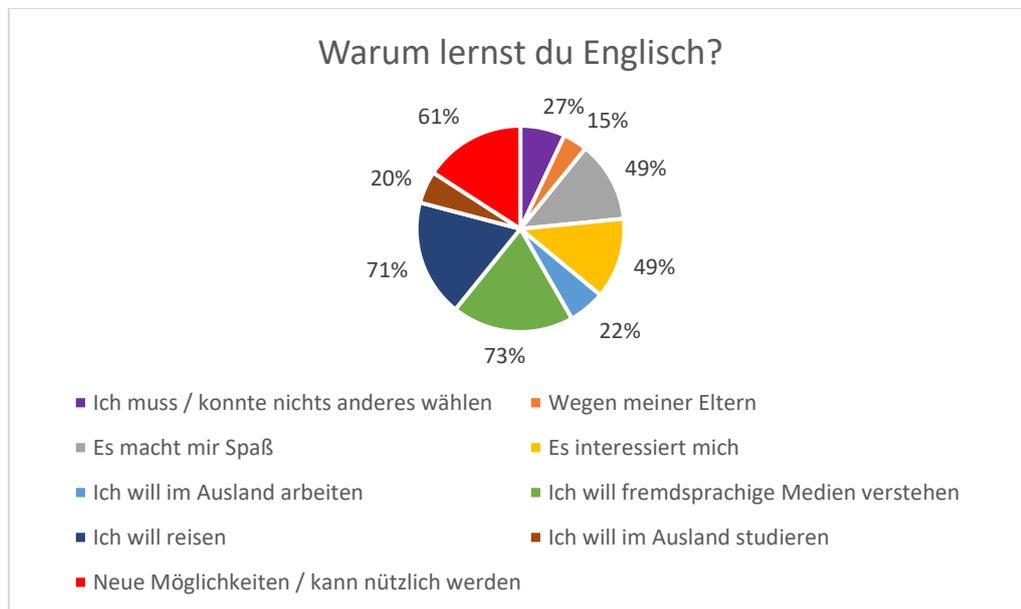
Die möglichen Gründe dafür kommen gleich in der Frage „Warum lernst du Deutsch/Englisch?“ zum Vorschein, wo die meisten Deutschlerner (64 %) angeführt haben, dass sie die deutsche Sprache aus Zwang lernen, weil sie einfach nichts anderes wählen konnten. Auch der am zweitmeisten angeführte Grund für das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



Grafik 1: Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache

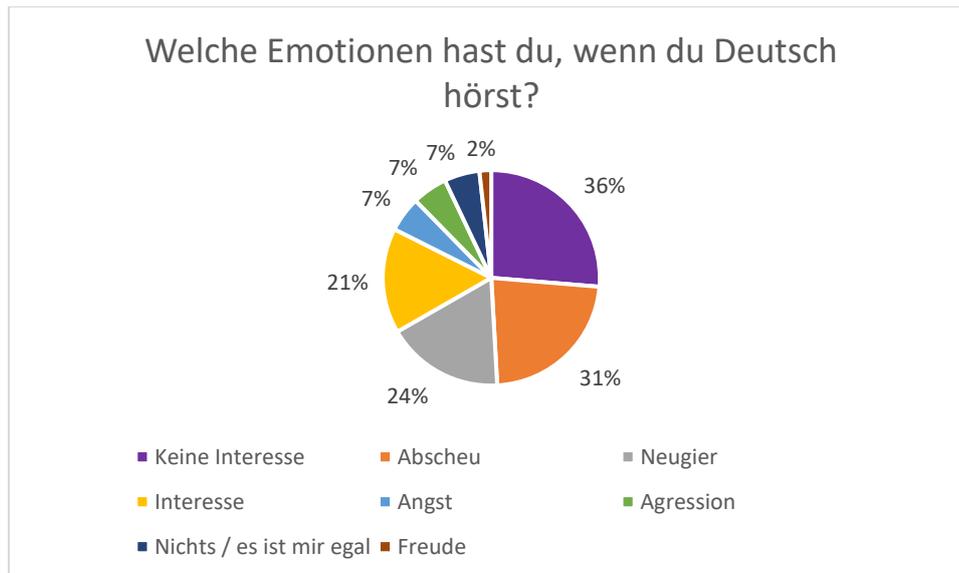
Dagegen weisen die Antworten bei Lernern des Englischen ganz andere Ergebnisse auf. Obwohl eigentlich alle Schüler gezwungen werden Englisch zu lernen, spiegelt sich dieser Zwang in den Daten kaum wider (nur 27 %).



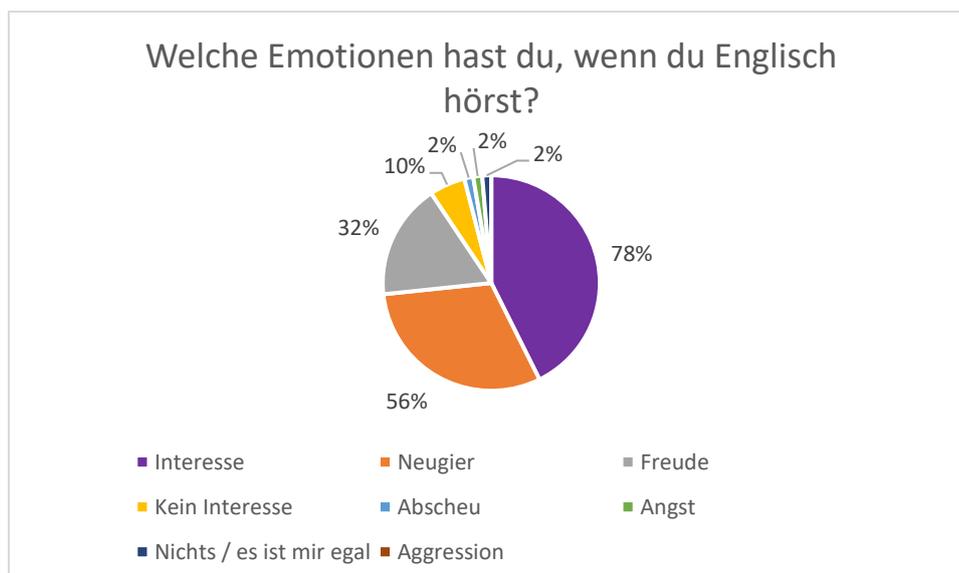
*Grafik 2: Gründe für das Erlernen der englischen Sprache*

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 Respondenten gibt, die an der Sprache und deren Erlernen interessiert wären, wie an den Antworten „Neugier“ (24 %) und „Interesse“ (21 %) zu sehen ist.



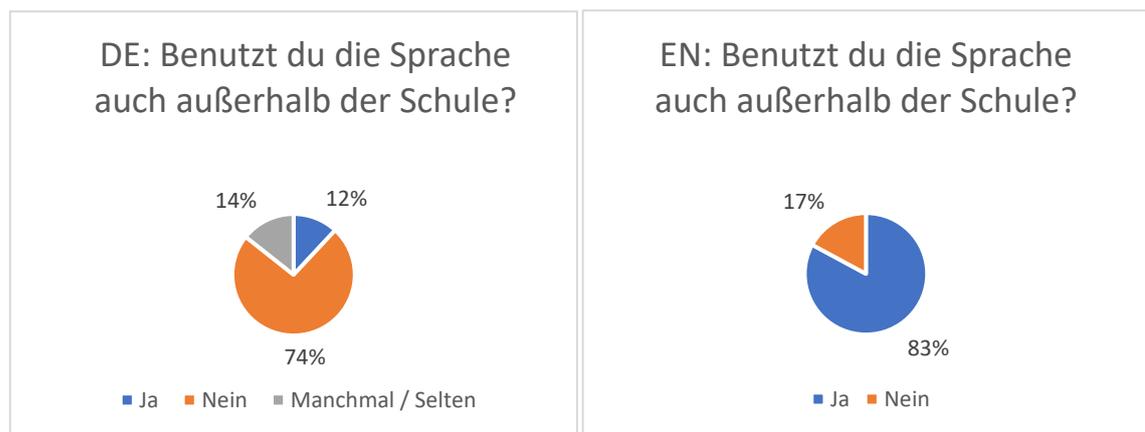
Grafik 3: Emotionen, die die Deutschlerner fühlen, wenn sie Deutsch hören



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

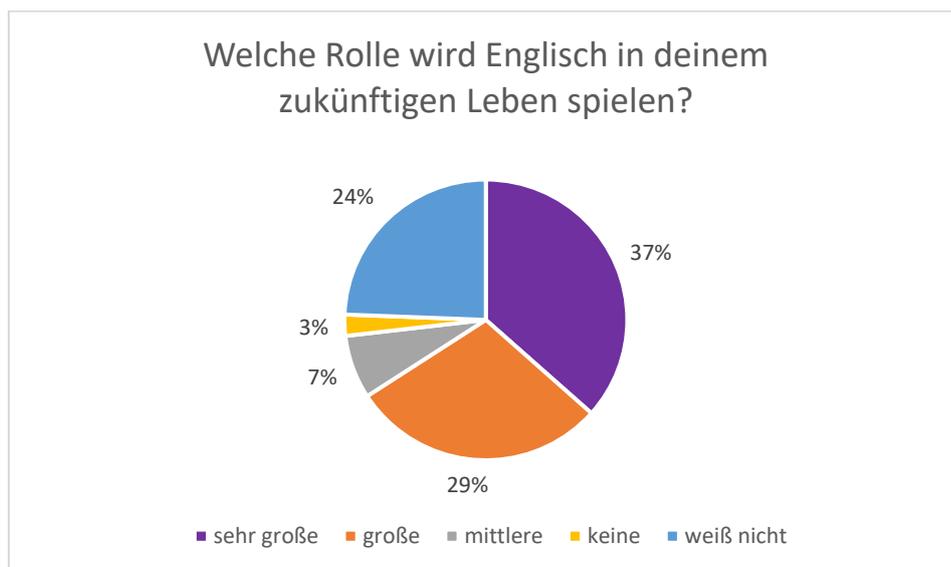
Während 83 % der befragten Englischlerner die Sprache auch im Alltag in Situationen, wie z.B. „PC/Onlinespiele (29 %)“, „TV (Filme, Serien usw.) (27 %)“ oder im Internet und bei Sozialnetzwerken (24 %) einsetzen, sind es bei Deutsch nur 12 % der Lerner und weitere 14 %, die es nur manchmal oder selten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

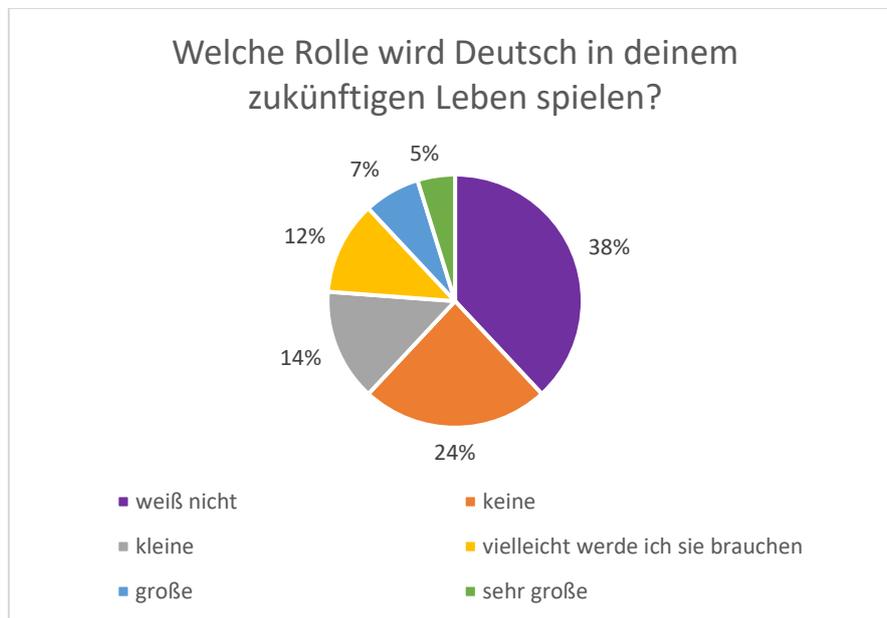
Dagegen finden viele der Deutschlerner (21 %), dass sie keine ausreichende Möglichkeit haben, mit der deutschen Sprache in Kontakt zu sein und sie authentisch und sinnvoll einzusetzen. Die wenigen Möglichkeiten zur Anwendung bietet ihnen meistens eine Art Sommerjob (7 %), ausländische Bekannte (10 %), 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.



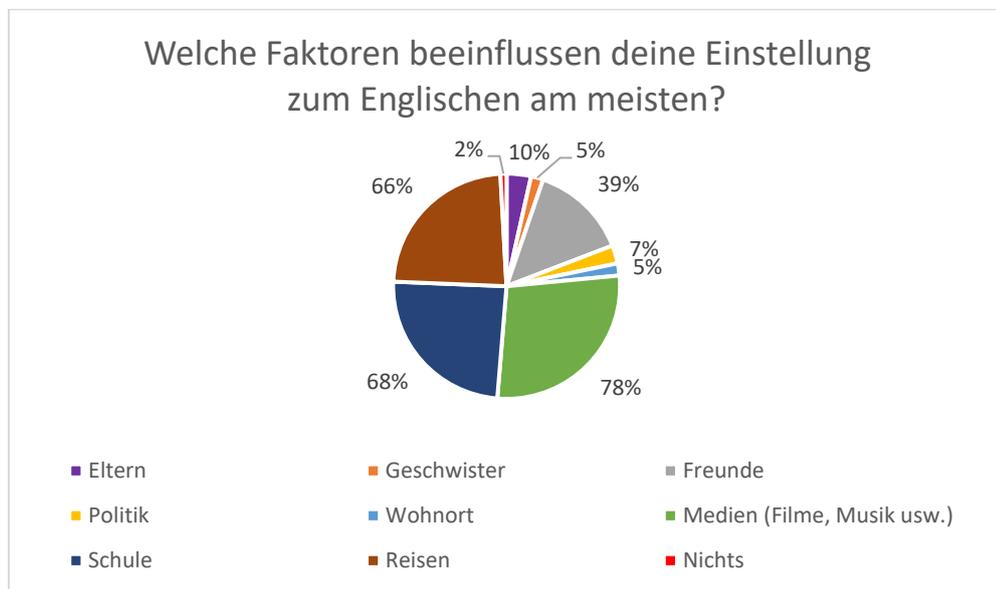
Grafik 8: Meinung der Deutschlernenden über die Rolle des Deutschen in ihrem zukünftigen Leben

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 Respondenten 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.

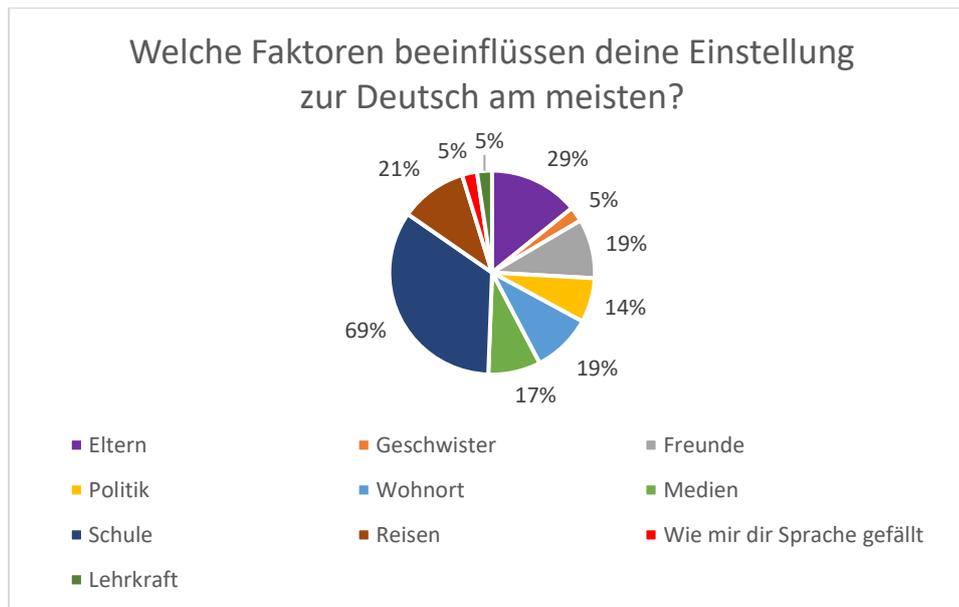
Ähnliche Ergebnisse weist auch die nächste Frage „Welche Faktoren beeinflussen deine Einstellung zu der Sprache am meisten?“ auf. Obwohl für die Englisch- (68 %) als auch Deutschlerner (69 %) der Faktor der Schule und des Fremdsprachenunterrichts bedeutend ist, sind die weiteren Faktoren bei beiden Gruppen 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 Englischlerner für zielsprachige Länder interessieren, hingegen nur 38 % der Deutschlerner. Der Grund, warum sich so wenige Deutschlerner 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 Englischlerner auch viel häufiger selbst Informationen über zielsprachliche Länder suchen. Zum Beispiel sollen ganze 78 % der Englischlerner 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 Englischlerner nie in einem englischsprachigen Land war (nur 37 %). Dagegen waren fast alle (90 %) der Deutschlerner bereits zumindest einmal in einem deutschsprachigen Land, was bei ihnen jedoch keine wichtige Rolle zu spielen scheint.

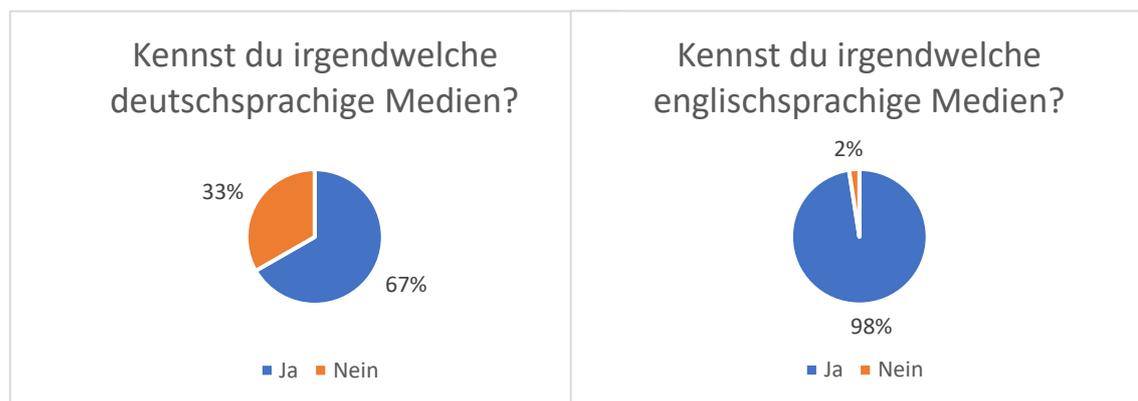
Obwohl es sich zeigt, dass die meisten der Englisch- und Deutschlerner es besser finden, aus Höflichkeit im Zielland die jeweilige Sprache zu sprechen, beschränkt sich

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.

Inbesondere 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 5: Faktoren, die den Lernern beim Englischunterricht wichtig sind

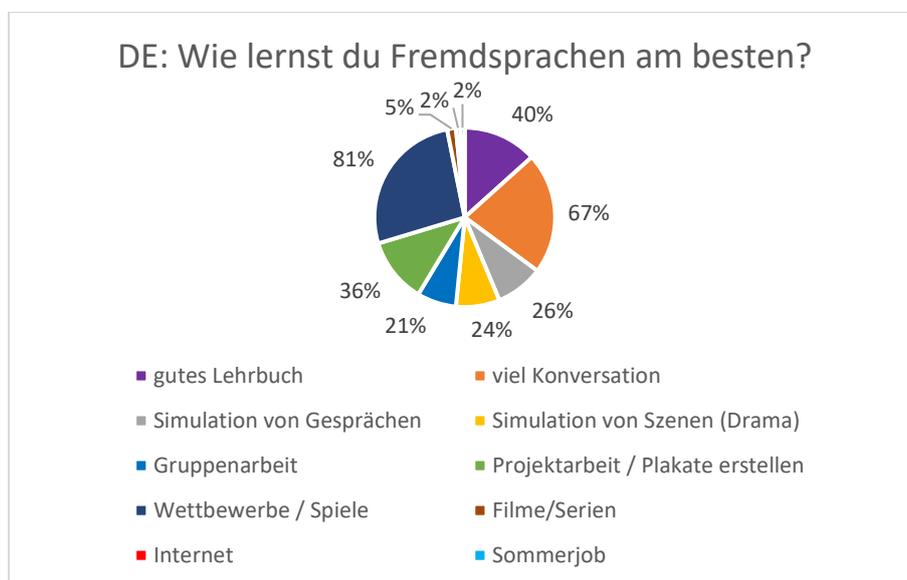
Auch wenn man sich die Antworten auf die Frage, was die Schüler gerne am Fremdsprachenunterricht ändern würden anschaut, finden sich wiederum in beiden Gruppen ähnliche Resultate. Englisch- sowie Deutschlerner fordern insbesondere mehr zielsprachliche Anwendungsmöglichkeiten und viel Konversation. Zahlreiche 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.

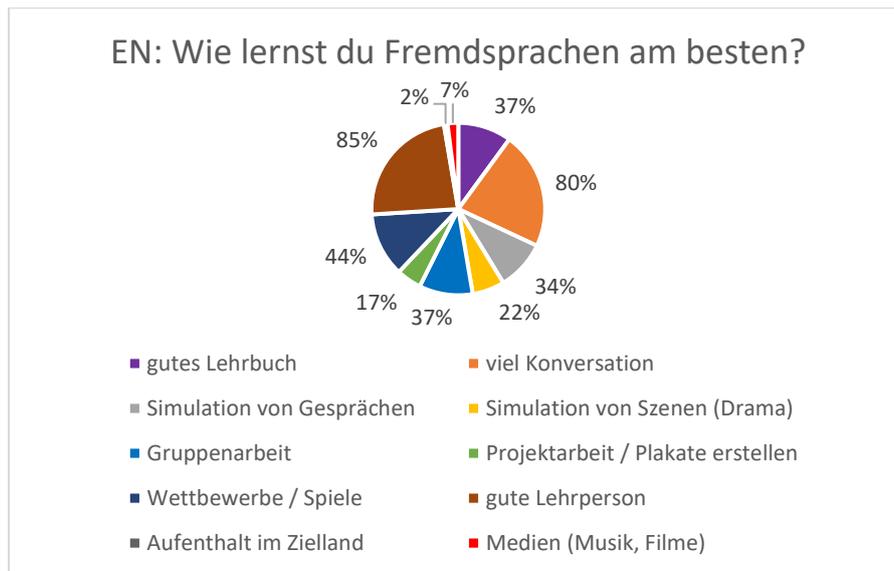
Im vierten Abschnitt des Fragebogens ging es um das Thema der Faktoren, die für die Lerner beim Fremdsprachenlernen wichtig sind und die ihr Sprachlernen am besten fördern.

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 Englischlerner

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 Deutschlerner (43 %) die Sprache viel zu schwierig.

## 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 Bekannten (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.

## 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.

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 Respondenten 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.

## 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. Demzufolge würde sich die Teilnehmergruppe des Deutschunterrichtes mehr auf diejenigen beschränken, die an dem Unterricht wirklich interessiert sind.

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

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

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

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

DRAXL, Anna-Katharina (2012). *Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnen-Generation“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit*. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit).

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

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

- HUFEISEN, Britta & Claudia Riemer (2010) Spracherwerb und Sprachen-lernen. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert und Krumm, Hans-Jürgen (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, Ursula Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-52. ISBN: 978-3-531-15886-0
- JANICH, Nina & Susanne Näßl (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*, 26 (1), S. 24–50.
- 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, F.G. Königs und C. Riemer (Eds.). *Identität und Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Verlag, S. 110-118. ISBN: 978-3823368380
- 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, F.G. Königs und C. Riemer (Eds.). *Identität und Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Verlag, S. 119-128. ISBN: 978-3823368380
- MATĚJKOVÁ, Petra (2011). *Teaching a second language in early childhood*. Praha: Univerzita Karlova v Praze (Bachelorarbeit).
- MILLROOD Radislav P. (2016). Cultural identity as a problem of foreign language pedagogy. In: *Language and Culture* ,2 (8), S. 101-107.
- 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, Barbara L. Frederickson, Georg R. Loftus und Willem A. Wagenaar (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Boston: Cengage Learning EMEA. ISBN: 978-1408089026
- OPPENRIEDER, Wilhelm & 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
- PAPAJOVÁ, Adela (2011). *Motivace k učení se cizím jazykům u žáků na 2. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita (Bachelorarbeit).
- 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
- PROBS, Johanna (2015). *Sprachliche Zugehörigkeit von Kindern im Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung*. Wien: Universität Wien (Masterarbeit).
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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

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/](https://www.researchgate.net/publication/320685389_DIE_IDENTITATSPROBLEMATIK_IM_FREMDSPRACHENUNTERRICHT/) [zuletzt geprüft am: 18.04.2021].

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: 18.04.2021]

## **9. Anlagenverzeichnis**

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

# NJ Verze - Výzkum:

## Role identity ve výuce ciz.jazyků

Dotazník k výzkumu v rámci magisterské práce Bc. Davida Fischböcka ohledně významu jaz. identity 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"/>	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"/>	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"/>				

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 země, kde se jazyk mluví  
 Kamarádi  
 Cízojazyčná 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:  \_\_\_\_\_

**To je vše!**

Děkuji moc za tvé odpovědi a tvůj čas! :)