

Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache aus der Perspektive der Sprachenpolitik und der Schüler*innen¹

Miroslav JANÍK, Věra JANÍKOVÁ

Abstract

Teaching German as a second foreign language from the perspective of language policy and pupils

Our study focuses on expiring relationships between language policy in the educational context and the users of foreign languages (i.e. pupils). The theoretical part of the study introduces the term *language policy* and indicates its development in the Czech Republic over the recent years. The empirical part aims to describe how the pupils perceive the German language. Methodologically, we use qualitative analysis of language portraits and interviews. The research sample consists of 25 students (8th grade). Our results show the instrumentalized function of the German language and focus on the usage of the German language. Based on our results, we suggest some changes in language policy that would better fit pupils' perceptions of languages.

Keywords: Language policy, foreign language education, German as a foreign language, Czech primary school, language portrait, interview

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.31.0006

1. Einleitung zur Sprachenpolitik

Im Allgemeinen bezieht sich der Begriff *Sprachenpolitik* auf den politischen Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Es handelt sich also um diejenige Politik, die „das Verhältnis zwischen mindestens zwei Sprachen in funktionaler, politischer und territorialer Hinsicht zu regeln sucht“ (Schreiner 2006:26). Christ (1991:55) bezeichnet die Sprachenpolitik als „[...] die Summe jener politischen Initiativen „von unten“ und „von oben“, durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden.“ Gleichzeitig weist er aber auf den diskursiven Charakter dieses Begriffs hin, indem er sagt: „Sie [die Sprachenpolitik] ist wie alle Politik konfliktanfällig und muss in ständiger Diskussion, in ständiger Auseinandersetzung neu geregelt werden“ Christ (1991:55).

Nach Dovalil und Šichová (2017) gibt es Sprach(en)politik in zweierlei Art: „Einerseits sind es die (offiziell) veröffentlichten, expliziten, ausformulierten und dadurch auch öffentlich zugäng-

¹ Diese Studie ist im Rahmen von Projekt GAČR (19-12624S) *School as a multilingual space? Exploring linguistic realities at Czech urban schools (MultiSpace)* entstanden.

lichen Dokumente, andererseits die *de facto* vollzogenen Handlungen, die nicht explizit proklamiert und öffentlich zugänglich gemacht worden sind“ (11–12). Da Sprachen ein grundlegender Aspekt des Lebens der Menschen und des demokratischen Funktionierens der Gesellschaft sind, sollten alle sprachpolitischen Bemühungen systematisch und gesellschaftstheoretisch fundiert sein und dazu führen, „die Sprachsituation im Hinblick auf das Gesamtwohl der betreffenden Gesellschaft zu verbessern“ (Dovalil 2009:228).

Eine andere Klassifizierung von Sprachenpolitik schlägt Noss (1971) vor, der dabei auf die Beschreibungen der sozialen Kontexte fokussiert, in denen sprachpolitische Entscheidungen getroffen werden. Aus dieser Perspektive unterscheidet er drei Typen von Sprachenpolitik, und zwar die *offizielle Sprachenpolitik* (official language policy), die *Schulsprachenpolitik* (educational language policy) und die *allgemeine Sprachenpolitik* (general language policy). Hinsichtlich unseres Forschungsinteresses sind die letztgenannten zwei Typen von entscheidender Bedeutung.²

Die *Schulsprachenpolitik* (educational language policy) setzt sich mit der Frage auseinander, welche Sprachen auf welchen Niveaus des öffentlichen und privaten Sektors als Unterrichtsmedium oder als Unterrichtsfach benutzt werden sollen (vgl. Noss 1971:25), und zwar innerhalb des öffentlichen Schulsystems. Es handelt sich also um die schulsprachenpolitische Entscheidung, wo, wie lange und wie die Sprachen angeboten werden sollen.

Die *allgemeine Sprachenpolitik* (general language policy) betrifft die offizielle Förderung des Sprachgebrauchs (wie z. B. Radio- oder TV-Sendungen in verschiedenen Sprachen). Gleichzeitig ordnet Noss der *allgemeinen Sprachenpolitik* alle Bereiche der Wirtschaft und des Handels zu, die verantwortlich für die Stellung von bestimmten Sprachen auf dem Arbeitsmarkt sind (vgl. Noss 1971:25). Auf diese Dimension der Sprachenpolitik wirkt ziemlich stark die konkrete gesellschaftliche Praxis ein, insbesondere im Bereich des wirtschaftlichen Marktes. Die gesellschaftliche Praxis kann dann wiederum zum Gegenstand der Sprachenpolitik bzw. der Schulsprachenpolitik werden. Der Sprachgebrauch und die Sprachennachfrage befolgen dann das Prinzip des größten Nutzens (benefit principle).³

Die Sprachenpolitik hat in all ihren Dimensionen grundlegende Auswirkungen auf die Sprachbildung im Allgemeinen, aber besonders stark beeinflusst sie den Fremdsprachenunterricht. Im Weiteren soll kurz auf die Beziehung zwischen Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht eingegangen werden, wobei die Grundsätze der aktuellen europäischen Mehrsprachigkeitspolitik in Betracht gezogen werden.⁴

1.1. Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht: eine enge Beziehung

Die Förderung des Sprachenlernens gehört zu den zentralen Zielen der europäischen Sprachenpolitik (z. B. *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* 2008) und die Europäische Union betreibt in den letzten Jahrzehnten aktiv eine Politik der Förderung des Fremdspracherwerbes⁵. Man geht dabei davon aus, dass bessere Fremdsprachenkenntnisse den

² Die *offizielle Sprachenpolitik* (official language policy) als jene Entscheidungen einer Regierung, die sich mit der Frage befassen, welche Sprachen in Repräsentationsorganen des Staates (wie Verwaltung und Justiz) verwendet werden sollen.

³ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Stellung einer Sprache in einer Gesellschaft insgesamt von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Was die Stellung des Deutschen in Tschechien betrifft, handelt es sich neben den Sprachideologien, wie „mit Englisch komme man überall aus, Deutsch sei schwierig, [...]“ (Dovalil 2019:708) um ein Bündel von soziokulturellen und sozioökonomischen Umständen. Mehr dazu z. B. (Šichová 2011a, 2011b; Krennitz 2017; Dovalil 2019).

⁴ Im Zuge des von den Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union deklarierten Ziels der Mehrsprachigkeit (bekannt unter dem Kürzel 1+2) sollen die Bürger*innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen, darunter in einer Nachbarsprache. Für die tschechischen Bürger*innen ist es gerade die deutsche Sprache, die auf Grund der geographischen Lage den Status der Nachbarsprache besitzt. Außerdem besitzt Deutsch in Tschechien kulturgeschichtlich auch den Status einer Minderheitssprache.

⁵ Als eines der zahlreichen ganz konkreten Beispiele kann das Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft aus dem Jahre 1990, das sogenannte LINGUA-Programm, genannt werden,

Bürgern*innen u. a. Gewinne im Bereich der Völkerverständigung, des für alle Mitglieder der europäischen Gemeinschaft vorteilhaften Funktionierens des Binnenmarktes sowie der Erhaltung der sprachlichen Vielfalt und des kulturellen Reichtums Europas bringen (*Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989*).

Auf die sprachpolitische Relevanz des Fremdsprachenunterrichts weist auch Christ hin, indem er betont, dass der Fremdsprachenunterricht „die Reichweite von Sprachen und damit den Kommunikationsradius ihrer Sprecher“ vergrößert [...] und damit auch in die Gewichtsverteilung zwischen den einzelnen Sprachen eingreift. [...] Indem bestimmte Sprachen unterrichtet werden (und andere nicht), stelle „der Fremdsprachenunterricht immer eine politische Parteinahme dar“ (Christ 1986:100). Die sprachpolitische Relevanz des Fremdsprachenunterrichts liegt auch darin, dass er innerhalb des Bildungssystems „Interessengruppen schafft, nämlich die Lehrenden von Englisch, Französisch, DaZ usw.“ (Meißner 2011:167–168). Zugegeben werden muss, dass die Entscheidungen der Sprachenpolitik auch die Curricula für den Fremdsprachenunterricht beeinflussen, und zwar sowohl in den Zielen und didaktisch-methodischen Konzeptionen als auch in den Unterrichtsmethoden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulsprachenpolitik die Bedingungen für die Gestaltung und die Möglichkeiten des Sprachunterrichts schafft. Gerade die Schule ist der Ort, an dem die „Sprachen als Sprachschätze, als wissensbegründende, sozialintegrierende und identitätsbildende Sprachen geschützt und gefördert werden müssen“ (Bosch 1999:36). Dies sollte im Muttersprachenunterricht, im Zweitsprachenunterricht und nicht zuletzt auch im Fremdsprachenunterricht geschehen. Für den letztgenannten ist von entscheidender Bedeutung, dass „die Schule ein diversifiziertes Fremdsprachenangebot [...] und das Wahlprinzip für alle Schüler*innen respektiert und garantiert“ (Bosch 1999:36).

2. Deutsch als Fremdsprache an tschechischen Grundschulen im sprachpolitischen Kontext

Auch die tschechische Sprachenpolitik reflektiert in den letzten drei Dekaden die oben angeführten Grundsätze einer modernen Sprachenpolitik im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Als Folge sind schon an der Grundschule Bemühungen um die Sicherung eines diversifizierten und reichhaltigen Angebots an zu erlernenden Fremdsprachen zu sehen (*Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung* 2007, 2013). Wenn man aber die tschechische Schulsprachenpolitik kurz Revue passieren lässt, dann muss man sich eingestehen, dass in Bezug auf sprachliche Vielfalt leider nur partielle Erfolge erzielt wurden.

Da im Zentrum unseres Interesses Deutsch als Fremdsprache steht, wird im Folgenden auf die (schul)sprachenpolitischen Entscheidungen eingegangen, die in erster Linie den Deutschunterricht betroffen haben. Die sprachpolitischen Entscheidungen, die auch die Wahl des Deutschen im schulischen Kontext beeinflussen, schlagen sich v. a. in den Curricula bzw. den Rahmenbildungsprogrammen nieder. Während in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (bis 1990/1991) aufgrund der damaligen Entscheidungen in der Grundschule (d. h. in den Jahrgängen 1–9) größtenteils nur eine Fremdsprache, nämlich Russisch, unterrichtet wurde, kam es nach der politischen Wende von 1989 zu gravierenden Veränderungen. Die Fremdsprachen fanden in ihrer Vielfalt nicht nur den Weg in die tschechische Gesellschaft, sondern auch in die Schule, und die sich neu konstituierende tschechische Sprachenpolitik versuchte klar, ihr Interesse an der Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt zu demonstrieren (vgl. Janíková 2011). Alle Schüler*innen hatten „freie Wahl und konnten diejenigen Sprachen lernen, die ihre Schule angeboten hat“ (Andrášová 2011:30). Auch in den damaligen Bildungsstandards sowie den schulischen Curricula (1996/97) wurde bald die Sprachenvielfalt kodifiziert, wobei Deutsch bis zum Anfang des neuen Millenniums von den

dessen Hauptziel „eine quantitative und qualitative Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Gemeinschaft“ war (*Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989, Art. 4*).

Schüler*innen als erste Fremdsprache präferiert wurde. In dieser Position hat sich später aber immer stärker Englisch durchgesetzt.⁶

Im Zuge der Implementierung der staatlichen curricularen Schulreform wurden in den Jahren 2007–2008 für verschiedene Schultypen allmählich neue *Rahmenbildungsprogramme* eingeführt. In diesen Rahmenbildungsprogrammen wurde zwar nicht festgelegt, welche Sprache als erste Fremdsprache unterrichtet werden sollte, trotzdem erscheint Englisch in schulischen Lehrplänen immer häufiger als erste Fremdsprache, an vielen Schulen wird es sogar ab dem ersten Jahrgang unterrichtet (Zormanová 2015). Diese Tendenz ist mit einem indirekten, dafür aber umso aussagekräftigeren Nachdruck im Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung formuliert, wo ausdrücklich steht, dass vorrangig Unterricht im Englischen angeboten werden sollte (*Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung*, 2007). Durch die Abschaffung der deutschen Sprache als Pflichtsprache und durch den Status als Wahlfach an den Grundschulen und oft auch an den Mittelschulen sank nachweislich das Interesse der Schüler*innen am Deutschlernen (Andrášová 2011:38). Dank dem revidierten Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung, das im Schuljahr 2013/14 in Kraft trat, wurde der Unterricht einer zweiten Fremdsprache obligatorisch, wodurch Deutsch in einem größeren Maße wieder an die Grundschulen zurückkehrte (*Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung* 2013). Bemerkenswert ist dabei, dass Deutsch unter dieser Konstellation als zweite obligatorische Fremdsprache von allen angebotenen Sprachen am häufigsten gewählt wurde.

In nächster Zukunft ist nun aber leider zu erwarten, dass das Interesse der Schüler*innen an der Wahl der deutschen Sprache aus schulsprachenpolitischen Gründen wieder sinken wird. Denn zurzeit läuft eine nationale Diskussion zur nächsten grundsätzlichen Revision des Rahmenbildungsprogramms für die Grundbildung, und schon jetzt, im ersten Entwurf des neuen Curriculums, wird ausdrücklich für die Streichung der zweiten Fremdsprache aus dem Pensum der obligatorischen Fächer in der Grundbildung plädiert. Nach den Plänen soll eine zweite Fremdsprache, darunter auch Deutsch, den Schüler*innen nur noch als Wahlfach angeboten werden.⁷

Es ist unumstritten, dass die Sprachenpolitik in all ihren Dimensionen, die miteinander sehr eng verflochten sind, auf die Wahl der Schüler*innen einen Einfluss ausübt. Die endgültige Wahl ist aber auch stark mit den subjektiven sowie erfahrungsmäßigen Faktoren verbunden, wie Prioritäten, Wünsche, Erfahrungen sowie Einstellungen der einzelnen Schüler*innen oder ihre lerninternen sowie lernexternen Motivationen (z. B. Müllerová 2015). Unter den letztgenannten Faktoren sind an dieser Stelle noch konkret das in der (tschechischen) Gesellschaft wahrgenommene Prestige des Deutschen, die Wahrnehmung des Deutschen als einer leichten oder schweren bzw. (un)schönen Sprache oder die historischen Konnotationen zu nennen, also Faktoren, die durch mehrere Studien gut erforscht sind (z. B. Fuková 2015). In der aktuellen Forschung fehlen aber Studien, in denen erforscht wird, welche Position die deutsche Sprache im *sprachlichen Repertoire* (verbal repertoire, linguistic repertoire) der Schüler*innen einnimmt, wie sie Deutsch im Alltag erleben oder Deutsch lernen etc. Das sprachliche Repertoire verstehen wir im Einklang mit Busch (2012) oder Gumperz (1964) als die *sprachliche „Ausrüstung“* (weapon; Gumperz 1964), mit der die Sprecher*innen ausgestattet sind, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen. Die deutsche Sprache wird in unserer Studie als Teil des sprachlichen Repertoires verstanden, das während des schulischen Sprachenlernens (geregelt durch die Sprachenpolitik) entwickelt wird.

Die im Folgenden vorgestellte empirische Studie versucht, die oben genannte Lücke zu füllen. In dieser Studie wird das Deutsche als Teil des sprachlichen Repertoires im Kontext der aktuellen tschechischen Sprachenpolitik erforscht, indem die deutsche Sprache auf der Ebene der individuellen Erfahrungen der Schüler*innen mit bereits erlernten oder gerade gelernten Sprachen betrachtet wird.

⁶ Neben Deutsch und Englisch wurden und werden an den Grundschulen am meisten Französisch, Spanisch und Russisch angeboten und unterrichtet.

⁷ Eine Übersicht über Angebot der zweiten Fremdsprachen in Europa bietet der Bericht *Výuka druhého cizího jazyka v evropských státech* [Unterricht der zweiten Fremdsprachen in europäischen Ländern] (EduIn, 2022).

3. Empirische Studie: Deutsch im Sprachenrepertoire der Schüler*innen

Das Hauptziel unserer qualitativ angelegten Studie ist es zu beschreiben, wie tschechische Schüler*innen die deutsche Sprache (als L3) aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen wahrnehmen. Die Forschung fand im Schuljahr 2020/2021 statt und wurde in folgenden drei Phasen durchgeführt: Innerhalb der Vorbereitungsphase wurde das Forschungsinstrumentarium festgelegt. Die Entscheidung fiel auf die Arbeit mit Sprachenportraits (vgl. unten) und die Durchführung von Interviews. In der nächsten Phase wurden die Daten mittels eines Sprachenportraits erhoben. Die gewonnenen Daten wurden dann nicht nur analysiert, sondern sie dienten als Grundlage für die im Anschluss geführten Interviews mit den in die Studie eingeschlossenen Schüler*innen. Die Interviews wurden aufgenommen. In der letzten Phase wurden alle Aufnahmen transkribiert und analysiert.

3.1. Forschungsfrage

Die Forschungsfrage lautet: Wie nehmen Schüler*innen die deutsche Sprache aufgrund ihrer eigenen (Lern)Erfahrungen wahr?

3.2. Stichprobe

Unsere Forschung wurde an einer öffentlichen Grundschule durchgeführt. Es handelt sich um eine klassische Schule, die sich nicht speziell auf Fremdsprachen fokussiert. Die Schule bietet Englisch als erste Fremdsprache (ab der 3. Klasse) und Deutsch und Russisch als zweite Fremdsprache (ab der 7. Klasse) an.

An der Untersuchung haben insgesamt 25 Schüler*innen in der 8. Klasse⁸ teilgenommen, 19 Schüler*innen haben Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt, 6 Russisch. Diese Schüler*innen haben wir in die Stichprobe einbezogen, um festzustellen, ob das Deutsche auch dann im sprachlichen Repertoire der Schüler*innen parat ist, wenn sie Deutsch nicht als Fremdsprache lernen.

3.3. Forschungsinstrumente

Als erstes Datenerhebungsinstrument wurden Sprachenportraits eingesetzt, die in der Forschung im Bereich der Angewandten Linguistik im Rahmen der Sprachbiographieforschung eine wichtige Rolle bei der Erforschung zur Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten spielen (Busch 2006; Krumm 2001). Der Einsatz von Sprachenportraits ist besonders vorteilhaft, wenn es sich bei den Teilnehmer*innen um Schüler*innen im Schulalter handelt, da das Anfertigen eines Sprachenportraits ihre natürliche Kreativität anregt und so einen abwechslungsreichen Blick auf die unterschiedlichsten Sprachwahrnehmungen ermöglicht. Krumm (2001) fügt hinzu, dass die verwendeten Farben auch Emotionen hervorrufen können, was für unsere Erforschung des Sprachverständnisses unerlässlich ist. Im Rahmen unserer Studie erhielten die Schüler*innen eine geschlechtsneutrale Silhouette des menschlichen Körpers und sollten in dieser Silhouette ihr Sprachenrepertoire darstellen, wobei sie nach ihren Vorlieben verschiedene Farben für die einzelnen Sprachen verwenden konnten.

Als zweites Forschungsinstrument wurden Interviews mit den ausgewählten Schüler*innen eingesetzt. Als Grundlage der Interviews dienten die von den Schüler*innen erstellten Sprachenportraits. Es wurde dabei das Konzept von Busch (2017) angewandt, das in ihrem Forschungsansatz des Spracherlebens die Einzigartigkeit und situative Verankerung von Sprachen betont. Im Interview zielten wir auf die nähere Erklärung dessen, was die Schüler*innen in ihren Sprachenportraits gezeichnet hatten, und auf eine breitere Kontextualisierung der Sprachen aus ihrer subjektiven Perspektive (z. B. Sprachen im Schulhof, Sprachen, die von Schüler*innen außerhalb der Schule verwendet werden, und Kommunikationssprachen zu Hause).

⁸ Der Grund für die Wahl der 8. Klasse war, dass die Schüler*innen schon ein Jahr lang eine zweite Fremdsprache gelernt haben.

3.4. Datenerhebung und Datenanalyse

Die Sprachenportraits wurden in Anlehnung an Krumm (2001) analysiert. Die Silhouette führt normalerweise zur Verwendung körperbezogener Metaphern (wie „Sprache X ist in meinem Herzen und Sprache Y ist in meinem Bauch“). Zusätzlich können aber die Schüler*innen mittels der Silhouetten die Beziehungen zwischen Sprachen sowie zwischen sozialen Akteuren*innen zum Ausdruck bringen. Zugleich bieten die Silhouetten die Möglichkeit, Gefühle und/oder Emotionen auszudrücken. Die Audioaufnahmen der Interviews mit den Schüler*innen wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (nach Mayring 2010). Im Rahmen der Analyse konzentrierten wir uns auf: die Repräsentation der deutschen Sprache, ihre Farbwiedergabe, ihre Position, ihre Beziehung zu den anderen Sprachen, sowie ihre Distanz zu den anderen Sprachen. Auch mögliche Bildunterschriften in den Portraits berücksichtigten wir bei der Analyse. Die Kategorien für die Analyse wurden durch induktive Verfahren gewonnen. Die analytische Einheit für die Kodierung waren die Ideeneinheiten, die sich auf die deutsche Sprache bezogen. Der eigentliche Analyseprozess verlief folgendermaßen: Zunächst wurden die Aussagen, die Träger von Gedankeneinheiten waren, identifiziert und daraus Kategorien abgeleitet. Im Nachhinein wurden die Interviews anhand der induzierten Kategorien (also der Zuordnung von Gedankeneinheiten zu Kategorien) kodiert. Jedes Transkript wurde von zwei Forschern kodiert, die ihre Ergebnisse diskutierten und etwaige Mehrdeutigkeiten feinabstimmten.

4. Ergebnisse

Im Voraus ist festzuhalten, dass in den Sprachenportraits der befragten Schüler*innen⁹ mehrere Sprachen vorkamen, und dass Deutsch einen festen Bestandteil ihres sprachlichen Repertoires einnahm. In den folgenden zwei Kapiteln beschreiben wir die Ergebnisse der Analyse der Sprachenportraits und der Interviews ausführlich, wobei der Fokus nur auf Deutsch liegt.

4.1. Sprachenportraits der Schüler*innen

Fokussiert man auf die Analyse der Sprachenportraits, dann lässt sich Folgendes sagen: Die Portraits verbinden die Sprachen oft mit einer bestimmten Region oder einem bestimmten Staat, unabhängig davon, ob die jeweiligen Regionen oder Staaten eine eigene Amtssprache haben. Typisch ist für die Schüler*innen, dass sie die deutsche Sprache mit der Flagge der Bundesrepublik Deutschland verknüpfen (Abbildung 1):

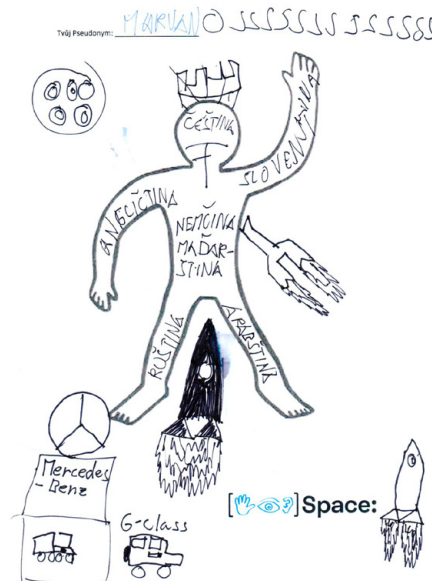
⁹ Die Namen aller Schüler*innen sind anonymisiert. Es werden die Pseudonyme/Spitznamen (in Klammern) verwendet, die sie sich bei der Arbeit an den Sprachenportraits selbst ausgedacht haben.



[👁️👂] Space:

Abb. 1: Deutsch in Verbindung mit einem Staat (Normální člověk)

Die Schüler*innen verstehen ihre Sprachen oft im Zusammenhang mit ihrer Verwendung durch unterschiedliche soziale Akteure in unterschiedlichen (Lern-)Räumen. Jede Sprache in ihrem Repertoire ist mit einem bestimmten sozialen Umfeld bzw. mit einer Erfahrung oder individuellen Vorstellung und mit bestimmten Wünschen verknüpft (Abbildung 2). Dies können wir anhand des folgenden Portraits dokumentieren, in dem Deutsch durch eine bestimmte Automarke repräsentiert ist:

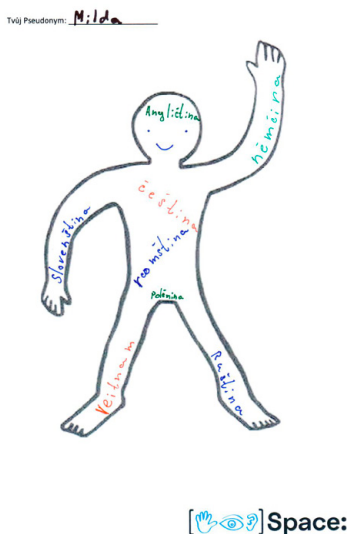


[👁️👂] Space:

Abb. 2: Deutsch in Verbindung mit individuellen Erfahrungen, Wünschen, Vorstellungen, gewonnenen Kenntnissen¹⁰ (Marvan)

¹⁰ Auf diesem Portrait kommen folgende Sprachen vor: Tschechisch, Englisch, Ungarisch, Slowakisch, Russisch, Arabisch. Deutsch repräsentieren die Automarke und Autos.

Fokussiert man auf die Position der Sprachen in der Silhouette, ist Deutsch oft in den Händen (bzw. in den Füßen) verortet. Dies kann die sozio-funktionale Einbindung (mehr dazu z. B. Tophinke 2002) der deutschen Sprache andeuten (Abbildung 3). Es ist zu betonen, dass die instrumentalisierte Funktion oft alle Fremdsprachen im sprachlichen Repertoire der Schüler*innen betrifft:



[👁️👂] Space:

Bild 3: Deutsch und seine instrumentalisierte Funktion¹¹ (Milda)

4.2. Interviews mit Schüler*innen

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass Deutsch in drei thematischen Punkten erscheint, die dann als Kategorien bestimmt wurden: (1) Deutsch als Sprache, die ich spreche; (2) Deutsch als Sprache, die ich lerne; (3) Deutsch und Emotionen. Im Folgenden werden die Kategorien, die sich in den Interviews im Gespräch über die Sprachenportraits¹² ergeben haben, beschrieben und mit beispielhaften Belegen versehen.

4.2.1. Deutsch als Sprache, die ich spreche

Diese Kategorie beinhaltet Kommentare der Schüler*innen, die sich auf die Verwendung der deutschen Sprache beziehen. Dies kann anhand folgender Aussage dokumentiert werden:

Ich habe die deutsche Flagge aufgezeichnet, weil ich Deutsch spreche. (Normální člověk)

Weiter lässt sich den Interviews entnehmen, dass die Schüler*innen die einzelnen Sprachen in ihrem Sprachenrepertoire (inkl. Deutsch) im Zusammenhang mit konkreten sozialen Situationen verwenden. Deswegen haben wir die Unterkategorien *Schule*, *Familie* und *Freunde* identifiziert.

In erster Linie beschäftigen wir uns mit der Verwendung der deutschen Sprache der Schüler*innen in der *Schule*:

In der Schule verwende ich Tschechisch, Deutsch und Englisch.¹³ (Kámen)

¹¹ Auf diesem Portrait kommen folgende Sprachen vor: Tschechisch, Englisch, Slowakisch, Russisch, Deutsch, Polnisch, Vietnamesisch, Roma.

¹² Alle Interviews wurden in Tschechisch geführt.

¹³ Die Aussagen wurden von den Autor*innen ins Deutsche übersetzt.

In dieser Kategorie erscheinen auch Aussagen, die andeuten, dass die Schüler*innen Deutsch außerhalb der Schule nicht verwenden.

..., weil ich Deutsch in der Schule lerne, sonst spreche ich Deutsch kaum. (Očo)

Als ein weiterer sozialer Kontext der Verwendung der deutschen Sprache wurde die *Familie* der Schüler*innen identifiziert:

Deutsch verwende ich schon jetzt in der Schule. Und ich habe diese Sprache deswegen gewählt, weil die Ehefrau von meinem Cousin aus Österreich kommt. Und sie haben ein kleines Baby, und wenn es größer wird, möchte ich mit ihm kommunizieren, und zwar auf Deutsch. Und ich mag Kinder sehr, also, ich werde Deutsch doch brauchen, nicht wahr? So schaut meine Beziehung zur deutschen Sprache aus. (Kaša)

Im Weiteren haben die Schüler*innen in den Interviews angegeben, dass sie die deutsche Sprache mit ihren deutschsprachigen *Freunden* verwenden:

Und Deutsch, weil wir – ich und einige meine Mitschülerinnen – auf Deutsch mit deutschsprachigen Freundinnen sprechen, (Mašina)

4.2.2. Deutsch als Sprache, die ich lerne

In diese Kategorie wurden die Aussagen der Schüler*innen eingeordnet, in denen sie thematisieren, wie lange sie schon Deutsch lernen.¹⁴

Ich lerne Deutsch seit zwei Jahren, als Unterrichtsfach, hier in dieser Schule. (Kivi)

Dieser Kategorie wurden auch Aussagen zugeordnet, die besagen, dass die Schüler*innen die deutsche Sprache zwar lernen, aber in ihrem außerschulischen Leben (noch) nicht verwenden. Als Beispiel könnte folgende Aussage dienen:

...ich lerne Deutsch in der Schule, sonst spreche ich Deutsch kaum. (Očo)

In dieser Kategorie befinden sich auch Aussagen, in denen die Schüler*innen angegeben haben, dass sie Deutsch nicht lernen, obwohl die Sprache in ihrem Sprachenportraits vorkommt.

4.2.3. Deutsch und Emotionen

In den Interviews mit den Schüler*innen sind zahlreiche Aussagen erschienen, die mit der emotionalen Dimension beim Deutschlernen verbunden sind. Im Allgemeinen lässt sich den Daten entnehmen, dass die ausgedrückten Emotionen zwar sehr individuell sind, aber dennoch oft mit dem bereits erreichten Niveau im Deutschen zusammenhängen. Der Zusammenhang ist aber nicht immer eindeutig und nicht vorhersagbar. Unsere Daten zeigen zum Beispiel, dass einige Schüler*innen Deutsch mit positiven Emotionen verknüpfen, obwohl sie Deutsch noch nicht gut können bzw. nicht auf Deutsch kommunizieren können:

Und Deutsch – es ist eine schöne Sprache, aber ich kann sie noch nicht gut. (Slonice 27)

Negative Emotionen gehen dann oft mit begrenzten Möglichkeiten bei der Verwendung der deutschen Sprache im außerschulischen Leben einher:

¹⁴ Diese Kategorie unterscheidet sich von der Unterkategorie *Schule* der Kategorie *Deutsch als Sprache, die ich spreche* folgendermaßen: Die Kategorie *Deutsch als Sprache, die ich lerne* betont die Perspektive des Sprachenlernens, die Unterkategorie *Schule* der Kategorie *Deutsch als Sprache, die ich spreche* akzentuiert dagegen die Perspektive des Verwendens der deutschen Sprache in der Schule. Hier muss noch hervorgehoben werden, dass die Kategorien nicht disjunktiv sind.

Deutsch lerne ich hier, in der Schule, obwohl es mir wenig Spaß macht. Ich habe schon früher angegeben, dass ich Deutsch zwar lerne, aber nicht gebrauche. (Očo)

Interessanterweise wird Deutsch von den befragten Schüler*innen nur sehr selten im Zusammenhang mit der empfundenen Lernschwierigkeit kommentiert:

Ab und zu denke ich daran, dass ich statt Deutsch Russisch lernen sollte, weil ich Deutsch ziemlich schwer finde. (Kaša)

5. Zusammenfassung

Im ersten Teil unserer Studie wurde der Begriff *Sprachenpolitik* theoretisch verankert und die Beziehung zwischen Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht näher erläutert. Im Weiteren wurde auf die sprachpolitischen Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen an tschechischen Schulen eingegangen, wobei die Position der deutschen Sprache in der schulischen Fremdsprachenbildung in Tschechien im sprachpolitischen Kontext fokussiert wurde. Allen diesen Ausführungen lässt sich in erster Linie entnehmen, dass die Sprachenpolitik in Tschechien über keine klar definierten Ziele verfügt. Dies ist gerade am Beispiel der deutschen Sprache ersichtlich, denn ihre Position als Pflichtfach/Wahlfach oder erste/zweite Fremdsprache ändert sich unsystematisch und unvorhersehbar. Die ständigen Veränderungen in der Sprachenpolitik lassen auch keine fachliche Fundierung erkennen. Die auf Sprachenpolitik konzentrierten Punkte deuten darauf hin, dass die Sprachenpolitik die aktuellen Einstellungen der Gesellschaft (bzw. der aktuellen politischen Repräsentation) gegenüber den einzelnen (Fremd-)Sprachen verfolgt, dabei aber gleichzeitig die Wahrnehmung der Sprachen seitens der Schüler*innen im Wesentlichen vernachlässigt, zumindest in den letzten drei Dekaden, die unseren zeitlichen Rahmen bilden. Aus diesem Grund haben wir uns entschieden, in unserer Forschung die Perspektive der Schüler*innen hervorzuheben.

Das Ziel unserer Studie war es zu beschreiben, wie die Schüler*innen die deutsche Sprache aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen wahrnehmen. Die Stichprobe unserer Studie umfasst 25 Schüler*innen aus der 8. Klasse einer Schule in Brno. Methodologisch haben wir uns auf die qualitative Analyse von Sprachenportraits und Interviews gestützt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Deutsch bei unseren Befragten einen festen Platz in ihrem sprachlichen Repertoire einnimmt. Die Ergebnisse der Analyse der Sprachenportraits zeigen ferner, dass Deutsch eher eine instrumentelle Funktion hat, die mit den Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler*innen zusammenhängt. In den Interviews wurden die individuellen Erfahrungen der Schüler*innen mit Sprachen bzw. mit der deutschen Sprache (siehe z. B. Krumm 2003; Tophinke 2002) fokussiert. Die Aussagen der Schüler*innen beziehen sich auf die Verwendung der deutschen Sprache (Kapitel 4.2.1) in unterschiedlichen sozialen Kontexten (in der Schule, in der Familie und unter Freunden/Freundinnen). Anschließend wird auf die Perspektive des Sprachlernens (Kapitel 4.2.2) in den Aussagen der befragten Schüler*innen eingegangen. Überdies ist Deutsch laut der von uns gesammelten Aussagen mit Emotionen (Kapitel 4.2.3) verbunden, die die Beliebtheit der Sprache beeinflussen (siehe z. B. Kramsch 2009).

6. Diskussion

Aufgrund unserer Ergebnisse lassen sich mehrere Schlussfolgerungen für die sprachpolitische Debatte im Bereich der Schulsprachenpolitik ziehen. Vor allem haben wir eine Diskrepanz zwischen den sprachpolitischen Entscheidungen und der Wahrnehmung des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen festgestellt. Anders gesagt: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sprachenpolitik eigene Interessen verfolgt und die Interessen der Schüler*innen nur sehr begrenzt berücksichtigt. Die sprachpolitischen Diskussionen beziehen sich v. a. auf die organisatorische Seite des Fremdsprachenunterrichts (z. B. welche Fremdsprachen ab wann angeboten werden sollten). Die Inhalte

der Curricula (*wie* die Fremdsprachen gelernt und gelehrt werden sollten) sind zwar definiert, stehen aber meistens nicht im Vordergrund der sprachenpolitischen Entscheidungen. Demgegenüber drückt sich in der Orientierung der Schüler*innen auf die Verwendung der gelernten Sprache eine Nachfrage nach einem kommunikationsbasierten Sprachcurriculum und entsprechenden Unterrichtsmethoden aus.

Anhand des Geschilderten lassen sich (trotz der begrenzten Validität unserer Ergebnisse, siehe unten) einige Empfehlungen für die Sprachenpolitik formulieren:

- Die Schüler*innen wollen die deutsche Sprache verwenden. Für die Schüler*innen ist die Möglichkeit, die gelernte Sprache zu nutzen, entscheidend. Die Sprachenpolitik sollte die Lehrpläne (im Rahmenbildungsprogramm), aber auch die Programme für die Aus-, Weiter- und Fortbildung so aufstellen, dass die Kommunikation im Vordergrund steht.
- Die Auswahl der angebotenen Fremdsprachen soll die Möglichkeit der unmittelbaren Kommunikation ermöglichen. In diesem Sinne scheint es logisch, eine der Nachbarsprachen der Tschechischen Republik (wie z. B. Deutsch, siehe Kapitel 1.2) zu lernen, denn diese bietet die besten Möglichkeiten zur natürlichen Kommunikation in der Fremdsprache.
- Der Deutschunterricht ist manchmal der einzige Kontakt der Schüler*innen mit der deutschen Sprache. Deshalb sollten die Schüler*innen in der Schule genügend Raum bekommen, um die Sprache schon in der Schule in ihrer kommunikativen Funktion zu erlernen und eine positive Beziehung zu der Sprache zu entwickeln. Darüber hinaus sollte die Stundenanzahl für Fremdsprachen überlegt werden.
- Deutsch ist nur dann zu schwer, wenn es nicht verwendet werden kann. Die schulische Fremdsprachenausbildung sollte also auch Möglichkeiten anbieten, die es den Schüler*innen ermöglichen, die gelernten Fremdsprachen auch außerhalb des schulischen Unterrichts zu verwenden. Dies sollte im Sprachcurriculum explizit formuliert werden (z. B. Projektunterricht, Austauschprogramme, CLIL).

Diese Studie ist als eine der ersten Untersuchungen zu werten, die Forschungserkenntnisse zur Wahrnehmung einer konkreten Fremdsprache von Schüler*innen bringt, und daraus folgen auch einige Grenzen der Studie. Aufgrund der begrenzten Stichprobe können unsere Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Wir können auch keine Rückschlüsse auf andere Schultypen (private Schulen, Schulen mit Fokus auf Sprachen, Sport etc.) ziehen. Dennoch glauben wir, dass diese Studie einen wichtigen Beitrag leistet, indem sie die Diskrepanz zwischen Wahrnehmung der Sprachen durch Schüler*innen und der sprachenpolitischen Entwicklungen beleuchtet. In Folgestudien sollen mehr Sprachen und mehr Akteur*innen (inkl. Eltern und Lehrpersonen) miteinbezogen werden, um ein diversifiziertes, aber gleichzeitig komplexeres Bild zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- ANDRÁŠOVÁ, Hana (2011): Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung – Anmerkungen zum Stand und zukünftigen Bedarf in Tschechien. In: SORGER Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 29–38.
- Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (LINGUA)* (1989). Zugänglich unter: <http://eurlex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:31989D0489> [18.03.2016].
- BOSCH, Gloria Roig (1999, Dissertation): *Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien*. Universität Bielefeld. Zugänglich unter: <https://d-nb.info/959846948/34> [17.5.2017].
- BUSCH, Brigitta (2006): Language biographies: Approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: BUSCH, Brigitta / JARDINE, Aziza / TJOUTUKU, Angelika (Hrsg.): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town, S. 5–18.

- BUSCH, Brigitta (2012): The linguistic repertoire revisited. In: *Applied linguistics*, Nr. 5, Oxford, S. 503–523.
- BUSCH, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien.
- CHRIST, Herbert (1986): Der Fremdsprachenunterricht und das Verhältnis der Sprachen zueinander. In: Hartig, Matthias (Hrsg.): *Perspektiven der angewandten Soziolinguistik*. Tübingen, S. 107–119.
- CHRIST, Herbert (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000: sprachpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen.
- DOVALIL, Vít (2009): Was ist eine gute Sprachenpolitik? Ein Blick aus soziolinguistischer und sozioökonomischer Perspektive. In: SPÁČILOVÁ, Libuše / VAŇKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brno, S. 227–235.
- DOVALIL, Vít (2019): Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In: AMMON, Ulrich / SCHMIDT, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin; Munich; Boston, S. 701–718.
- DOVALIL, Vít / ŠICHOVÁ, Kateřina (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. IDS-Reihe LIZULI (= Literaturhinweise zur Linguistik), Band 6. Heidelberg.
- EDUÍN (2022): *Výuka druhého cizího jazyka v evropských státech* [Unterricht der zweiten Fremdsprachen in europäischen Ländern]. Praha.
- FUKOVÁ, Petra (2015): Zur Motivation tschechischer Schüler zum Deutschlernen nach Englisch. In: DITTMAN, Alina / GIBLAK, Beate / WITT, Monika (Eds.): *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit*. Leipzig, S. 148–161.
- GUMPERZ, John J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. In: *American anthropologist*, Nr. 6, Teil 2, Arlington, S. 137–153.
- JANÍKOVÁ, Věra (2011): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik. In: SORGER, Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 21–28.
- KRAMSCH, Claire (2009): *The multilingual subject*. Oxford.
- KREMnitz, Georg (2017): Sprachenpolitische Entscheidungen zwischen Prestige und kommunikativer Bedeutung. Hintergründe und mögliche Folgen. In: AMBROSCH-BAROUA, Tina / KROPP, Amina / MÜLLER-LANCÉ, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München, S. 17–27. Zugänglich unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/40515/1/Kremnitz_Sprachenpolitische_Entscheidungen_zwischen_Prestige_und_kommunikativer_Bedeutung.pdf [26.6.2022].
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003). Mein Bauch ist italienisch. Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2/3, S. 110–114.
- KRUMM, Hans, Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen—lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien.
- MAYRING, Philip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* (2008). Zugänglich unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:DE:PDF> [18.06.2022].
- MEISSNER, Franz Joseph (2011): Sprachenpolitik – Spracheninteressen – Ethik in einer heterogenen Fremdsprachenforschung. In: BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank, G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsethik, Forschungsmethodik, und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 166–180.
- MÜLLEROVÁ, Marie (2015): Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen. In: JANÍKOVÁ, Věra / ANDRÁŠOVÁ, Hana. (Hrsg.): *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno, S. 215–230.
- NOSS, Richard B. (1971): Politics and Language Policy in Southeast Asia. In: *Language Sciences*, Nr. 16, Bloomington, S. 25–32.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung] (2007). Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Rahmenbildungsprogramm für die Grundbildung] (2013). Praha.
- SCHREINER, Patrick (2006): *Staat und Sprache in Europa. Nationalstaatliche Einsprachigkeit und die Mehrsprachenpolitik der Europäischen Union*. Frankfurt.
- ŠICHOVÁ, Kateřina (2011a): Die tschechische Wirtschaft braucht nicht nur Englisch – vom Ruf der deutsch-tschechischen Unternehmen nach Mehrsprachigkeit. In: SORGER, Brigitte / JANÍKOVÁ, Věra (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno, S. 48–57.
- ŠICHOVÁ, Kateřina (2011b): Zum Stand und Bedarf an Deutschkenntnissen in Tschechien. In: JANÍKOVÁ, Věra / SORGER, Brigitte (Hrsg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna Reform*. Brno, S. 56–69.
- TOPHINKE, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. In: ADAMZIK, Kirsten / ROSS, Eva (Hrsg.): *Biografie linguistique – Biographies langagières – Biografias linguisticas. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Nr. 76, 1–14.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2015): *Výuka cizích jazyků v České republice a v EU* [Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik und EU]. Zugänglich unter: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICE-A-V-EU.htmlf> [20.10.2021].