

Zur Motivation kroatischer Fremdsprachenstudierender im außerunterrichtlichen Kontext: Englisch und Deutsch im Vergleich

MANUELA KARLAK

*Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Lorenza Jägerova 9,
HR 31000 Osijek, mkarlak@ffos.hr*

DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.17.1.98-118>

1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article

Članek obravnava pojem motivacije in njeno vlogo pri učenju tujih jezikov. Poleg teoretične podlage in pregleda relevantnih raziskav skuša z manjšo kvantitativno raziskavo med študenti anglistike in germanistike ugotoviti morebitne razlike v motiviranem vedenju v sklopu izvenštudijskih dejavnosti in pri samoocenjevanju jezikovne kompetence. Rezultati statistične analize kažejo, da sta ti dve spremenljivki med seboj pozitivno recipročni in da študenti anglistike v primerjavi s študenti germanistike izkazujejo bistveno več tujejezikovno motiviranega vedenja v obliki različnih izvenštudijskih dejavnosti ter bistveno višje ocenjujejo svojo jezikovno kompetenco. Rezultati kažejo na večplastno in kompleksno naravo motivacije ter so interpretirani v sklopu formalnega izobraževanja in širšega družbenega konteksta na Hrvaškem.

This article examines the concept of motivation and its role in foreign language learning. In addition to the theoretical basis and an overview of the relevant research, a small-scale quantitative research among English and German language and literature students is used to identify potential differences in motivated behavior in the out-of-school context and in self-assessment of language competence. The results of the statistical analysis show that these two variables correlate positively with each other and that, compared to German studies students, English studies students exhibit significantly more foreign language motivated behavior in the form of various activities in the out-of-school context and rate their language competence significantly higher. The results point to the multi-layered and complex nature of motivation and are interpreted in the context of the Croatian formal education and the broader social context.

Ključne besede: motivirano vedenje, tuji jezik, študenti, aktivnosti

Key words: motivated behavior, foreign language, students, activities

1 Einleitung

Obwohl das Fremdsprachenlernen, insbesondere von Englisch und Deutsch, im kroatischen Bildungskontext eine lange Tradition hat (vgl. Petrović 2004), nimmt in letzter Zeit das Interesse an zahlreichen philologischen Studiengängen ab (vgl. Kapović 2022). Besonders die Germanistikstudiengänge sind von eher absteigenden Zahlen eingeschriebener Studierender betroffen. Der Grund dafür liegt wohl in der Motivation der Lernenden. Da Motivation auch eine soziale Dimension beinhaltet, muss die Wahl des Studiums auch mit dem Status der jeweiligen Fremdsprache, sowohl im formalen Bildungssystem als auch im breiteren sozialen Kontext, zusammenhängen. Tatsache ist, dass der Status und das Prestige des Englischen in beiden Kontexten deutlich günstiger sind. Laut Erk (2021) haben der technologische Fortschritt, die Globalisierung und Digitalisierung zu dramatischen Veränderungen in Bezug auf die Möglichkeiten geführt, die Lernende einer Fremdsprache haben, um mit der Zielsprache, insbesondere Englisch, in Kontakt zu treten, was größtenteils dem Internet zugeschrieben werden kann. Während Englisch im außerunterrichtlichen Kontext der Lernenden in den Medien einfach allgegenwärtig ist, ist die unbewusste bzw. unbeabsichtigte Ausgesetztheit gegenüber der deutschen Sprache deutlich geringer. Deutsche Musik kann man beispielsweise im Rundfunk sehr selten hören, und im kroatischen Fernsehen ist die Lage bezüglich der Filme oder Serien in deutscher Sprache auch nicht viel besser. Trotzdem geht man davon aus, dass Germanistikstudierende für das Studium, das sie gewählt haben, eine ausreichend hohe Motivation haben, die sie dazu veranlassen sollte, im außerunterrichtlichen Kontext verschiedene Inhalte in deutscher Sprache aufzusuchen. Daher ist das Ziel dieser Studie, das motivierte Verhalten von Studierenden der Anglistik bzw. Germanistik im außerunterrichtlichen Kontext in der Sprache, die sie studieren, näher zu beleuchten und zu vergleichen, da es an solchen Studien im tertiären Bildungskontext mangelt. Darüber hinaus zielt die Forschung darauf ab, zu überprüfen, wie Studierende der Anglistik bzw. Germanistik ihre Sprachkompetenz einschätzen sowie die Korrelation zwischen den beiden Variablen festzustellen.

2 Motivation

Motivation ist einer der entscheidenden Faktoren beim Erlernen von Fremdsprachen. Obwohl Motivation schwer präzise zu definieren und zu messen ist, lässt das Interesse an der Erforschung dieses Phänomens nicht nach. Doch was ist der mögliche Grund dafür? Da Motivation ein sehr komplexes und von verschiedenen Faktoren abhängiges Phänomen ist, das sich individuell äußert, kann man diese affektive Lernervariable als solche nur begrenzt analysieren. Trotzdem sind die Forschungsergebnisse zur Motivation sehr aufschlussreich und außerdem praktisch anwendbar, da Motivation ein dynamisches Konstrukt

ist, das man verändern kann. Die Motivation kann beispielsweise durch die Verbesserung der Unterrichtsqualität gesteigert werden, wodurch sie zu einem wichtigen Mechanismus in der täglichen Arbeit der Lehrkraft wird, um das Interesse der Lernenden am langfristigen Prozess des Erlernens der Fremdsprachen aufrechtzuerhalten.

Es gibt zahlreiche Definitionen der Motivation. Nach Dörnyei (2001) ist Motivation eines der schwer fassbaren Konzepte, da es äußerst schwierig ist zu verstehen, warum Menschen sich auf eine bestimmte Weise verhalten und denken. Laut Dörnyei (ebd.) bezieht sich Motivation auf die Ausrichtung und den Umfang menschlichen Verhaltens, d. h. sie ist für drei Dinge verantwortlich: warum Menschen sich entscheiden, etwas zu tun, wie lange sie bereit sind, in dieser Aktivität zu verweilen, und mit welchem Aufwand oder wie intensiv sie eine bestimmte Aktivität ausführen werden (Dörnyei 2001; Dörnyei und Ushioda 2011). Motivation wird auch als eine Gruppe von Motiven oder psychologischen Zuständen definiert, die menschliches Verhalten antreiben und lenken und die Intensität dieses Verhaltens bestimmen (Medved Krajnović 2010). Ähnlich dazu definieren Williams und Burden (1997: 120) Motivation als einen Zustand kognitiver und emotionaler Anregung, der zu einer bewussten Entscheidung zu Handeln führt und eine Phase der Aufrechterhaltung geistiger und/oder körperlicher Anstrengung verursacht, um zuvor festgelegte Ziele zu erreichen. Laut Gardner (1985) ist Motivation eine Kombination aus drei Komponenten: Anstrengung, dem Wunsch, ein Sprachlernziel zu erreichen, und positiven Einstellungen zum Sprachenlernen. Ein Schüler ist laut Gardner (1985, 2001) tatsächlich motiviert, wenn sein Wunsch, ein Ziel zu erreichen, und positive Einstellungen zum Ziel mit Anstrengung verbunden sind. Ein motivierter Einzelner ist also zielgerichtet, investiert Anstrengung, ist beharrlich, hat einen Wunsch, zeigt eine positive Einstellung, ist angeregt, hat Erwartungen, zeigt Selbstvertrauen (Selbstwirksamkeit) und hat Gründe bzw. Motive (Gardner 2007: 15). Daher hat Motivation nach diesem Autor eine kognitive, affektive und eine Verhaltenskomponente.

Des Weiteren bietet Motivation den primären Anstoß für den Beginn des Sprachenlernens und ist dann die treibende Kraft, die den Lernenden hilft, den langwierigen und oft langweiligen Lernprozess durchzuhalten (Dörnyei 2005; Dörnyei und Ryan 2015). Alle anderen Faktoren, die am Erlernen einer anderen Sprache beteiligt sind, setzen Motivation voraus (ebd.). Darüber hinaus ist Motivation ein äußerst komplexes und einzigartiges Phänomen, da die Sprache selbst komplex ist. Die Sprache ist nämlich zugleich ein Codierungskommunikationssystem, das als Schulfach unterrichtet werden kann; ein integraler Bestandteil der Identität einer Person, das an fast allen mentalen Aktivitäten beteiligt ist; und der wichtigste Kanal der sozialen Organisation, tief in der Kultur einer bestimmten Gemeinschaft verwurzelt (Dörnyei 1998: 118). Die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache ist daher laut diesem Autor mehrdimensional, da sie neben den kontextuellen und kognitiven Faktoren, die üblicherweise mit dem Lernen im Rahmen der Bildungspsychologie verbunden

sind, sowohl eine persönliche als auch eine soziale Dimension enthält (vgl. z.B. auch Karlak 2014; Karlak und Velki 2015; Riemer 2019).

3 Forschungsüberblick zur Zweit-/Fremdsprachenlernmotivation

Zahlreiche Untersuchungen zur Motivation im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs haben auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg bzw. Leistung hingewiesen. Die Motivation ist neben Sprachlerneignung der beste Prädiktor für den Erfolg in einer Fremdsprache (z. B. Gardner 1985, 2010; Oxford und Shearin 1996; Mihaljević Djigunović 1998, 2006; Dörnyei 2001, 2005; Karlak und Velki, 2015). Ein erfolgreicher Lernender ist demzufolge auch motiviert zum Lernen. Obwohl diese These sehr logisch klingt, bleibt offen, ob Motivation die Ursache oder die Folge des Lernens ist. Einige Autoren (z. B. Saville-Troike 2006; Ellis 2008; Medved Krajnović 2010) glauben, dass sich während des langwierigen und komplexen Prozesses des Erlernens einer Fremdsprache höchstwahrscheinlich eine beidseitige Wechselwirkung entwickelt. Darüber hinaus wird angenommen, dass Motivation und Lernen in einem zyklischen Verhältnis stehen können, das positiv oder negativ sein kann (Dörnyei und Ushioda 2011). In einem positiven Verhältnis wird hohe Motivation zu hohen Leistungen führen, und hohe Leistungen wiederum zu hoher Motivation, während in einem negativen Verhältnis niedrige Motivation zu schwachen Leistungen führen wird, die wiederum zu niedriger Motivation führen. Der zyklische Zusammenhang ist jedoch auch indirekt, da Motivation eher Handlungen als Leistungen vorausgeht (Dörnyei und Ushioda 2011). In diesem Sinne betont Karlak (2014: 272) die wichtige Rolle kommunikativ-metakognitiver Lernstrategien¹ als echte Beispiele motivierten Verhaltens, insbesondere auf höheren Lernstufen, und hebt die Bedeutung der Motivationsstärke hervor, die, wenn sie hoch ist, zu einer besseren Steuerung des Lernprozesses führen wird. So wird der hoch motivierte Lernende verschiedenen Lernaktivitäten nachgehen, insbesondere der sprachlichen Verwendung im außerschulischen Kontext, was wiederum zu besseren Lernleistungen im formellen Schulkontext führen wird (ebd.). Dabei muss der wechselseitige Einfluss kognitiver und affektiver Faktoren sowie insbesondere des Kontexts beim Erlernen einer Fremdsprache berücksichtigt werden. Die bisherigen Untersuchungen haben gezeigt, dass zu den wichtigsten außerschulischen Aktivitäten, die sich positiv auf die Entwicklung des Wortschatzes und der sprachlichen

¹ Dieser Lernstrategientyp wurde mittels der Faktorenanalyse festgestellt und bezieht sich vor allem auf Lernaktivitäten, die Lernende im außerschulischen Kontext verrichten. Diese Strategien (z. B. Bücher lesen in der Fremdsprache, Musik hören, sich für die Kultur des Landes interessieren, klare Lernziele setzen, das Lernen planen, nach Übungsgelegenheiten suchen usw.) sind typisch für hoch motivierte, autonome, erfolgreiche Lernende (vgl. Karlak 2014, 2018).

Fähigkeiten in einer Fremdsprache auswirken, folgende Aktivitäten gehören: das Fernsehen, die Nutzung von Computern bzw. des Internets, das Lesen von Büchern und Zeitschriften sowie das Hören von Musik (z.B. De Wilde, Brysbaert und Eyckmans 2019; González-Fernández und Schmitt 2015; Kuppens 2010; Lindgren und Muñoz 2013; Sundqvist und Sylvén 2014).

Eine der weniger vertretenen Arten von Forschung im Bereich der Motivation sind komparative Studien, die darauf abzielen, potenzielle Unterschiede in verschiedenen Motivationsvariablen beim Erlernen verschiedener Sprachen festzustellen und zu vergleichen. Vergleichende Studien (z. B. Dörnyei, Csizér und Németh 2006; Mihaljević Djigunović und Bagarić 2007; Karlak 2014; Karlak und Šimić 2016; Karlak und Mayer 2021) im europäischen Kontext deuten neulich auf einen signifikanten Anstieg der Motivation zum Erlernen von Englisch als Fremdsprache im Vergleich zu anderen Fremdsprachen hin. Dies wird mit dem Einfluss der Globalisierung und dem übergeordneten Status des Englischen als internationale Kommunikationssprache, der bedeutenden Ausgesetztheit gegenüber der englischen Sprache durch Medien im außerschulischen Kontext sowie dem geringeren Status und Prestige sowie der schlechteren Vertretung anderer Fremdsprachen im formellen Bildungskontext in Verbindung gebracht, wie das zum Beispiel der Fall ist mit dem Deutschen im kroatischen Bildungssystem.

Karlak (2014) hat in ihrer vergleichenden Studie an einer Stichprobe von 373 kroatischen Viertklässlern der Mittelschule festgestellt, dass Englisch-als-Fremdsprache (EaF) Lernende, nicht nur signifikant motivierter sind als DaF-Lernende, sondern auch eine signifikant höhere Sprachkompetenz aufweisen. Zudem sind EaF-Lernende deutlich stärker dieser Sprache im außerschulischen Kontext ausgesetzt. Dies äußert sich darin, dass sie häufiger Inhalte in englischer Sprache über Medien hören und lesen, sie sprechen und schreiben häufiger, wobei die Unterschiede bei der Fertigkeit des Hörens bzw. der Ausgesetztheit gegenüber der Sprache durch das Fernsehen und Musikhören am größten waren. Dass diese Ausgesetztheit ein wichtiger Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache auch bei jüngeren Lernenden ist, betonen beispielsweise Enever (2011) und Muñoz und Lindgren (2011) basierend auf den Ergebnissen einer umfangreichen Längsschnittstudie, die in sieben europäischen Ländern durchgeführt wurde. Die Studie von Karlak (2014) weist auch auf signifikante Unterschiede bezüglich des gewünschten Niveaus der Sprachkompetenz von Lernenden in einer Fremdsprache hin, wobei festgestellt wurde, dass Englischlernende diese Sprache auf höchstem Niveau beherrschen wollen, d. h. sie vergleichsweise wie Muttersprachler sprechen wollen, während Deutschlernende sich in gewissem Maße mit einer Kompetenz zufriedengeben, die es ihnen beispielsweise ermöglicht, mit Fremden auf Reisen im Ausland zu kommunizieren. Die erhaltenen Ergebnisse und ihre stark durchdringende Beziehung interpretiert Karlak (2014) im Rahmen des breiteren gesellschaftlichen Kontexts und des unterschiedlichen Status des Englischen und Deutschen, worauf später näher eingegangen wird.

Die Studie von Karlak und Šimić (2016), die an einer Stichprobe von 100 kroatischen Viertklässlern der Grundschule durchgeführt wurde, die gleichzeitig Englisch und Deutsch lernen, bestätigt die oben angeführten Ergebnisse von Karlak (2014). Die Ergebnisse zeigten, dass auch jüngere Lernende im Alter von 10 bis 11 Jahren eine signifikant höhere Sprachkompetenz in Englisch im Vergleich zu Deutsch erreichen wollen, was sich auch auf ihre Motivation zum Lernen auswirkt, die entsprechend höher ist, Englisch zu lernen, im Vergleich zu Deutsch. Das gewünschte Niveau der kommunikativen Kompetenz und die Motivation zeigen nämlich in beiden Fremdsprachen eine signifikant hohe positive Korrelation (im Englischen $r=0,632^{**}$, im Deutschen $r=0,575^{**}$). Die Ergebnisse spiegeln sich auch im deutlich frequenteren Gebrauch der englischen Sprache durch verschiedene Medien wie Fernsehen, Computer, Tablet, Smartphone usw. im außerschulischen Kontext wider. Die Ergebnisse der Studie von Karlak und Šimić (2016) weisen zudem auf interessante qualitative Unterschiede in Bezug auf die Gründe für das Erlernen der englischen und deutschen Sprache bei jüngeren Lernenden hin, welche die Sprachen sehr unterschiedlich wahrnehmen. Dabei bestätigt sich erneut die Überlegenheit des Englischen, das als Sprache wahrgenommen wird, die es den Lernenden ermöglicht, eine Verbindung zu Menschen weltweit herzustellen, was ein äußerst wichtiger Motivationsmechanismus ist. Im Gegensatz dazu definieren die Lernenden die Verbindung mit Deutsch viel enger, hauptsächlich durch familiäre Bindungen oder wirtschaftlichen Fortschritt, den ihnen diese Sprache in der Zukunft bringen kann (vgl. Jeleč und Miletić 2022).

Die qualitative Studie von Karlak und Mayer (2021) mit vier erfolgreichen kroatischen Studierenden, die Englisch bzw. Deutsch als Fremdsprache lernen, wurde mit der Methode der Sprachbiografie durchgeführt, um die Motivation zum Lernen genauer zu erforschen und zu vergleichen, sowie um die Bedeutung zu untersuchen, die eine bestimmte Sprache als Teil der Identität der Lernenden und ihres Selbstbildes hat. Die Forschungsergebnisse weisen auf interessante qualitative Unterschiede bei den Lernenden hinsichtlich unterschiedlicher Motivationsquellen hin, die eng mit der sozialen Dimension der Motivation und dem Status der jeweiligen Fremdsprache im Kontext der Lernenden verknüpft sind. In Hinsicht auf die Beziehung zwischen Motivation und Erfolg zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Fallstudie interessanterweise, dass hochkompetente Lernende nicht unbedingt hoch motiviert sind, Englisch/Deutsch im formellen Bildungskontext zu lernen. Im Gegenteil, sie sind oft demotiviert, weil ihre Sprachkenntnisse oft die Anforderungen des Lehrplans übertreffen, sodass sie meistens gelangweilt sind und leider oft sogar von der Lehrkraft ignoriert werden. Als Ergebnis fehlen den Lernenden positive Lernerfahrungen, die notwendig sind, um den langen Sprachlernprozess im formellen Lernkontext durchzustehen. Wegen negativer Lernerfahrungen bemühen sich einige fortgeschrittene Lernende, in der Klasse fast unsichtbar zu werden und überhaupt nicht am Unterricht teilzunehmen. Folglich suchen viele von ihnen das Sprachenlernen in privaten Arrangements, um Fortschritte sicherzustellen.

Zudem finden sie im außerschulischen Kontext (durch Bücher, Musik, Fernsehen, Internet usw.) positive (Lern-) Erfahrungen, die ihre Motivation steigern und die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache fördern. Der außerunterrichtliche Kontext erweist sich somit als ein wesentlicher Bestandteil der Motivation (und Identität), in dem Lernende (insbesondere Englischlernende im kroatischen Kontext, aber auch hochmotivierte, selbstbewusste Deutschlernende) ihre Identitäten pflegen können, aber sie auch aufgeben können, wenn ihr Einfluss nachlässt und ein anderer Spracheinfluss dominanter wird (ebd.).

Die im kroatischen Bildungskontext durchgeführten Studien verweisen unter anderem auf die wichtige Rolle der sozialen Dimension der Motivation, wobei vor allem der bessere Status und das Prestige des Englischen zum Vorschein kommt, was sich positiv auf die Englischlernmotivation auswirkt.

4 Die vorliegende Untersuchung

Alle oben beschriebenen Studien unterstreichen unter anderem die Verknüpfung und tiefe Verflechtung aller Dimensionen der Motivation mit Faktoren wie Leistung oder Sprachkompetenz sowie Gebrauch fremdsprachlicher Inhalte im außerschulischen Kontext. Was die meisten Studien jedoch nicht angeben, ist, durch welche konkreten Aktivitäten sich das motivierte Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext äußert. Daher ist das Hauptziel dieser Studie, einen präziseren Einblick in die Formen des motivierten Verhaltens von Germanistik- und Anglistikstudierenden zu gewinnen, sowie darin, wie sie ihre Sprachkompetenz in der Sprache, die sie studieren, einschätzen.

In der Studie wird von folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

- F1: Inwieweit unterscheiden sich die Germanistik- und Anglistikstudierenden im fremdsprachlich motivierten Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext bzw. wie häufig gehen sie einzelnen Aktivitäten nach?
- F2: Inwieweit unterscheiden sich die Germanistik- und Anglistikstudierenden in der Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz und der einzelnen Komponenten der Sprachkompetenz, wie z.B. Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung?
- F3: Gibt es eine statistisch signifikante Korrelation zwischen den beiden Variablen *motiviertes Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext* und *Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz*?

4.1 Methodologie

4.1.1 Teilnehmer und Verfahren

Die Studie wurde im Rahmen des wissenschaftlichen Projekts „*Kohärenz des schriftlichen Textes in einer Fremdsprache: Kroatisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Ungarisch im Vergleich*“ (HRZZ-IP-2016-06-5736) unter der Leitung von Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve durchgeführt. Die Teilnehmenden der Studie (N=238) waren Studierende des ersten, zweiten und dritten Studienjahres des Bachelorstudiums an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, Zagreb und Rijeka, die den Fragebogen in den Lehrveranstaltungen in kroatischer Sprache ausfüllten. Obwohl der Fragebogen nicht anonym war, da die Teilnehmenden im Rahmen des *KohPiTekst*-Projekts auch Essays geschrieben hatten, die später diesen Fragebögen beigefügt wurden, wurde den Forschungsteilnehmenden erklärt, dass ihre bereitgestellten Daten streng vertraulich behandelt werden. Statt Namen wurde zur Datenverarbeitung ein Code verwendet, aus dem die Identität der Teilnehmenden nicht ersichtlich ist.

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass in beiden Stichproben deutlich mehr weibliche Teilnehmer vertreten sind. Darüber hinaus zeigt die Stichprobe für die englische Sprache im Vergleich zur Stichprobe für die deutsche Sprache eine höhere Homogenität in Bezug auf das Studienjahr und den Studienort.

Tabelle 1: Geschlecht, Studienjahr und Studienort in den Stichproben für die deutsche und englische Sprache

	GESCHLECHT	STUDIENJAHR	STUDIENORT
DEUTSCH N = 110	W = 73,6 % M = 26,4 %	1. = 59,1 % 2. = 32,7 % 3. = 8,2 %	Osijek = 62,7 % Zagreb = 18,2 % Rijeka = 19,1 %
ENGLISCH N = 128	W = 71,9 % M = 28,1 %	1. = 63,3 % 2. = 36,7 %	Osijek = 100 %

Zudem zeigen die Ergebnisse der deskriptiven Analyse, dass das durchschnittliche Alter der Deutschprobanden 19,9 Jahre (SD=1,26) und der Englischprobanden 19,7 Jahre (SD=1,29) beträgt. Die Englischprobanden lernen Englisch im Durchschnitt etwa 13 Jahre lang (SD=1,88), wobei die Deutschprobanden Deutsch etwas kürzer erlernen, d.h. im Durchschnitt 10,2 Jahre (SD=3,93). Die höhere Standardabweichung weist darauf hin, dass die Unterschiede bezüglich der Lernerfahrung in dieser Stichprobe sehr groß sind, da einige Probanden beispielsweise angegeben haben, Deutsch erst seit einem halben Jahr zu lernen, während andere es das ganze Leben lang tun (21 Jahre lang). Die Analyse zeigte auch, dass 80% der Deutschprobanden durch kürzere (einwöchige) oder längere (mehr als drei Jahre) Aufenthalte im deutschsprachigen Gebiet die deutsche Sprache auch in der Kommunikation mit Muttersprachlern

gebrauchen konnte, während bei den Englischprobanden nur 22% dasselbe in englischsprachigen Ländern praktizieren konnten, und zwar nur durch kürzere Aufenthalte. In Hinsicht auf die Lernerfahrung und Kenntnis von anderen Fremdsprachen sind die beiden Stichproben recht ähnlich, denn 96% der Deutschprobanden haben auch Englisch in der Schule gelernt, und 93% der Englischprobanden haben Deutsch gelernt. Andere Fremdsprachen (z.B. Ungarisch, Polnisch, Italienisch, Arabisch, Französisch, Spanisch und Latein) kamen nur in Einzelfällen vor.

4.1.2 Messinstrument

Als Forschungsinstrument wurde ein kleiner Teil des umfangreichen Fragebogens aus dem genannten *KohPiTekst*-Projekt verwendet. Neben den demografischen Daten wurde ein Teil des Fragebogens verwendet, der die Einschätzung beinhaltet, wie häufig Studierende fremdsprachlich motiviertes Verhalten aufweisen bzw. wie oft sie im Durchschnitt außerunterrichtlichen Aktivitäten in deutscher bzw. englischer Sprache nachgehen. Dabei sollten sie auf einer Likert-Skala eine Antwort auswählen, wobei 1 – *nie*, 2 – *selten*, 3 – *gelegentlich* und 4 – *oft* entsprachen. Insgesamt gab es 13 Variablen, wie zum Beispiel „*Ich schaue Filme, Serien und andere Sendungen in der Fremdsprache ohne Übersetzung*“, „*Ich höre Songs, Radiosendungen oder Videoclips im Internet in dieser Sprache*“ (siehe Tabelle 2). Der zweite Teil des Fragebogens, der für diese Studie verwendet wurde, bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der Komponenten der Sprachkompetenz in Englisch/Deutsch, wie Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung, auf einer Skala von 1 (*sehr niedriges Niveau*) bis 5 (*sehr hohes Niveau*). Der Cronbachs Alpha-Koeffizient des Fragebogens beträgt 0,851, was auf eine angemessene Reliabilität verweist.

5 Ergebnisse

Die Daten wurden mit Hilfe des Programms *SPSS 20* statistisch verarbeitet. Von den statistischen Verfahren wurden deskriptive Statistik, Korrelationsanalyse und Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) verwendet. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse, um festzustellen, ob sich Studierende der Anglistik und Germanistik in der Häufigkeit der Ausübung motivierten Verhaltens in der jeweiligen Fremdsprache im außerunterrichtlichen Kontext unterscheiden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Anglistik im außerunterrichtlichen Kontext signifikant häufiger als Germanistikstudierende fremdsprachlich motiviertes Verhalten aufweisen ($F=121,269$, $p < 0,01$). Während Germanistikstudierende motiviertes Verhalten des mittleren Grades aufweisen

(M=2,49, SD=,50), ist das motivierte Verhalten der Anglistikstudierenden hoch (M=3,12, SD=,37).

Tabelle 2: Unterschiede im fremdsprachlich motivierten Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext (Einweg-Varianzanalyse – ANOVA)

AKTIVITÄT	STICHPROBE	M	SD	df.	F	Sig.
<i>MOTIVIERTES VERHALTEN – INSGESAMT</i> (13 Items)	deutsch englisch	2,49 3,12	,50 ,37	1	121,269	,000**
1. Ich schaue Filme, Serien und andere Sendungen in der Fremdsprache ohne Übersetzung.	deutsch englisch	2,91 3,75	,93 ,50	1	77,682	,000**
2. Ich höre Songs, Radiosendungen oder Videoclips im Internet in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,97 3,97	,90 ,19	1	149,913	,000**
3. Ich lese Zeitungen/Zeitschriften in dieser Sprache.	deutsch englisch	1,93 2,70	,75 ,87	1	52,192	,000**
4. Ich lese Bücher in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,41 2,92	,93 ,85	1	19,758	,000**
5. Ich lese Mitteilungen, Werbung, Pläne usw. in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,62 3,37	,99 ,78	1	42,178	,000**
6. Ich lese Internetseiten in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,81 3,82	,86 ,48	1	129,957	,000**
7. Ich übe die Sprache auf Internetlernportalen.	deutsch englisch	1,98 1,98	,95 ,81	1	,002	,963
8. Ich chatte und kommuniziere auf sozialen Netzwerken in dieser Sprache.	deutsch englisch	1,97 2,83	,93 ,91	1	51,301	,000**
9. Ich rede mit anderen Personen, die diese Sprache sprechen (Fremde, Freunde, Familie, Lehrkräfte).	deutsch englisch	2,87 3,22	,92 ,85	1	9,467	,002**
10. Ich mache meine Hausaufgaben in dieser Sprache.	deutsch englisch	3,59 3,50	,65 ,73	1	1,007	,317
11. Ich schreibe E-Mails in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,16 2,87	,93 ,91	1	34,589	,000**
12. Ich fülle Formulare, Fragebögen u. ä. in dieser Sprache aus.	deutsch englisch	1,87 2,55	,73 ,82	1	45,143	,000**
13. Ich verfasse Mitteilungen in dieser Sprache.	deutsch englisch	2,30 3,05	,50 ,37	1	39,034	,000**

**p < 0,01; * p < 0,05

Im Vergleich zu Studierenden der Germanistik verrichten Anglistikstudierende signifikant häufiger folgende Aktivitäten: Filme, Serien und andere Sendungen in der Fremdsprache ohne Übersetzung schauen (F=77,682, p < 0,01); Songs, Radiosendungen oder Videoclips im Internet in dieser Sprache hören (F=149,913, p < 0,01); Zeitungen/Zeitschriften in dieser Sprache lesen (F=52,192, p < 0,01); Bücher in dieser Sprache lesen (F=19,758, p < 0,01); Mitteilungen, Werbung, Pläne usw. in dieser Sprache lesen (F=42,178, p < 0,01); Internetseiten in dieser Sprache lesen (129,957, p < 0,01); in dieser Sprache chatten und auf sozialen Netzwerken kommunizieren (F=51,301, p < 0,01); mit anderen Personen (Fremden, Freunden, Familie, Lehrkräften) reden, die diese Sprache sprechen (F=9,467, p < 0,01); E-Mails in dieser Sprache schreiben (F=34,589, p < 0,01); Formulare, Fragebögen usw. in dieser Sprache ausfüllen (F=45,143, p < 0,01) und Mitteilungen in dieser Sprache verfassen (F=39,034, p < 0,01).

Außerdem bewerten Studierende der Anglistik ihre Sprachkompetenz (F=41,535, p < 0,01) sowie fast alle einzelnen Komponenten statistisch signifikant höher als Studierende der Germanistik (Tabelle 3): Sprechen, Schreiben, Leseverstehen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung.

Tabelle 3: Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz und ihrer einzelnen Komponenten (Einweg-Varianzanalyse – ANOVA)

KOMPONENTE DER SPRACHKOMPETENZ	STICHPROBE	M	SD	df.	F	Sig.
<i>SPRACHKOMPETENZ INSGESAMT (8 Items)</i>	deutsch englisch	3,68 4,10	,54 ,46	1	41,535	,000**
1. Sprechen	deutsch englisch	3,64 4,12	,83 ,74	1	21,659	,000**
2. Schreiben	deutsch englisch	3,39 4,18	,79 ,61	1	75,813	,000**
3. Hörverstehen	deutsch englisch	4,28 4,41	,86 ,65	1	1,615	,205
4. Leseverstehen	deutsch englisch	4,12 4,51	,76 ,63	1	18,224	,000**
5. Wortschatz	deutsch englisch	3,44 3,81	,87 ,72	1	12,833	,000**
6. Grammatik	deutsch englisch	3,21 3,57	,85 ,86	1	10,321	,001**
7. Aussprache	deutsch englisch	3,97 4,18	,84 ,72	1	4,034	,046*
8. Rechtschreibung	deutsch englisch	3,33 3,99	,88 ,76	1	39,263	,000**

**p < 0,01; * p < 0,05

Die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsanalyse (Pearson Korrelationskoeffizient) zeigen des Weiteren, dass zwischen den Variablen *fremdsprachlich motiviertes Verhalten* und *Einschätzung der Sprachkompetenz* eine mäßige statistisch signifikante positive Korrelation besteht ($r=0,481^{**}$).

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Befunde ähnlicher vergleichender Forschungen im kroatischen Bildungskontext (z. B. Mihaljević Djigunović und Bagarić 2007; Karlak 2014; Karlak und Šimić 2016; Karlak und Mayer 2021), obwohl diese Studie sich auf das Fremdsprachenstudium im tertiären Bildungskontext bezieht. Um sie jedoch zu interpretieren, muss zuerst der breitere gesellschaftliche Kontext berücksichtigt werden. Dies bezieht sich vor allem auf den unterschiedlichen Status der englischen und deutschen Sprache in der Gesellschaft und im formellen Bildungssystem. Dieser Status ist im Falle der deutschen Sprache erheblich ungünstiger. In der Gesellschaft herrscht die Überzeugung, dass die deutsche Sprache ausgesprochen schwierig ist und zudem in den Bedingungen des formalen Unterrichts schwer zu erlernen ist. Riemer (2016) berichtet in diesem Sinne auch von ambivalenten Einstellungen der DaF-Lernenden zur deutschen Sprache, die sie als „schwer“ und „hart“ bezeichnen. Lernende beklagen sich oft auch nach acht Jahren Deutschunterricht darüber, dass ihre kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichen, um tatsächlich in dieser Sprache kommunizieren zu können (vgl. Mihaljević Djigunović und Bagarić 2007). Auch ältere Studien zeigen, dass Lernende, die solche negativen Überzeugungen haben, weniger Anstrengungen in das Lernen investieren werden, falls sie glauben, dass eine Sprache schwer erlernbar ist (vgl. z. B. Horwitz 1988; Yang 1999). Eine ähnliche Erklärung finden wir auch im sog. *socio-educational model* von Gardner (1985). Gardner behauptet, dass die kulturelle Überzeugung, es sei schwierig, eine bestimmte Sprache zu lernen, zu einer geringeren Sprachkompetenz in einer bestimmten sprachlichen Gemeinschaft führen wird. Darüber hinaus ist die deutsche Sprache im Vergleich zum Englischen nicht so präsent und sichtbar im kroatischen außerschulischen Kontext der Lernenden, zum Beispiel durch verschiedene Medien wie Fernsehen, Rundfunk und digitale Medien, und die Lernenden werden ihr nicht unbewusst ausgesetzt. Daher werden nur hoch motivierte Lernende bewusst und absichtlich Inhalte auf Deutsch suchen, um sich außerhalb des formalen Unterrichts damit zu beschäftigen und die Fremdsprache auf diese Weise zu pflegen (Karlak 2014).

Auch im formalen Bildungssystem ist die Situation ungünstiger für die deutsche Sprache. Laut Karlak (2014) trägt die Unsicherheit über den Status der deutschen Sprache dazu bei, dass die Motivation zum Deutschlernen abnimmt, was u. a. auch dazu führt, dass das Schulfach Deutsch hinsichtlich der Schülerzahlen in kroatischen Grundschulen (1.–8. Klasse) stagniert, während in

der Mittelschule/Gymnasium sowie im Hochschulbereich die Tendenz fallend ist (vgl. Kapović 2022). Zudem ist Deutsch in den meisten Schulen ein Wahlfach, das in der Regel erst in der vierten Klasse der Grundschule angeboten wird. Es wird oft marginalisiert,² und es kommt nicht selten vor, dass Deutsch von nicht qualifiziertem Personal unterrichtet wird, insbesondere in einigen ländlichen Gebieten Kroatiens.³ Man darf jedoch auch nicht den überlegenen Status des Englischen als Weltsprache außer Acht lassen, der aufgrund seiner Allgegenwart in den Augen der Lernenden nicht genügend Platz für andere Sprachen bietet, und somit jede Notwendigkeit für diese als gleichwertiges Kommunikationsmittel verringert (Karlak 2014: 205).

Dies wird sicherlich auch durch die Tatsache begünstigt, dass Englisch in fast allen kroatischen Schulen eine obligatorische Fremdsprache ist, die ab der ersten Klasse der Grundschule unterrichtet wird. Dadurch wird den Lernenden bereits beim Eintritt in das Bildungssystem und sogar schon früher die Botschaft vermittelt, dass einige Sprachen wertvoller als andere sind (vgl. Karlak 2014). Das Erlernen von Englisch wird zudem von klein auf gefördert, beispielsweise durch positive Einstellungen der Eltern, die teilweise auf die kulturelle Überzeugung zurückzuführen sind, dass Englisch leicht erlernbar ist, durch Zeichentrickfilme, Medien, Ganztagsprogramme in Kindergärten in englischer Sprache und später durch Regelunterricht und oft auch durch Kurse an privaten Sprachschulen. Auf diese Weise wird Englisch sehr früh zwangsläufig Teil der Identität der Lernenden oder ein integraler Bestandteil des idealen Selbstbildes, das ein äußerst starker Motivationsfaktor beim Fremdspracherwerb sein kann (vgl. Csizér und Dörnyei 2005, Dörnyei 2005, 2009).

Wenn man all diese kontextbedingten Unterschiede als eine Art Hintergrundvariable in Betracht zieht, dürfte man sich über die festgestellten Unterschiede in Bezug auf Englisch und Deutsch und das höhere motivierte Verhalten der Anglistikstudierenden im außerunterrichtlichen Kontext eigentlich nicht wundern. In diesem Sinne sind die Resultate erwartungsgemäß. Die höchsten Mittelwerte, die zugleich die größten Unterschiede zu den Germanistikstudierenden darstellen, wurden in den einzelnen Aktivitäten festgestellt, die vor allem die Nutzung des Internets einbeziehen (siehe Tabelle 2). Anglistikstudierende hören sehr oft Songs, Radiosendungen oder Videoclips im Internet in der englischen Sprache ($M=3,98$, $SD=,19$), sie lesen sehr oft Internetseiten in dieser Sprache ($M=3,82$, $SD=,48$), schauen Filme, Serien und andere Sendungen in der

² In den meisten Grundschulen müssen die Lernenden nämlich in den Nachmittagsstunden nur wegen dem Deutschunterricht zusätzlich noch einmal zur Schule kommen, weil nicht die ganze Klasse Deutsch lernt, sondern nur diejenigen, die das möchten. Diese organisatorischen Mängel der Schulleiter bezüglich des Deutschunterrichts halten daher viele Lernende (und ihre Eltern) vom Deutschlernen ab, da ein solcher Stundenplan für viele Familien ziemlich unpraktisch ist, insbesondere bei jüngeren Lernenden.

³ Darunter versteht man, dass z. B. ein Kroatischlehrer mit Basiskenntnissen in Deutsch auch DaF, oder ein anderes Fach in der Muttersprache unterrichten kann, wenn der Schulleiter keine qualifizierte Lehrkraft zur Verfügung hat.

Fremdsprache ohne Übersetzung ($M=3,75$, $SD=,50$), lesen häufiger Zeitungen/Zeitschriften in dieser Sprache ($M=2,70$, $SD=,87$), Bücher ($M=2,92$, $SD=,85$) und Mitteilungen, Werbungen, Pläne usw. ($M=3,37$, $SD=,78$). Neben diesen rezeptiven Fertigkeiten, fördern sie auch die produktiven Fertigkeiten im außerunterrichtlichen Kontext signifikant häufiger als Germanistikstudierende. Sie chatten und kommunizieren auf sozialen Netzwerken auf Englisch ($F=51,301$, $p < 0,01$), schreiben E-Mails ($F=34,589$, $p < 0,01$), verfassen Mitteilungen ($F=39,034$, $p < 0,01$), füllen Formulare, Fragebögen usw. in dieser Sprache aus ($F=45,143$, $p < 0,01$) und reden häufiger mit anderen Personen (Fremden, Freunden, Familie, Lehrkräften), die Englisch sprechen ($F=9,467$, $p < 0,01$). Aus diesem Grund verwundert der Befund nicht, dass Anglistikstudierende auch ihre Sprachkompetenz und fast alle Einzelkomponenten als hoch einschätzen,⁴ und wiederum signifikant höher als Germanistikstudierende. Dies kann mit wahrscheinlich höherem linguistischen Selbstvertrauen in Verbindung gebracht werden, das auch Karlak (2014) in ihrer Forschung bestätigt hat, und das nach Gardner (1985) als Ergebnis positiver Erfahrungen im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache entsteht, in dem es viele Gelegenheiten für die Sprachverwendung gibt. Der Kontext erweist sich somit als eine Schlüsselvariable, die das motivierte Verhalten im außerschulischen Kontext beträchtlich beeinflusst (vgl. Karlak 2014).

Englisch ist im außerschulischen Kontext einfach allgegenwärtig und so leicht zugänglich, dass es praktisch unmöglich ist, dieser Sprache auf irgendeine Weise nicht ausgesetzt zu sein. Nach Mihaljević Djigunović und Geld (2003) ermöglicht diese außerschulische Ausgesetztheit gegenüber der englischen Sprache den Lernenden, im Gegensatz zu den Deutschlernenden, die Sprache auch unbewusst zu lernen. Darüber hinaus fördert die Ausgesetztheit die automatisierte Sprachproduktion (Mihaljević Djigunović und Bagarić 2007), und diese automatisierte, unbewusste Sprachproduktion führt zu einem Erfolgserlebnis, was einer der wichtigsten Faktoren ist, die dazu beitragen, die Motivation für das weitere Sprachenlernen zu steigern und aufrechtzuerhalten (Bagarić 2003). All dies trägt zum unbeabsichtigten Erlernen der englischen Sprache im außerschulischen Kontext bei. Muñoz und Lindgren (2011) betonen, dass außerschulische Ausgesetztheit, insbesondere das Fernsehen und das Schauen von Filmen in der Originalsprache mit Übersetzung in die Muttersprache, signifikante Auswirkungen auf den Erfolg von Kindern in einer Fremdsprache haben kann (vgl. auch Karlak und Mayer 2021).

Die Ergebnisse, die sich auf die Germanistikstudierenden beziehen, sind im Vergleich zu den Ergebnissen der Anglistikstudierenden zwar ungünstiger, doch sie zeigen auch, dass man in einem fast ausschließlich englischorientierten

⁴ Das Ergebnis der Korrelationsanalyse bestätigt nämlich, dass fremdsprachlich motiviertes Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext und die Einschätzung der Sprachkompetenz positiv miteinander korrelieren ($r=0,481^{**}$).

Kontext trotzdem einige relativ hoch motivierte Verhaltensweisen im außerunterrichtlichen Kontext bezüglich der deutschen Sprache aufweisen kann (z.B. Filme schauen $M=2,91$, $SD=93$; Songs und Videoclips im Internet hören $M=2,97$, $SD=90$, mit anderen Personen auf Deutsch sprechen $M=2,87$, $SD=,92$). Wenn man jedoch die Ergebnisse genauer unter die Lupe nimmt, merkt man, dass Germanistikstudierende im außerunterrichtlichen Kontext am häufigsten das Erledigen von Hausaufgaben praktizieren. Dies ist eine Aktivität, die bei weitem den höchsten Mittelwert im Vergleich zu anderen hat ($M=3,59$, $SD=,65$), und außerdem die einzige Aktivität, in der Germanistikstudierende einen höheren Mittelwert als Anglistikstudierende aufweisen. Jedoch ist dieser Unterschied nicht statistisch signifikant. Dieses Ergebnis ist jedoch ein wenig besorgniserregend, da es darauf hinweist, dass die Studierenden der Germanistik außerhalb der Lehrveranstaltungen in der Fremdsprache, die sie *studieren* sehr häufig nur das tun, was sie müssen bzw. was die Lehrkräfte von ihnen verlangen, und in viel geringerem Maße an unterhaltsameren Aktivitäten in dieser Sprache teilnehmen, wie Musik hören, Filme schauen, lesen usw. (siehe Tabelle 2). Der Grund dafür könnte in einem wahrscheinlich niedrigeren linguistischen Selbstvertrauen, geringerer Lernerautonomie, niedrigerer Motivation und vielleicht auch in mangelnder Freizeit liegen, falls das Schreiben von Hausaufgaben oder Seminararbeiten viel mehr Zeitaufwand und Anstrengung erfordert als dies beispielsweise bei den Studierenden der Anglistik der Fall ist. Dafür sprechen auch die Ergebnisse bezüglich der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz, die in fast allen Komponenten bei den Germanistikstudierenden signifikant niedriger ist. Jedoch sollte man aber auch im Auge behalten, dass die Germanistikstudierenden die Fremdsprache, die sie studieren, durchschnittlich fast drei Jahre kürzer gelernt haben als Anglistikstudierende, was die festgestellten Unterschiede teilweise erklären könnte.

Obwohl die Ergebnisse der Studie erwartungsgemäß sind, werfen sie auch einige Fragen auf. Da die Probanden in unserer Studie Studierende sind, die Englisch bzw. Deutsch demnach nicht als Pflichtfach lernen, sondern diesen Studiengang selbst ausgewählt haben und sich mit der jeweiligen Sprache in Zukunft beruflich befassen wollen, muss man sich fragen, wieso sie nur mittelmäßig (und nicht hoch) motiviert sind, die deutsche Sprache auch außerhalb der Lehrveranstaltungen zu gebrauchen? Was könnte noch diese großen Unterschiede im motivierten Verhalten und der Einschätzung der Sprachkompetenz zwischen Germanistik- und Anglistikstudierenden verursacht haben? Obwohl der Kontext in diesem Fall der entscheidende Faktor beim fremdsprachlich motivierten Verhalten außerhalb des Unterrichts zu sein scheint, müsste man in zukünftigen Untersuchungen die Motivation für das Deutschstudium näher erforschen, um eventuell potentielle Ursachen für das fehlende hoch motivierte Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext herausfinden zu können. Es könnte nämlich sein, dass sie vom Studium überfordert oder enttäuscht sind, oder dass es ihren Vorstellungen und Erwartungen nicht entspricht, und dass sie deshalb am häufigsten nur Hausaufgaben machen,

anstatt auch mal öfter sich in der deutschen Sprache damit zu befassen, was ihnen wirklich Spaß macht. Das würde sich sicherlich positiv auf die Fremdsprachenlernmotivation auswirken.

In Anbetracht all dessen bestätigen die empirischen Ergebnisse dieser Studie, dass der Status der englischen Sprache im Vergleich zum Deutschen und anderen Fremdsprachen derzeit auf allen Ebenen des kroatischen Bildungssystems unantastbar ist. Die Unterschiede zwischen Germanistik- und Anglistikstudierenden in Bezug auf das fremdsprachlich motivierte Verhalten im außerunterrichtlichen Kontext und die Einschätzung der Sprachkompetenz sind das Ergebnis der tiefen Verflechtung dieser Faktoren mit dem Bildungs- und sozialen Kontext, was die Vielschichtigkeit der Motivation als Konstrukt sowie die Komplexität des Prozesses des Fremdsprachenerwerbs bestätigt.

7 Fazit und praktische Implikationen

Trotz erheblicher Unterschiede im Status der englischen und deutschen Sprache auf allen Ebenen des kroatischen Bildungssystems und weit darüber hinaus, sowie der Tatsache, dass die Position der englischen Sprache gegenüber allen anderen Fremdsprachen überlegen und unantastbar ist, muss man betonen, dass es sinnlos wäre, darauf hinzuarbeiten, Englisch von seinem Thron zu stoßen. Stattdessen sollte man vielmehr die Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen des formellen Bildungssystems fördern und pflegen (vgl. auch Hojnik 2018). Im Einklang mit Karlak und Šimić (2016) trägt Mehrsprachigkeit zur Erweiterung der Bildungs-, kulturellen, sozialen und anderer Perspektiven bei und ermöglicht es den Lernenden, durch die Sprachen, die sie lernen, verschiedene gleichzeitig existierende Identitäten zu entwickeln und zu pflegen, was sie in vielerlei Hinsicht bereichert. Dazu eignet sich beispielweise insbesondere das Translanguaging als eine passende Methode im Fremdsprachenunterricht (vgl. Jazbec 2022), die es den Lernenden ermöglicht, durch die Sprachen, die sie sprechen, ihre wahre Identität zu zeigen und zu pflegen.

Obwohl die europäische Mehrsprachigkeitspolitik Mehrsprachigkeit im wahrsten Sinne des Wortes befürwortet u. a. auch durch die Empfehlung, dass jeder Bürger der Europäischen Union neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen sprechen sollte, scheint die aktuelle Bildungspolitik, nicht nur in Kroatien, in eine andere Richtung zu gehen. Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird tatsächlich auf das Wissen der Muttersprache und des Englischen reduziert (vgl. Jazbec und Lipavic Oštir 2011; Karlak 2014). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass sich dies im Rahmen des aktuellen experimentellen Ganztagsunterrichts in kroatischen Grundschulen ändern könnte.⁵

⁵ Siehe <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf> (Zugriff 13.2.2024)

Möglicherweise werden die Lernenden und ihre Eltern durch eine Änderung des Status, beispielsweise von Deutsch (oder einer anderen Fremdsprache) als Wahlfach zu einem Pflichtfach, das nun von der vierten bis zur achten Klasse die zweite Fremdsprache für alle Schüler sein wird, einsehen, dass auch diese Sprache in unserer Gesellschaft genauso wichtig und wertvoll sein kann wie jede andere. Es bleibt noch zu erforschen, wie sich diese Statusänderungen einzelner Fremdsprachen auf die Motivation zum Lernen auswirken werden.

Die Ergebnisse weisen auch auf einige praktische Implikationen hin, einschließlich der entscheidenden Rolle der Lehrkräfte im Motivierungsprozess. Auch Riemer (2019) betont in dieser Hinsicht, dass die Person der Lehrkraft sowie die methodische Gestaltung des Unterrichts, sowohl die Ursachen von Motivation als auch von Demotivation sein können. Was die Stärkung der Motivation zum Deutschlernen betrifft, sollten die Lernenden bzw. Studierenden auf verschiedene Weisen von Lehrkräften dazu gefördert und befähigt werden, sich auch außerschulisch regelmäßig mit dieser Sprache zu beschäftigen. Vor allem könnten die Lehrkräfte die Vorteile des Internets nutzen und den Lernenden so früh wie möglich beibringen, dass man da ganz viele interessante und persönlich bedeutende Inhalte auch in deutscher Sprache finden kann. Auf diese Weise werden die Lernenden einsehen, dass die deutsche Sprache nicht nur für das Klassenzimmer reserviert ist, sondern in ihrem Umfeld wirklich lebendig ist – man muss sich bloß ein bisschen Mühe geben, um Inhalte zu finden, die für die Lernenden persönlich relevant sind. Die Ergebnisse der Studie verweisen weiterhin darauf, dass man bei Germanistikstudierenden im außerunterrichtlichen Kontext insbesondere auch diejenigen Aktivitäten fördern sollte, die das Lesen und Schreiben beinhalten, da sie relativ selten gebraucht werden. Dies könnte auch die Entwicklung der Sprachkompetenz positiv beeinflussen. Des Weiteren könnten die Lernenden und Studierenden durch eine kommunikativ orientierte Didaktik im DaF-Klassenzimmer sowie eine erhöhte Sprachnutzung auch im außerschulischen Kontext mit der Zeit das nötige hohe sprachliche Selbstvertrauen gewinnen. Dann sollte es nicht mehr vorkommen, dass Generationen von Lernenden nach jahrelangem Deutschunterricht weiterhin behaupten, dass ihre Deutschkenntnisse für eine Kommunikation in dieser Sprache nicht ausreichen.

LITERATUR

Vesna BAGARIĆ, 2003: Frühes Deutschlernen – warum ja? *Germanistik im Kontakt-raum Europa II. Sammelband 1. Linguistik*. Hgg. Karmen Teržan Kopecky, Teodor Petrič. Maribor: Pedagoška fakulteta. 257–274.

Kata CSIZÉR, Zoltán DÖRNYEI, 2005: The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal* 89/1, 19–36.

Vanessa DE WILDE, Marc BRYSAERT, June EYCKMANS, 2019: Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained

and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition* 23/1, 171–185.

Zoltán DÖRNYEI, 1998: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31/3, 117–135.

Zoltán DÖRNYEI, 2001: *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Zoltán DÖRNYEI, 2005: *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

Zoltán DÖRNYEI, 2009: The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Hgg. Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda. Bristol: Multilingual Matters. 9–42.

Zoltán DÖRNYEI, Kata CSIZÉR, Nóra NEMÉTH, 2006: *Motivation, Language Attitudes, and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Zoltán DÖRNYEI, Stephen RYAN, 2015: *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.

Zoltán DÖRNYEI, Ema USHIODA, 2009 (Hgg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Zoltán DÖRNYEI, Ema USHIODA, 2011: *Teaching and Researching Motivation*. 2. Ausg. Harlow: Longman.

Rod ELLIS, 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. 2. Ausg. Oxford: Oxford University Press.

Janet ENEVER, 2011 (Hg.): *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. British Council. <<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>> (Zugriff 28.3.2017)

Mirna ERK, 2021: Diversity in EELL: Matters of Context and Contact. *Facing Diversity in Child Foreign Language Education. Second Language Learning and Teaching*. Hgg. Joanna Rokita-Jaśkow, Agata Wolanin. Cham: Springer. 75–98.

Beatriz GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Norbert SCHMITT, 2015: How much collocation knowledge do L2 learners have? The effects of frequency and amount of exposure. *ITL – International Journal of Applied Linguistics* 166/1, 94–126.

Robert C. GARDNER, 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Robert C. GARDNER, 2001: Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical report No. 23). Hgg. Zoltán Dörnyei, Richard Schmidt. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center. 1–19.

Robert C. GARDNER, 2007: Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum* 8, 9–20.

Robert C. GARDNER, 2010: *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.

Janja HOJNIK, 2018: Nacionalni jeziki v EU: med pravno zavarovano vrednoto in oviro za delovanje enotnega trga. *Slavia Centralis* 11/2, 16–32.

Elaine K. HORWITZ, 1988: The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72/3, 283–294.

Saša JAZBEC, 2022: Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis* 15/2, 114–128.

Saša JAZBEC, Alja LIPAVIC OŠTIR, 2011: Mehrsprachigkeit früh fördern – Konzeptionelle Voraussetzungen in den Lehrplänen für das frühe Fremdsprachenlernen in drei Ländern. *Porta Linguarum* 15, 55–69.

Marijana JELEČ, Nikolina MILETIĆ, 2022: Motivation zum Deutschlernen in Kroatien. *Linguistik Online* 116/4, 61–76.

Marko KAPOVIĆ, 2022: Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj. *Strani jezici* 51, 283–309.

Manuela KARLAK, 2014: *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Unveröffentlichte Dissertation. Osijek: Filozofski fakultet.

Manuela KARLAK, 2018: Strategije učenja u engleskom i njemačkom kao stranim jezicima i njihova veza s motivacijom i komunikacijskom jezičnom kompetencijom. *Jezik i njegovi učinci*. Hgg. Diana Stolac, Anastazija Vlastelić. Zagreb: Srednja Europa/HDPL. 151–163.

Manuela KARLAK, Lana MAYER, 2021: A closer look at English and German learners' motivations and identities: A case study. *Dijete i jezik danas – Dijete i jezični identitet*. Hgg. Lidija Bakota, Manuela Karlak. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. 239–252.

Manuela KARLAK, Dajana ŠIMIĆ, 2016: Razlike u motivaciji za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika u učenika mlađe školske dobi. *Strani jezici* 45/2, 70–87.

Manuela KARLAK, Tena VELKI, 2015: Motivacija i strategije učenja kao prediktori komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku [Motivation and learning strategies as predictors of foreign language communicative competence]. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17/3, 635–658.

Ann H. KUPPENS, 2010: Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology* 35/1, 65–85.

Eva LINDGREN, Carmen MUÑOZ, 2013: The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism* 10/1, 105–129.

Marta MEDVED KRAJNOVIĆ, 2010: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d.o.o.

Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, 1998: *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, 2006: Role of affective factors in the development of productive skills. *University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Hgg. Marianne Nikolov, József Horváth. Pécs: Lingua Franca Csoport. 9–23.

Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Vesna BAGARIĆ, 2007: A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ* LII, 259–281.

Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Renata GELD, 2003: English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *SRAZ XLVII–XLVIII*, 335–352.

Carmen MUÑOZ, Eva LINDGREN, 2011: Out-of-school factors: the home. *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. Hg. Janet Enever. British Council. 103–122. <<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>> (Zugriff 28.3.2017)

Rebecca L. OXFORD, Jill SHEARIN, 1996: Language learning motivation in a new key. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). Hg. Rebecca L. Oxford. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. 121–144.

Elvira PETROVIĆ, 2004: Kratka povijest učenja stranih jezika, osječka iskustva. *Život i škola* 12/2, 24–32.

Claudia RIEMER, 2016: L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/2, 30–45.

Claudia RIEMER, 2019: Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hgg. Ulrich Ammon, Gabriele Schmidt. Berlin etc.: de Gruyter. 365–379.

Muriel SAVILLE-TROIKE, 2006: *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pia SUNDQVIST, Liss Kerstin SYLVÉN, 2014: Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL* 26/1, 3–20.

Vlasta VIZEK VIDOVIĆ, Majda RIJAVEC, Vesna VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, Dubravka MILJKOVIĆ, 2003: *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

Marion WILLIAMS, Robert L. BURDEN, 1997: *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Nae-Dong YANG, 1989: The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System* 27, 515–535.

MOTIVACIJA HRVAŠKIH ŠTUDENTOV TUJIH JEZIKOV V SKLOPU IZVENŠTUDIJSKIH DEJAVNOSTI: PRIMERJAVA ANGLEŠČINE IN NEMŠČINE

Motivacija je izjemno zapleten večdimenzionalni pojav, ki ga je težko natančno opredeliti. Poleg kontekstualnih in kognitivnih dejavnikov ima motivacija tudi osebne in družbeno razsežnost (Dörnyei 2001), zato je bistvena sestavina identitete in samopodobe učencev (Dörnyei in Ushioda 2009). Dosedanje raziskave v sklopu hrvaškega izobraževalnega sistema kažejo tudi na možnost, da se moč motivacije lahko razlikuje glede na ciljni jezik, kar je povezano predvsem z družbeno razsežnostjo motivacije (npr. Karlak 2014; Karlak in Šimić 2016; Karlak in Mayer 2021). Takšne ugotovitve niso presenetljive, saj je angleški jezik vseprisoten tudi v naši družbi, od medijev do izobraževanja in dela. Angleščina kot globalni jezik sporazumevanja je zato tudi v hrvaškem izobraževalnem sistemu povzročila, da ima – kot prvi tuji jezik – na vseh ravneh izobraževanja poseben status, drugi tuji jeziki pa so pogosto odrinjeni na rob, kar se kaže na primer v upadanju

zanimanja in zmanjševanju števila učencev za predmeta nemščina ali francoščina. V tem smislu je tudi stopnja motivacije za učenje angleščine višja kot za učenje nemščine (Karlak 2014). V članku podrobneje predstavim pojem motivacije in njeno vlogo pri učenju tujega jezika. Poleg teoretičnih izhodišč in pregleda relevantnih raziskav so s pomočjo manjše kvantitativne raziskave med študenti anglistike in germanistike preverjene morebitne razlike v motiviranem vedenju v sklopu izvenštudijskih dejavnosti in pri samoocenjevanju jezikovnih kompetenc. Rezultati statistične analize kažejo, da sta ti dve spremenljivki med seboj pozitivno recipročni in da študenti anglistike v primerjavi s študenti germanistike izkazujejo bistveno več tujejezikovno motiviranega vedenja v obliki različnih izvenštudijskih dejavnosti ter bistveno višje ocenjujejo svojo jezikovno kompetenco. Rezultati kažejo na večplastno in kompleksno naravo motivacije ter so interpretirani v okviru formalnega hrvaškega izobraževanja in širšega družbenega konteksta.
