

Mehrsprachige Identitäten und Motivation im Fremdsprachenlernen

Galović, Suzana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:467087>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**SUZANA GALOVIĆ
DIPLOMSKI RAD**

**MEHRSPRACHIGE IDENTITÄTEN UND
MOTIVATION IM FREMDSPRACHENLERNEN**

Zagreb, rujan 2019.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(ZAGREB)**

DIPLOMSKI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: Suzana Galović

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Mehrsprachige Identitäten und Motivation im
Fremdsprachenlernen

MENTOR: dr. sc. Ivana Rončević

Zagreb, rujan 2019.

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung

Sažetak1

0. EINLEITUNG	2
1. Mehrsprachigkeit	3
1.1 Begriffsklärung „Mehrsprachigkeit“	4
1.2 Typen der Mehrsprachigkeit	7
1.3 Mehrsprachigkeit früher und heute	9
2. Sprachidentität und Mehrsprachigkeit	14
2.1 Begriffsklärung „Sprachidentität“	16
2.2 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Sprachidentität	16
3. Motivation im Fremdsprachenlernen	17
3.1 Begriffsklärung „Motivation“ und Komponenten der Motivation	18
3.2 Einstellungen	20
3.3 Theorien und Modelle der Motivation	22
3.3.1 Integrative vs. instrumentelle Motivation	23
3.3.2 Intrinsische vs. extrinsische Motivation	27
3.3.3 Aktuelle vs. habituelle Motivation	29
4. Empirische Studie zu Motiven und Motivation	31
4.1 Fragestellung	32
4.2 Methode	32
4.2. Sprachbiographien	33
4.3 Datenanalyse	35
4.4 Diskussion der Ergebnisse	39
5. Schluss	42
6. Literaturverzeichnis	45
7. Anhang	51
7.1 Fragebogen	51
7.2. Fragebögen und Sprachbiografien der Befragten	59
7.2.1. Fragebogen B1	59
7.2.2. Fragebogen B2	67
7.2.3. Fragebogen B3	83
7.2.4. Fragebogen B4	97
7.2.5. Fragebogen B5	106
7.2. Eigenständigkeitserklärung (Izjava o vjerodostojnosti diplomskog rada)	
7.3. Datenschutz (Zaštita podataka)	

Zusammenfassung

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein Prozess, der viele Jahre in Anspruch nimmt und viel Engagement fördert. In einem Prozess, der nicht immer einfach ist, ist Motivation von besonderer Bedeutung, denn sie ist der Faktor, der den Lernprozess nach vorwärts treibt.

Deshalb ist Thema dieser vorliegenden Arbeit die Motivation, die Menschen in unserer mehrsprachigen Welt dazu veranlasst, Fremdsprachen zu lernen.

Ziel dieser Arbeit ist die Darstellung unserer mehrsprachigen Wirklichkeit und die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Mehrsprachigkeit. Dieses Ziel wurde sich realisiert durch den empirischen Teil dieser Arbeit. Es wurde eine Studie zu Motiven und Motivationen von früher oder zurzeit tätigen Bediensteten der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien dargestellt. Die Methode, die für den Zweck dieser Diplomarbeit angewandt wurde, ist die quantitative (Fragebogenerhebung) und die qualitative Methode (deskriptive Auswertung von sprachbiographischen Interviews). Trotz ihrer unterschiedlichen Form hatten sie das Ziel, auf die gleichen Fragen zu antworten. Die zentrale Fragestellung der Studie ist, wie sich die Befragten für das Lernen der jeweiligen Sprache entschieden haben und welcher Typ von Motivation die entscheidende Rolle dabei hatte. Angesichts der Tatsache, dass das Englische als Lingua Franca weltweit anerkannt ist, steht im Vordergrund die Frage, wie stark die instrumentelle Motivation der Befragten für das Lernen der englischen Sprache und wie stark die integrative Motivation, die mit einem Interesse an und Sympathie für die Zielsprachenkultur verbunden ist, für das Lernen anderer Sprachen ist (in diesem Fall Italienisch oder Spanisch). Die wichtigsten Motive für das Fremdsprachenlernen sind berufliche Gründe, wie auch Spaß und Faszination. Lernende handeln zukunftsorientiert, was durch die Situation am Arbeitsmarkt bedingt ist, auf dem Berufschancen, Ausbildung und Zusatzqualitäten, wie Fremdsprachenkenntnisse, eine wichtige Rolle spielen. Die Befragten, die eine Sprache für berufliche Zwecke benötigen, geben häufiger an, motiviert für den Fremdsprachenunterricht zu sein. Demnach sind sie in erster Linie extrinsisch motiviert. Der Motivationsgrad hängt aber auch stark mit der allgemeinen Einstellung gegenüber der Sprache zusammen und eine positive Einstellung steigert die Motivation. Fazit ist, dass ohne ein gewisses Maß an Eigenmotivation der Fremdsprachenerwerb schwierig oder gar unmöglich wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Mehrsprachigkeit, Motivation, Motive, Bedienstete

Sažetak

Učenje stranog jezika dugogodišnji je proces koji zahtijeva mnogo angažmana, truda i osobne volje. Budući da je učenje stranog jezika vrlo složen proces, u njegovom tijeku i ishodu veliku ulogu ima motivacija. Motivacija je čimbenik koji ne samo da pomaže prilikom učenja stranog jezika, već ga i nadalje potiče. Upravo je tema ovoga rada motivacija, koja ljude sve više potiče da u ovom višejezičnom svijetu uče strane jezike.

Cilj rada je prikazati današnju višejezičnu svakodnevicu ljudi te objasniti međusoban odnos motivacije i višejezičnosti. Taj cilj ostvaren je istraživanjem koje je provedeno na pet državnih službenika koji su radili, ili još uvijek rade u Državnom odvjetništvu Republike Hrvatske. U svrhu ovoga rada korištene su kvantitativna metoda (anketa) i kvalitativna metoda (deskriptivna analiza jezičnih intervjua), koje su, iako različite forme, imale isti cilj. Željelo se istražiti jesu li višejezičnost i motivacija međusobno uvjetovane i utječu li instrumentalna i integrativna motivacija na uspješno svladavanje stranog jezika, jesu li instrumentalna i ekstrinzična motivacija vezane uz učenje engleskog jezika, „Linguae france“ te jesu li integrativna i intrinzična motivacija vezane uz ispitanike koje privlači kultura u kojoj se govori određenim stranim jezikom (u ovom slučaju talijanskim ili španjolskim). Zaključak je da stupanj i vrsta motivacije ovise o osobnim stavovima ispitanika prema jeziku, a pozitivan stav prema stranom jeziku povećava i prisutnost motivacije. Najvažniji motivi koje su ispitanici naveli kao važne za učenje stranog jezika jesu poslovni razlozi, zabava i očaranost samim jezikom. Ispitanici najviše koriste strane jezike u poslovne svrhe te su pritom ponajprije ekstrinzično motivirani, što je vidljivo iz česte upotrebe i navođenja engleskog jezika kao prvog stranog jezika komunikacije na radnom mjestu. Naposljetku, može se zaključiti i da bi bez osobne motivacije usvajanje stranog jezika bilo teško ili gotovo nemoguće. Stoga su ispitanici koji kao motiv učenja stranog jezika (španjolskog, talijanskog) navode kulturu ili osobni užitak, intrinzično motivirani.

KLJUČNE RIJEČI: višejezičnost, motivacija, motivi, državni službenici

0. EINLEITUNG

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Motivation, die Menschen in unserer mehrsprachigen Welt dazu veranlasst, Fremdsprachen zu lernen. Das Lernen einer Fremdsprache ist ein Prozess, der viele Jahre in Anspruch nimmt und viel Engagement erfordert. In einem Prozess, der nicht immer einfach ist, ist Motivation von besonderer Bedeutung, denn sie ist der Faktor, der den Lernprozess nach vorwärtstreibt. Als höchst komplexer Forschungsgegenstand wurde die Rolle der Motivation bei dem Lernen von Fremdsprachen von verschiedenen Wissenschaften, wie z.B. der Psychologie, Pädagogik und Soziologie, ausführlich behandelt. Zahlreiche Studien, Artikel und Bücher hatten zum Ziel, die Wirkung von Motivation zu untersuchen und zu erklären.

Ziel dieser Arbeit ist die Darstellung unserer mehrsprachigen Wirklichkeit und die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Mehrsprachigkeit. Der erste Teil der Arbeit ist die theoretische Darstellung des Themas, die einen Überblick über die wichtigsten Theorien und Konzepte der Motivation gibt. Verschiedene Modelle, die unterschiedliche Aspekte von Motivation thematisieren, werden systematisch dargestellt. Der zweite Teil beschreibt den Verlauf und die Auswertung einer empirischen Studie über die Motive. In der Studie wurden Bedienstete in der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien befragt.

Daraus ergibt sich folgende Gliederung: Kapitel 1 beschreibt unsere mehrsprachige Gesellschaft, erklärt, wie sie entstanden ist, präsentiert unterschiedliche Definitionen und Typen der Mehrsprachigkeit und bringt Mehrsprachigkeit und Motivation in Zusammenhang. Es folgt ein kürzeres Kapitel, in dem der Begriff der Sprachidentität erklärt und ihre Rolle im Prozess der Motivation beschrieben wird. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Begriffsklärung Motivation und den verschiedenen theoretischen Ansätzen zu Motiven und Motivation. Die allgemeinen Aspekte der Motivation, die wichtigsten Modelle und ihre Weiterentwicklung werden beschrieben. Anschließend wird auf Motivation im Hinblick auf die Einstellungen der Lernenden eingegangen. In einem Versuch, die überlegene Motivation zu bestimmen, wird auf die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller, intrinsischer und extrinsischer, aktueller und habitueller Motivation eingegangen. Der letzte Abschnitt enthält eine Auflistung aller Motive, die für das Erlernen einer Fremdsprache entscheidend sein können. Kapitel 4 bietet eine Erklärung des Begriffs Sprachbiographie, denn das sprachbiographische Interview ist eine der zwei Formen der Datenerhebung, die in dieser Diplomarbeit angewendet wurde.

Das letzte Kapitel ist der empirische Teil der Arbeit, in dem Ergebnisse der Befragung der Bediensteten der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien präsentiert werden. Den Hauptteil dieses Kapitels bildet eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse. Das zentrale Anliegen war die Motive der Lernenden und ihre Unterschiede in Hinblick auf die verschiedenen Zielsprachen zu erforschen. Anhand von Fragebögen und sprachbiographischen Interviews werden die zentralen Motive zum Sprachenlernen bei mehrsprachigen Menschen untersucht, die Aufschluss über individuelle Erfahrungen, Erwartungen und Gründe der Menschen, die befragt wurden, geben.

1. Mehrsprachigkeit

Die dieser Diplomarbeit zugrundeliegende Behauptung ist, dass „Mehrsprachigkeit der Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme ist“ (Riehl, 2014: 9), d.h. dass zwei oder mehr Sprachen, Sprachvarietäten (wie Dialekte, Minderheitensprachen) und Phänomene wie Sprachgrenzregionen ein festes Merkmal der heutigen Gesellschaft sind. Dazu werden einigeneurowissenschaftliche und statistische Argumente vorgebracht.

Beispiele aus der Gehirnforschung zeigen, dass alle Sprachen im sog. Broca-Areal gespeichert werden (vgl. ebd.: 11), egal, ob es sich um zwei oder zwölf Sprachen handelt. Aus neurologischer Sicht betrachtet, werden Menschen mit der Fähigkeit geboren, eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen aus einer begrenzten Zahl von Zeichen zu bilden. „Aber es ist dem Menschen nicht angeboren, dass er nur eine bestimmte Sprache spricht“ (ebd.). Obwohl ein Mensch aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten nicht alle Sprachen der Welt lernen kann, und das ohnehin nicht notwendig ist, kann er mehr als eine Sprache lernen und täglich gebrauchen.

Der tägliche Gebrauch mehrerer Sprachen ist überall auf der Welt: Menschen in Afrika und auf dem indischen Subkontinent sprechen neben ihrer Muttersprache meistens zwei weitere Sprachen (vgl. ebd.: 9), in Europa gibt es über 300 Sprachminderheiten (vgl. „Europäische Minderheiten“, 2019, angeführt nach Riehl, 2014: 9). In fast jedem europäischen Land leben autochthone Sprachminderheiten, sei es aufgrund von Grenzziehungen, der Unmöglichkeit, einen eigenen Staat zu bilden oder aufgrund von zunehmend diversifizierten Migrationen – im letzten Fall ist die Rede von sog. allochthonen Minderheiten (vgl. ebd.: 10). Es folgt eine Tabelle, die die Verteilung der Sprachen auf den Kontinenten darstellt:

Kontinent	Bevölkerung	Sprachen	Prozentanteil aller Sprachen	Durchschnittliche Einwohnerzahl pro Sprache
Asien	4,1 Mrd.	2304	32 %	1,8 Mio.
Afrika	938 Mio.	2146	30 %	437.000
Pazifik	33,7 Mio.	1311	19 %	26.000
Amerika	901 Mio.	1060	15 %	850.000
Europa	728 Mio.	284	4 %	2,6 Mio.
alle	6,7 Mrd.	7105	100 %	943.000

Tab. 1: Verteilung der Sprachen der Welt nach Angaben der Unesco 2014, gerundet (<http://www.ethnologue.com/world>)

Aus dem Gennannten folgt, dass Mehrsprachigkeit ein Teil unserer Realität ist, eine „faktische sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft, relativ unabhängig davon, wo man lebt“ (Gogolin, 2004: 55). Für den Zweck dieser Diplomarbeit werden wir uns auf die Mehrsprachigkeit in Europa fokussieren, die im Zuge ihres Zusammenwachsens und der Globalisierung ein allgegenwärtiges gesellschaftliches Phänomen geworden ist.

1.1 Begriffsklärung „Mehrsprachigkeit“

Aber abgesehen von der Definition als „faktische sprachliche Lage“ (ebd.), wie viele Sprachen muss man sprechen, oder wie gut muss man sie sprechen, um als mehrsprachig zu gelten? Es gibt mehrere Definitionen. So definiert Riehl Mehrsprachigkeit, erstens, als Gebrauch von mehr als einer Sprache im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen, wobei der Gebrauch individuell oder gesellschaftlich und/oder institutionell bedingt sein kann, zweitens, als „Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen und verschiedene Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind“ (Riehl, 2014: 9) und, drittens, als verschiedene Formen des Spracherwerbs. Ihrer Auffassung nach ist Mehrsprachigkeit als ein Phänomen zu verstehen, das alle sprachlichen Ebenen durchdringt, von der Nationalsprache über Regional- und Minderheitensprachen bis zu Gebärdensprachen (vgl. ebd.).

Mathe definiert Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Bauschs Begriffsdeutung: echte Mehrsprachigkeit ist das Lernen einer dritten modernen Sprache, d. h. einer zweiten Fremdsprache. Man beherrscht eine Sprache, wenn man sie genauso gut wie die eigene Erstsprache spricht (vgl. Bausch, 2003: 439, angeführt nach Mathe, 2009: 51). Riemer

verstehet Mehrsprachigkeit als „Erwerb“ und die „Praxen von 2 + n Sprachen“ (vgl. Lüdi, 1996: 234, angeführt nach Riemer, 2004: 197). Ihr Mehrsprachigkeitskonzept schließt auch die Erstsprache (Herkunftssprache) ein (vgl. ebd.). Auch Edmondson definiert Mehrsprachigkeit als das Beherrschen von mindestens drei Sprachen, wobei er den Grad der Beherrschung offenlässt (vgl. Bausch, 2003: 439-444, angeführt nach Edmondson, 2004: 39).

Obwohl es keine Antwort auf die Frage gibt, in welchem Grad Talent oder Umfeld den Spracherwerb prägen, ist man sich einig, dass „sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 174, zitiert nach Mathe, 2009, 50). Die Sprachaneignung vom ersten Lebenstag bis zur Übernahme dieser Funktion durch Kindergärten und Schulen wird *Primärspracherwerb* genannt und kann in einer oder mehreren Sprachen erfolgen, weil sich die Sprache der Eltern (oder anderer näher Bezugspersonen) von der Sprache der Umgebung unterscheiden kann. In diesem Fall spricht man von *Zweisprachigkeit*, wobei es auch unterschiedliche Formen von Zweisprachigkeit gibt, die von den Sprachgewohnheiten der Familie, dem Medienkonsum, usw. abhängen. Wenn in der Familie mit einem starken Dialekt gesprochen wird, kann man sogar von *Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb* (ebd.: 51) sprechen.

House betrachtet Mehrsprachigkeit als an drei Ebenen umfassendes Phänomen (vgl. House, 2004: 62), bei dem alle Ebenen von gleicher Bedeutung sind. Auf der individuellen Ebene ist Mehrsprachigkeit die „Kompetenz eines Individuums in mehreren Sprachen, d. h. über die Muttersprache hinaus“, wobei Zweisprachigkeit „ein Sonderfall von Mehrsprachigkeit“ (ebd.) ist. Auf der sozialen Ebene ist Mehrsprachigkeit die „Verwendung mehrere Sprachen durch Individuen und gesellschaftliche Gruppen zu bestimmten Zwecken in bestimmten Situationen, Institutionen, Domänen mit bestimmten (Gruppen) von Interakten (ebd.). Auf der fremdsprachenlehr-, bzw. fremdsprachenlernspezifischen Ebene ist Mehrsprachigkeit ein „globales Lern- und Lehrziel im Fremdsprachenunterricht“ (ebd.). Hierbei ist ein wichtiger Aspekt die Tatsache, dass Sprachen keine klaren, vollkommen voneinander getrennten Einheiten bilden, sondern „durchlässig, multipel vernetzt“ (ebd. 63) sind, was Sprechern ermöglicht, zwischen ihnen zu wechseln. Die Sprachen, die ein mehrsprachiger Sprecher beherrscht, bilden ein komplexes System und sind, wie in Kapitel 3 zu sehen ist, mit dem Verständnis der eigenen Identität eng verbunden (vgl. ebd.).

Da der Mensch meist unbewusst Elemente aus anderen Sprachen benutzt und da er, wie schon erwähnt, die Fähigkeit hat, mehrere Sprachen zu lernen, d. h., da der Mensch sowohl potentiell als auch aktuell mehrsprachig ist, befürwortet Christ einen Sprecher-

orientierten Begriff der Mehrsprachigkeit (vgl. Christ, 2004: 30-31). Im Rahmen seines Verständnisses von Mehrsprachigkeit befindet sich der mehrsprachige Sprecher. Davon ausgehend definiert Christ im Gegenteil zu Bausch Mehrsprachigkeit als die „eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen“ (ebd.: 31), die durch das Kennen der Muttersprache ermöglicht wird und die stets weiterentwickelt werden kann. Die Kenntnis muss nicht mit der der Muttersprachler übereinstimmen, sie lässt sich als personales Phänomen nicht messen. Sie muss dem Sprecher ermöglichen, in verschiedenen Bereichen Gespräche zu führen oder Texte zu lesen (vgl. ebd.: 31).

Die Europäische Kommission unterscheidet zwischen *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit*. Vielsprachigkeit ist die „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen“, die „Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Coste et. al., 2001: 17, angeführt nach Burwitz-Metzler, 2004: 22), während Mehrsprachigkeit die Erweiterung der Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten ist (vgl. ebd.). Mehrsprachigkeit ist somit eng verbunden mit *plurikultureller Kompetenz*, d. h. der Fähigkeit, „mit graduell unterschiedlicher Kompetenz in mehreren Sprachen und Erfahrungen in mehreren Kulturen zu kommunizieren“ (Coste et. al., 2001: 163, angeführt nach Burwitz-Metzler, 2004: 22). Die plurikulturelle Kompetenz, die bei dem mehrsprachlichen Spracherwerb entwickelt wird, wird durch den Einschluss der Merkmale mehrerer Kulturen bestimmt. „Das plurikulturelle Profil unterscheidet sich von dem mehrsprachigen Profil (Beispiel: gute Kenntnisse der Kultur einer (Sprach-) Gemeinschaft, jedoch geringe Kenntnisse ihrer Sprache oder geringe Kenntnisse einer Gemeinschaft, deren dominante Sprache dennoch gut beherrscht wird)“ (Coste et. al., 2001: 132, angeführt nach ebd.).

In der Unterscheidung zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit ist Vielsprachigkeit sozio- und psycholinguistisch ausgerichtet, einerseits bezieht sie sich auf das gleichzeitige Vorkommen mehrerer Sprachen in einem gesellschaftlichen Kontext und andererseits auf die individuelle Kompetenz in mehreren Sprachen. Mehrsprachigkeit ist hingegen psycholinguistisch ausgerichtet, weil sie eine einheitliche kommunikative Kompetenz ist, die aus miteinander verbundenen und aufeinander Einfluss übenden Sprachen und Kulturen besteht (vgl. Raupach, 2004: 191). Im Konkreten heißt das für das Lernen einer Fremdsprache, dass jede Fremdsprache durch die bereits vorhandenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen und Fertigkeiten betrachtet wird, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig gemacht werden und wodurch komplexe sprachliche Gefüge erstellt werden. Das „Verknüpfen von Wissensbeständen und ihre Umstrukturierung durch neue Lernerfahrungen sind geradezu konstitutiv für Lernprozesse allgemein, natürlich auch für

Sprachlernprozesse“ (ebd.). Darausfolgt, dass eine fast muttersprachliche Kompetenz nicht mehr das Hauptziel ist, sondern „Spezialisierungen auf einzelne Diskursbereiche und domänenspezifische Fremdsprachenkenntnisse und -fertigkeiten“ (ebd.: 192).

1.2 Typen der Mehrsprachigkeit

Für den Zweck dieser Diplomarbeit wird Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, drei oder mehr Sprachen zu verstehen, betrachtet, wobei wichtig ist, dass Sprecher fähig sind, sich in interkulturellen Situationen zu verständigen, die für sie von Belang sind. Bei einem derart komplexen Phänomen sind, je nach Betrachtungsweise und Fokus, mehrere Einteilungen möglich, und zwar je nach Art des Spracherwerbs, nach den gesellschaftlichen Bedingungen, nach der Konstellation, nach den Formen der Kompetenz (vgl. Riehl, 2014: 11-13, Riemer, 2004: 197), nach gesellschaftlicher Wertschätzung und Anerkennung (vgl. Riemer, 2004: 197) und nach der individuellen Wahrnehmung (vgl. Rauch, Faustin Adéyè, 2006: 125-129).

1. nach Art des Spracherwerbs

- a. simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit: bei simultaner Mehrsprachigkeit werden die Sprachen gleichzeitig erworben oder gelernt, deshalb spricht man von einem zweisprachigen Erstspracherwerb, in dem man zwei Erstsprachen besitzt, bei sukzessiver Mehrsprachigkeit werden die Sprachen zu verschiedenen Zeitpunkten erworben oder gelernt
- b. Erwerb in einer natürlichen Umgebung und gesteuerter Erwerb (z. B. Erwerb im schulischen Fremdsprachenunterricht)
- c. Spracherwerb als Kind oder als Erwachsener
- d. Erwerb einer Sprache als zweite, dritte oder weitere Sprache (vgl. ebd.: 11). In diesem Zusammenhang spricht man von der Erstsprache (= L1), Zweitsprache (= L2), Drittsprache (= L3) usw. (vgl. Riehl, 2014: 9).

Die verschiedenen Typen sagen nichts über die Kompetenz der Sprecher an sich aus, beeinflussen hingegen die Haltung gegenüber Sprachen: „Menschen, die mit mehreren Sprachen gleichzeitig aufwachsen oder in stark mehrsprachig geprägten Gesellschaften leben, zeigen ein anderes Verhalten gegenüber Sprachmischung und anderen Formen mehrsprachigen Sprechens“ (ebd.: 12).

2. nach den gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Lüdi, 1996, angeführt nach Riehl, 2014: 12)

- a. individuelle Mehrsprachigkeit – bezieht sich auf die Mehrsprachigkeit der einzelnen Sprecher
- b. gesellschaftliche Mehrsprachigkeit – bezieht sich auf den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen
- c. institutionelle Mehrsprachigkeit – bezieht sich auf die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen

Die verschiedenen Typen sind eng miteinander verbunden und zum Teil ist es schwierig, eindeutige Grenzen zwischen ihnen zu bestimmen.

- 3. nach der Konstellation (vgl. Weinreich, 1953, angeführt nach Riehl, 2014: 12-13)
 - a. zusammengesetzte Zweisprachigkeit – in natürlichen Kontexten erlernte Zweisprachigkeit, ein Sprecher kann auf ein existierendes mentales Konzept mit beiden Sprachen zugreifen
 - b. koordinierte Zweisprachigkeit – in einer zweisprachigen Umgebung natürlich gelernte Zweisprachigkeit, neben dem Wort existiert ein eigenes Konzept für einen bestimmten Begriff
 - c. untergeordnete Zweisprachigkeit – Zweisprachigkeit, die im Fremdsprachenunterricht über Übersetzungsäquivalente erlernt wurde, hier existiert kein Konzept und ein Sprecher übersetzt aus der Erstsprache in die Zweitsprache

Diese Einteilung beruht darauf, wie Sprachen im Gehirn gespeichert werden. Hierbei sei erwähnt, dass es viele Konstellationen gibt, die die reine Mehrsprachigkeit verlassen und drei oder mehr Sprachen umfassen.

- 4. nach dem erreichten Kompetenzgrad(vgl. Riemer, 2004: 197)
 - a. symmetrische Mehrsprachigkeit – ein Sprecher hat die gleiche kommunikative Kompetenz in allen Sprachen erreicht
 - b. asymmetrische Mehrsprachigkeit – es gibt eine dominante Sprache
- 5. nach gesellschaftlicher Wertschätzung und Anerkennung (vgl. Riemer, 2004: 197)
 - a. gesellschaftlich geförderte Mehrsprachigkeit – ersichtlich aus dem institutionalisiertem Fremdsprachenangebot, bezieht sich auf Prestige- oder Elitesprachen

- b. gesellschaftlich diskriminierte Mehrsprachigkeit – negativ konnotierte Fremdsprachenkenntnisse, bezieht sich auf Minderheitensprachen, die mit Stereotypen und Vorurteilen verbunden sind
6. nach der individuellen Wahrnehmung (vgl. Rauch, Faustin Adéyè, 2006: 125-128)
- a. erlebte Mehrsprachigkeit –bezieht sich auf das Leben in einem mehrsprachlichen Umfeld, in dem Sprachen (Landessprachen oder Unterrichtsprachen) als vorteilhaft, gewinnbringend oder wünschenswert erlebt werden, während dieselben Sprachen für einen Teil der Bevölkerung (Immigranten) Fremdsprachen sind
 - b. vermittelte Mehrsprachigkeit – bezieht sich auf die externen Umstände, die dem individuellen Sprecher zeigen, welche Sprachen favorisiert oder diffamiert werden

1.3 Mehrsprachigkeit früher und heute

Obwohl Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und jede europäische Sprache durch andere Sprachen zu einem bestimmten Grad beeinflusst worden ist, wird Einsprachigkeit auch heute noch oft als Norm empfunden, besonders von Menschen, die monolingual und monokulturell aufgewachsen sind. Ein Grund dafür ist die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit zur Sprachüberforderung und zum Verlust von muttersprachlichen Kompetenzen, zu Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsstörungen, sogar zu Persönlichkeitsstörungen führen kann (vgl. Arroyo, Binkert und Rebstein, 2007: 21). Ein anderer Grund liegt in der sozio-politischen Entwicklungen unserer Gesellschaft.

Ab dem 16. Jahrhundert wurden die Volkssprachen zu Schriftsprachen und lösten das Latein schrittweise ab. Dadurch begann die Gestaltung einer expliziten Sprachpolitik, d. h. der Einführung einer gesprochenen und geschriebenen Standardsprache. Indem etwas als das Wichtigste bestimmt wird, entsteht unvermeidlich eine Hierarchie. So begann man, zwischen der Standardsprache und der regionalen Varianten zu unterscheiden, wobei sich diese Unterscheidung auch auf den Status ihrer Sprecher übertrug. Im Zuge der Bildung der europäischen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert und stark beeinflusst durch die Parole der Französischen Revolution „ein Staat, eine Nation, eine Sprache“ (ebd.: 22), wurde Einsprachigkeit zur Norm. In einem Klima der „Idealvorstellung der einsprachigen, emotional vereinten Bevölkerung“ (ebd.) wurden anderssprachige Menschen, egal ob mehrsprachig oder nicht, zur Auffälligkeit. Dieselbe Hierarchie prägte auch die Bildungspolitik des 19. und 20. Jahrhunderts.

Da die nationale Sprache zur Vereinheitlichung der Bevölkerung dienen sollte, wurde Mehrsprachigkeit abgewertet. Man sprach sogar über ihren gefährlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern. Bis in die 1960er vertraten manche Linguisten die Ansicht, dass sich mehrsprachige Kinder nie in einer Sprache zu Hause fühlen können und dass das einen Nachteil gegenüber einsprachigen Kindern darstellt. Zu den Argumenten gehörten u. a. die „fehlende eindeutige Sprachzugehörigkeit“, „die Frage nach dem Prestige der Herkunftssprache“ (ebd.: 23), Sprachentwicklungs- und Persönlichkeitsstörungen. Sprachwissenschaftler und Mediziner waren der Auffassung, dass die Ursache für Letzteres in der Tatsache lag, dass Sprache und Geist untrennbar voneinander sind (vgl. ebd.: 23).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es zu einer wissenschaftlichen Aufwertung der Mehrsprachigkeit. In Experimenten und Studien wurde festgestellt, dass zweisprachige Kinder entweder genauso gut wie einsprachige Kinder (vgl. Bialystok, 1991, Keilmann und Zickgraf, 1992, angeführt nach Arroyo, Binkert und Rebstein, 2007: 24) oder besser (vgl. Peal, Lambert, 1962: 1-23, angeführt nach Arroyo, Binkert und Rebstein, 2007: 24) abschneiden.

Aktuell findet eine sprachliche Pluralisierung statt (vgl. Gogolin 1994, 30f, angeführt nach Mathe, 2009: 2). In diesem Kontext ist der Begriff *Transmigration* zu erwähnen, die im Gegensatz zu Migration einen Prozess beschreibt, der nicht in einer Richtung verläuft, sondern „iterative Prozesse“ „in komplexen Migrationsnetzwerken“ bezeichnet (Gogolin, 2004: 56). Es handelt sich um wiederholtes Ein- und Ausreisen in das und aus dem Zielland, meistens mit dem Zweck, persönlichen oder familiären wirtschaftlichen Wohlstand zu erzielen (vgl. ebd.). So verzeichnen viele Gesellschaften eine große Zuwanderung;- in Deutschland leben beispielsweise über 10 Millionen Ausländer und bereits jedes fünfte Schulkind hat einen Migrationshintergrund (vgl. Roche, 2018: 69).

Im Zuge der beschriebenen Entstehung einer globalisierten Gemeinschaft hat die Europäische Union die Bedeutung einer einheitlichen Sprachenpolitik erkannt und unterstützt sie mit Empfehlungen wie der Minister Empfehlung R(98)6, diversen Projekten und Programmen wie dem Sokrates-Programm(vgl. Doyé, 2006: 13). Ziel der genannten Projekte und Programme ist die Durchführung einer sprachlichen Diversifizierung, die die jeweilige sprachliche Wirklichkeit vor Ort berücksichtigend gestaltet werden soll, was dazu führen soll, dass alle Sprachen die gleiche Wertschätzung erfahren (vgl. ebd.). Das sprachpolitische Manifest der EU ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. Mehrsprachigkeit wird als „Verständigung mit anderen Sprechern“ (Gnutzmann, 2004: 46) anderer Sprachen definiert, während nach einem neueren Konzept die kulturellen Kontexte, in denen sich ein

Sprecher befindet, seine Spracherfahrung prägen und die mehrsprachige kommunikative Kompetenz alle sprachlichen Fähigkeiten eines Sprechers betrifft (vgl. Europarat 2001:17, angeführt nach Gnutzmann, 2004: 46-47).

Zu den Zielen des europäischen Referenzrahmens zählen die Vermeidung von Wiederholungen und Überschneidungen, die Ausnutzung des Synergieeffekts der einzelnen Sprachangebote, die Verteilung der Lernziele auf alle angebotenen Sprachen (vgl. Coste et al., 2001: 164, angeführt nach Burwitz-Metzler, 2004: 22). Einige Autoren argumentieren, dass es keine „klare Verbindung zwischen einer europäischen Sprachenpolitik, einem schulischen Konzept von Mehrsprachigkeit und dem genannten Referenzrahmen gibt“ und dass eine „Diskussion über das Englische als *Lingua Franca* und über das Konzept ‚Mehrsprachigkeit‘ (...) dringend notwendig“ (vgl. Edmondson, 2004: 41) ist. Eine Schule kann mehrere Fremdsprachen anbieten, was jedoch nicht zur Folge haben muss, dass die Schüler auch tatsächlich mehrere Fremdsprachen lernen. Mehrsprachigkeit kann auch außerhalb, bzw. nach der Schule erreicht werden, was durch die persönlichen Umstände, Vorlieben und Entscheidungen der Lernenden erklärt werden kann, die zwar von der Sprachpolitik und dem gesellschaftlichen Umfeld beeinflusst werden, in erster Linie jedoch individuell und motivationsbedingt sind. Denn die ausschlaggebenden Faktoren sind die gesellschaftlichen Bedingungen, aus denen Menschen kommen (vgl. Ammon, 2011: 169), bzw. die Ausgangslage der Lernenden (vgl. Christ, 2004: 30). Die „mehrsprachige Lebenspraxis“, die entstanden ist, enthält die „Herkunftssprache und Majoritätssprache“, die „keineswegs in konkurrierender Beziehung miteinander“ stehen, sondern „komplementäre Kommunikationssysteme“ bilden (Roche, 2018: 57), die parallel koexistieren und unterschiedliche Funktionen erfüllen. Mehrsprachige Sprecher neigen dazu, ihre Leben mehrsprachlich zu gestalten und stellen oft Bemühungen an, um ihre Herkunftssprache zu erhalten. So wird die soziale und kommunikative Dynamik durch die Diversifizierung der Migration und die dadurch verursachten demographischen Veränderungen stark beeinflusst.

Heutige Unternehmen setzen sich beispielsweise oft aus Angehörigen verschiedener Sprachgruppen und Nationalitäten zusammen und Unternehmen sind oft über Sprachgrenzen hinaus tätig. Aus diesem Grund führen Unternehmen sprachliche Regelungen, ein explizites Sprachmanagement und sogar staatliche sprachpolitische Vorgaben zunehmend durch (vgl. Coray und Duchêne, 2017: 41-54). Faktoren wie funktionale Mehrsprachigkeit, Ausbildung, Unternehmenssprache, selektive Rekrutierung und vereinfachte Kommunikationssprachen stehen in einem engen Zusammenhang mit der mehrsprachigen Realität und können als motivierende Faktoren für das Sprachenlernen verstanden werden können. In europäischen

Ländern werden zunehmend Kompetenzen in mehr als einer Fremdsprache gesucht, (überwiegend) Englischkompetenzen erwartet und die Anforderungen unterscheiden sich je nach Position, Funktion und Unternehmensgröße. Fremdsprachenkompetenzen zählen sich v.a. in hochqualifizierten Beschäftigungen aus. Englisch steht in der sprachlichen Hierarchie an oberster Stelle und gilt als Sprache für komplexe und seriöse Kommunikation, während andere Sprachen in der (informellen) internen und externen Kommunikation eine wichtige Rolle haben. Karrierechancen hängen stark von Englischkompetenzen ab (vgl. ebd.: 44). Im mehrsprachigen Brüssel werden durchschnittlich 2,4 Sprachen für die interne und 3,5 für die externe Kommunikation verwendet (v. a. Französisch, Niederländisch und Englisch) (vgl. ebd.: 47). Dadurch, dass der Bedarf an mehrsprachigem Personal groß ist, haben mehrsprachige Bewerber gute Erfolgchancen, Bewerber mit mangelnden Sprachkompetenzen werden Geschäftsgelegenheiten höchstwahrscheinlich verpassen. Obwohl Unternehmen von ihren Mitarbeitern (relativ hohe) Fremdsprachenkenntnisse erwarten, bieten sie nur wenig Unterstützung bei der Fremdsprachenweiterbildung an. Daraus folgt, dass man sich dem Fremdsprachenerwerb selbst widmen sollte, wenn man gute Erfolgchancen haben möchte. Die sprachlichen Bedürfnisse und Rekrutierungsstrategien bzw. offizielle Sprachpolitik von Unternehmen stimmen des Weiteren nicht immer überein: eine bestimmte Fremdsprache wird während der Arbeit öfter verwendet, als während des Bewerbungsgesprächs angekündigt (vgl. ebd.: 50). Fremdsprachenkompetenzen sind bei der Personalrekrutierung und -beförderung unumgänglich, insbesondere in höheren Positionen und in Stellen, die direkten Kundenkontakt einschließen (vgl. ebd.: 47).

Es gibt eine Korrelation zwischen dem geographischen Tätigkeitsbereich von Unternehmen und ihrer Fremdsprachenpolitik und -verwendung: Je überregionaler und internationaler ein Unternehmen tätig ist, desto mehr Sprachen verwendet es auf seinen Websites. Ähnlich sieht es mit den notwendigen Fremdsprachenkenntnissen aus: während regional tätige Firmen (überwiegend) keine Fremdsprachenkenntnisse fordern, erwarten national und international tätige Firmen Kenntnisse von ein bis zwei Fremdsprachen, wobei Englisch fast immer gesucht wird (vgl. ebd.: 45). Es gibt eine Korrelation zwischen dem wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen und ihrer Fremdsprachenpolitik und -verwendung: Je besser die Fremdsprachenkompetenzen eines Unternehmens sind, desto größer sind seine Chancen auf dem internationalen Wirtschaftsmarkt. Vielen Unternehmen ist schon einmal ein Auftrag wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgangen. Daraus folgt, dass mangelnde Sprachkompetenzen und eine fehlende Sprachplanung ein nicht zu

unterschätzendes Handelshemmnis darstellen und gute Sprachkompetenzen gewinnbringend sind (vgl. ebd.: 45-46).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenzen und Einkommen wirken sich schlechte Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes negativ auf den Lohn aus, oft stärker bei Frauen als bei Männern. In Australien und den USA verdienen Immigranten anderer Herkunftssprachen, die „sehr gut“ Englisch sprechen, 10% weniger als Muttersprachler des Englischen, und Immigranten, die nur „gut“ Englisch sprechen, 25% weniger. Man kann mit Zuversicht sagen, dass sich das Lernen der Sprache des Aufnahmelandes lohnt, unabhängig davon, ob der Grund für den Unterschied im Verdienst Diskriminierung, den Anforderungen der Arbeit tatsächlich nicht gerecht werdende Englischkompetenzen oder der eigene Verzicht auf bessere Jobmöglichkeiten. Der positive Einfluss von Fremdsprachenkompetenzen auf den Lohn ist sehr ausgeprägt in Luxemburg, Griechenland, Irland und Portugal ist (in Tourismusländern) (vgl. ebd.: 49-50).

Hinsichtlich der Stellung von Minderheitensprachen in der Arbeitswelt wurde festgestellt, dass Kompetenzen in wirtschaftlich einflussreichen regionalen Minderheitensprachen größere Vorteile mit sich bringen, wie Französischkenntnisse in Kanada. Andererseits werden autochthone Minderheitensprachen (Kleinsprachen in der Arbeitswelt) wie Rätoromanisch (und Italienisch) in der Schweiz, Sorbisch in Deutschland oder Gälisch in Schottland durch staatliche Maßnahmen gefördert, aber vorwiegend im eigenen Sprachumfeld und mündlich verwendet. Dagegen wird der Einfluss von der Erstsprache von türkischen und italienischen Einwanderern negativ bewertet (vgl. ebd.: 52-53).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass fehlende Fremdsprachenkompetenzen ein Nachteil und ein Handelshindernis auf dem internationalen Markt sind. Elitesprachen bringen Vorteile mit sich und beeinflussen die Erfolgchancen sowohl von Bewerbern als auch von Unternehmen. Sprache kann als *translinguales Kapital* (vgl. Ammon 1991: 9-15, angeführt nach Ammon, 2011: 170) verstanden werden, weil sie oft als die Grundlage für nationsübergreifendes Handeln dient, internationale Mobilität und die Teilnahme an internationalen Netzwerken ermöglicht. Je mehr Fremdsprachen ein Sprecher spricht, über desto mehr Kapital verfügt er, wobei, wie wir gesehen haben, Englisch das größte Kapital darstellt. „Ein solcher Besitz ist sowohl Instrument zur Kommunikation und zur Gewinnung des damit Erreichbaren als auch Symbol der Zugehörigkeit zu, womöglich sogar der Identifikation mit der aufkommenden „Gemeinschaft“ einer „transnationalen Klasse überschichtlicher Weltbürger“ (Gerhards, 2010:9-54, angeführt nach Ammon, 2011: 170).

Hierbei soll erwähnt werden, dass die Transnationalität sich nicht auf die Grenzen der Nationen oder Staaten bezieht, sondern auf die sprachlichen Grenzen, wie am Beispiel des Deutschen zu sehen ist, das in mehreren Staaten gesprochen wird.

2. Sprachidentität und Mehrsprachigkeit

2.1. Begriffsklärung „Sprachidentität“

Zugehörigkeit, Identifikation und Nationalität stehen in einem engen Zusammenhang mit Identität. Soziolinguisten messen der Sprache eine große Bedeutung für die Bildung der Identität bei, doch für Soziologen spielt die Sprache nur eine marginale Rolle. Für den Zweck dieser Diplomarbeit wird der sprachwissenschaftliche Ansatz übernommen, in dem Sprache und Identität eng miteinander verbunden sind. Aus diesem Grund folgt eine nähere Betrachtung des Begriffs *Sprachidentität*.

Es gibt zahlreiche Definitionen der Sprachidentität. „Sprachidentität“ kann man, erstens, als „die Eigenschaft einer einzelnen Sprache bezeichnen, als solche identifizierbar und von anderen Sprachen abgrenzbar zu sein“ (Thim-Mabrey, in Janich / Thim-Mabrey, 2003: 1). Hierunter versteht man die Identität einer Sprache, die sich von anderen Sprachen abgrenzt, wie im Phänomen der Muttersprache deutlich ist, die nicht nur Teil der Persönlichkeit einer Person ist, sondern auch ihrer Identität. Zweitens kann Sprachidentität auch „die Identität einer Person in Bezug auf ihre oder auf eine Sprache bezeichnen“ (Thim-Mabrey, in Janich / Thim-Mabrey, 2003: 2). Diese Bedeutung schließt die Muttersprache, bzw. Einzelsprache, ein Dialekt, Soziolekt, eine besondere Gruppensprache oder ein Idiolekt ein. Es bleibt offen, ob die Sprache nur ein Faktor ist, der die Identität eines Menschen begleitet, oder ein „permanent-konstitutiver“ (ebd.) Bestandteil der Identität. Die Sprache kann dabei eine zentrale oder nebengeordnete Rolle spielen, was von dem Selbstverständnis einer Person und von ihrer Identifikation durch die Umwelt abhängt. Die Außenperspektive einer Person betrifft auch die Umwelt, wobei auch die persönlichen Einstellungen dieser Person zum Vorschein kommen (vgl. Thim-Mabrey, in Janich / Thim-Mabrey, 2003: 2). Diese Einstellungen enthalten oft stereotypische positive und negative Vorstellungen eines Sprechers, die in der Sprache oder den Sprachvarietäten vorkommen, „sodass sich, gemäß solcher Wahrnehmung, in der Sprache dann auch eine durch Gruppenzugehörigkeit geprägte Identität manifestierte“ (Quasthoff, 1987, zitiert nach Janich / Thim-Mabrey, 2003: 2).

Thim-Mabrey spricht auch über „Identität durch Sprache“, die durch Sprache und ihre Verwendung „konstituiert oder mitkonstituiert wird“ (Thim-Mabrey, in Janich / Thim-Mabrey, 2003: 2). Die Sprache hat hierbei eine instrumentelle Rolle in der Identitätsbildung

einer Person: sowohl in dem Selbstverständnis, als auch in der Außenwahrnehmung. Die Frage über den Einfluss der Identität auf das Sprachliche bleibt jedoch offen (vgl. Thim-Mabrey, in Janich / Thim-Mabrey, 2003: 2).

Eins ist jedoch sicher: jede Sprache repräsentiert die Realität auf ihre Art und Weise und somit bestimmt jede Sprache das Denken. Die kroatische Sprache hat beispielsweise nur einen Ausdruck für Schnee, die deutsche Sprache ebenso, doch ein Eskimo kennt über hundert Ausdrücke für Schnee. Was hat die Identität damit zu tun? Viele Begriffe für Schnee verfeinern die Wahrnehmung und geben dem Schnee somit eine Identität, die Sprecher der kroatischen oder deutschen Sprache nicht wahrnehmen können. Die Sprache formt somit die Identität. Trotzdem gibt es auch Emotionen, Vorstellungen und Werte, die unabhängig von der Sprache allgegenwärtig sind. Ein bekanntes Beispiel ist die Liebe. Obwohl die Liebe von jedem Menschen unterschiedlich empfunden und definiert wird, kennen alle dieses Gefühl und können sich, unabhängig von der Sprache, darüber unterhalten. Die Identität formt somit die Sprache. Man kann also sagen, dass die Identität in Abhängigkeit von Sprache und jenseits von Sprache existiert, sprachlich und außersprachlich ist. Somit stehen die Begriffe „Sprachidentität“ und „Identität durch Sprache“ in Zusammenhang.

2.2 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Sprachidentität

Das Lernen von Fremdsprachen kann entweder eine positive oder eine negative Wirkung auf die Identität haben. So kann Mehrsprachigkeit als identitätsbereichernd oder identitätsbedrohend angesehen werden (vgl. Oppenrieder/Thurmair, 2003: 49). Die Unterscheidung beruht darauf, ob der Spracherwerb freiwillig oder nicht freiwillig erfolgt. Die freiwillig erfolgende Mehrsprachigkeit wird als identitätsbereichernd empfunden und die nicht freiwillig erfolgende Mehrsprachigkeit als identitätsbedrohend. Wenn eine Fremdsprache nicht freiwillig und unter Zwang gelernt wird, empfinden Menschen das Lernen der anderen Sprache einerseits als Bedrohung für sich selbst und ihre Identität und andererseits als Bedrohung für die eigene Kultur, Sprache und nationale Identität.

Untersuchungen zeigen, dass das Fremdsprachenlernen negative Gefühle für eine Sprachidentität auslösen kann. Laine und Pihko (1991: 19, angeführt nach Salminen, 2010: 21) haben festgestellt, dass es schwierig ist, die Muttersprache zu verlassen, weil sie ein bedeutender Teil der Identität ist. Es wurde nachgewiesen, dass Immigranten, wenn sie eine neue Sprache lernen sollten, Angst davor hatten, ihre ursprüngliche Identität zu verlieren (Ackermann, 1983, angeführt nach Salminen, 2010: 21). Das liegt daran, dass der Spracherwerb für sie etwas Fremdes symbolisiert, das die gesamte Identität aus dem

Gleichgewicht bringen kann und ihnen das Gefühl verlieh, nirgends dazugehören. Den Immigranten kam es vor, als ob sie nicht nur eine neue Sprache lernen mussten, sondern auch eine neue Identität aufbauen mussten.

Die Problematik des Spracherwerbs und der Sprachidentität kann auf Personen ohne Immigrantenhintergrund erweitert werden. Wenn Menschen von einem starken Gefühl des Ethnozentrismus gekennzeichnet sind, werden sie die fremde Sprache als etwas wahrnehmen, das die eigene Sprache bedroht und sie werden Widerstand gegen das Lernen der fremden Sprache leisten.

Fremdsprachen können allerdings auch positiv und als bereichernder Teil der Identität empfunden werden. Hier spricht man über freiwillige, bzw. identitätsstiftende Mehrsprachigkeit (vgl. Oppenrieder/Thurmair, 2003: 52-54). Bei der freiwilligen, identitätsstiftenden Mehrsprachigkeit wird der Spracherwerb als ein positiver Prozess betrachtet, der den Personen die Möglichkeit bietet, ihre Identität zu erweitern. Daher kann gesagt werden, dass der Spracherwerb einen Einfluss auf die Identität hat, der, je nachdem, ob er freiwillig erfolgt oder aufgezwungen ist, in positiven oder negativen Emotionen zum Ausdruck kommt und Emotionen können wiederum Einfluss auf die Motivation haben.

3. Motivation im Fremdsprachenlernen

Neben den in den vorigen Kapitelgenannten sozio-politischen Faktoren, von denen das Lernen von Fremdsprachen abhängig sein kann, gibt es ebenfalls zahlreiche individuelle Faktoren. Aufgrund ihrer Komplexität können nicht alle Faktoren exakt eingeteilt werden und werden deshalb vereinfacht dargestellt: Begriffe, die nicht so relevant sind, werden nur erwähnt, während relevante Begriffe detailliert aufgegriffen und erklärt werden.

Zu den relevanten Faktoren gehören sowohl die bereits erwähnten soziopolitischen Faktoren als auch individuelle und personenbezogene Faktoren. Wenn man eine Fremdsprache lernt, bringt man unterschiedliche persönliche Voraussetzungen. „Unumstritten ist heute, dass sich Sprachlernmotivation aus unterschiedlichen und interdependenten Komponenten zusammensetzt. Solche Motivationskomponenten liegen in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden begründet, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden L2 und damit verbundenen Kultur und in den Ausgestaltungen der Lernumgebung“ (Riemer/Schlak, 2004: 1). Zu den individuellen persönlichen Voraussetzungen zählen vor allem Persönlichkeitsmerkmale, Alter, Geschlecht, Sprachbegabung und kognitive Merkmale einer Person, aber auch, obwohl nicht der wichtigste individuelle Faktor – die Motivation. Diese Voraussetzungen können in zwei

Gruppen unterteilt werden, eine unter dem gemeinsamen Nenner der affektiven Komponenten und die andere unter dem Nenner der kognitiven Komponenten. Motivation, Spracheinstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Angst, Extrovertiertheit und Introvertiertheit, zählen zu den affektiven Komponenten. Angst wird beispielsweise als Emotion verstanden, die sich positiv oder negativ auf die Motivation auswirken kann. Zwischen den genannten Variablen besteht eine enge Verbindung: Einstellungen beeinflussen die Motivation und die Motivation beeinflusst Lernerfolge (vgl. Rost-Roth, 2001: 716). In der Fremdsprachenforschung wird den affektiven Variablen die größere Bedeutung beigemessen, demzufolge sind auch für den Zweck dieser Arbeit die Komponenten der Motivation und Motive von größerer Relevanz und werden deshalb zuerst erklärt.

3.1 Begriffsklärung „Motivation“

Motivation ist ein vielfältiges und komplexes Konstrukt, das in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen unterschiedlich definiert wird. Es ist schwierig, eine allgemeine Definition des Motivationsbegriffes zu bestimmen. Im „Wörterbuch zur Psychologie-“ wird Motivation folgendermaßen erklärt: „Aus dem lat. *motivus*, Bewegung auslösend. Prozesse, die dem Verhalten Intensität, bestimmte Richtung und Ablaufform verleihen, d. h. als abgehobene Phasen des individuellen Aktivitätsverlaufs hervortreten. Im weitesten Sinne dient das M.-Konstrukt der Erklärung, warum und wie Verhalten in spezifischen Situationen an bestimmten Zielen orientiert und in Richtung auf die Zielerreichung gesteuert wird“ (Fröhlich, 2010: 328). Duden (2019) beschreibt Motivation als „Gesamtheit der Beweggründe“, als „Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o.Ä. beeinflussen,“ und „zu einer Handlungsweise anregen“. Obwohl es zahlreiche Definitionen gibt, ist klar, dass Motivation ein dynamisches und vielschichtiges Konstrukt darstellt und als Bereitschaft zum Handeln verstanden werden soll. Die Motivation wird nach Montessori (1965, angeführt nach Isiguzel, 2011: 30) als ein „Wunsch zum Lernen“ definiert. Ähnlich kann die Motivation auch als „der Motor für Tätigkeiten“ definiert werden (Stroebe, 1999: 29, angeführt nach Isiguzel, 2011: 30). Die Motivation ist also eine Verhaltensweise, die dazu führt, ein erwünschtes Ziel zu erreichen, als Bewegungs- und Antriebskraft ist sie eine Voraussetzung für das Lernen im Allgemeinen. Deshalb wird die Motivation als der „Schlüssel zum Lernerfolg“ betrachtet (vgl. Apeltauer, 1997: 111, angeführt nach Isiguzel, 2011: 30).

3.2 Komponenten der Motivation

Im Duden Bedeutungswörterbuch werden Motive als „Überlegung, Gefühlsregung, Umstand o.ä., durch den sich jemand bewogen fühlt, etwas Bestimmtes zu tun“ definiert (Duden Bedeutungswörterbuch, 1985, 450), während das „Wörterbuch zur Psychologie“ Motive als „allgemeine Bezeichnung für mehr oder minder bewusste und komplexe Beweggründe des menschlichen Verhaltens, die sich in gedanklichen Vorwegnahmen eines angestrebten Zielzustandes bzw. Veränderungserwartungen in Bezug auf bestimmte Situationen äußern“ (Fröhlich, 1994: 274) definiert.

Motive werden auch als relativ konstante Wertedispositionen in Individuen, die Handlungen führen, bestehen lassen oder sie beenden (vgl. Bosch 1983: 22, Heckhausen, 1989: 9, angeführt nach Kleppin, 2002:1), definiert. Sie stehen mit Lüsten, Trieben, inneren Anreizen, Belohnungen und Strafen eng zusammen und können in affektive, wertgerichtete und kognitive Teilsysteme systematisiert werden (vgl. Rossi, 2003: 10). Apelt beschreibt verschiedene Motivtypen, das sind u. a. das Gesellschaftsmotiv, Berufsmotiv, Nützlichkeitsmotiv, Wissensmotiv, Neugiermotiv, Kommunikationsmotiv, Lehrermotiv, Geltungsmotiv, Kontaktmotiv, Kulturmotiv, Freizeitmotiv, Genussmotiv, Urlaubsmotiv, usw. (vgl. Apelt 1981, Maszl, 2007: 58ff, angeführt nach Dolschak, 2008: 38-39). Für diese Arbeit sind das Gesellschafts-, Nützlichkeits-, Wissens- und Kommunikationsmotiv besonders relevant und werden in den Sprachbiographien der Befragten berücksichtigt.

Die Motivation resultiert aus verschiedenen Motiven. Das Lehrer- und Geltungsmotiv gehören zur Lernmotivation (vgl. Apelt, 1981: 54-94, angeführt nach Dolschak, 2008: 39-44). Apelt glaubt, dass es bei dem Gesellschaftsmotiv um eine Art staatsbürgerliches Motiv, bzw. Pflichtmotiv geht. Man identifiziert sich mit den gesellschaftlichen Normen und diese spiegelt man subjektiv wider (vgl. Apelt, 1981: 55-56, 60, angeführt nach Dolschak, 2008: 39). Bei dem Nützlichkeitsmotiv geht es um den Wert und den Nutzen der erworbenen Sprache für die Lebenspraxis im individuellen und gesellschaftlichen Rahmen. Hierbei soll auch erwähnt werden, dass das Gesellschaft- und Nützlichkeitsmotiv eng miteinander verbunden sind (vgl. Apelt, 1981: 66-68, angeführt nach Dolschak, 2008: 41). Das Wissensmotiv ist sehr wichtig im Fremdsprachenlernprozess, denn bei diesem Motivtyp handelt es sich um das Streben danach, etwas Neues zu lernen, oder um die Neugier, etwas über die Kultur der Zielsprache erfahren, wobei das Erkenntnisstreben eine emotionale Seite hat (vgl. Apelt, 1981: 79-80, 82, angeführt nach Dolschak, 2008: 42-43). Das Kommunikationsmotiv spricht darüber, dass die Hauptfunktion jeder Sprache Kommunikation, bzw. Verständigung zwischen Menschen ist. Für eine erfolgreiche

Verständigung muss der Kommunikationsgegenstand den Sprechern bekannt sein. Daher sind das Wissens- und Kommunikationsmotiv eng miteinander verbunden.

Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass die Motivation nicht nur von Motiven abhängig ist. Andere Aspekte beeinflusst die Motivation im Hintergrund, wie z. B. die Werte, Vorstellungen und Einstellungen einer Person (vgl. Vuorinen, 1993: 19, Gardner, 1988, angeführt nach Rossi, 2003: 15).

3.2.1 Einstellungen

Einstellungen sind gesellschaftlich bedingt. Die Spuren der sprachlichen Hierarchisierung, die in Kapitel 1 beschrieben wurde, sind heute noch zu spüren. Dadurch lässt sich erklären, moderne Gesellschaften entscheiden, welche Unterrichtssprachen an Schulen ein-oder ausgeschlossen werden.

Aufgrund historischer, bildungsideologischer und politischer Aspekte entscheidet man, welche Sprachen im Angebot sind. In Kroatien und Deutschland spielen die klassischen Fremdsprachen Griechisch und Latein immer noch die Rolle von Elitesprachen, weil mit ihnen der Bezug zum kulturellen Erbe hergestellt wurde, obwohl sie wenig praktischen Nutzen haben (z. B. Lateinisch im Theologie- oder Medizinstudium) (vgl. Roche, 2018: 68). Die Einführung des Italienischen oder Französischen als Schulsprache zeigt, dass historische Gründe weiterhin das Kriterium bleiben, anderenfalls würde man Arabisch oder Chinesisch als Schulsprachen einführen. Pragmatische Aspekte blieben in öffentlichen Schulsystemen meist unbeachtet. Eine Ausnahme ist die Volksrepublik China, in der an der Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts für Deutsch und andere Sprachen gearbeitet wird.

Im Falle des Englischen geht es einerseits darum, dass es als Sprache des Handels und als internationale *Lingua Franca* breite Verwendung findet, andererseits gewann es aufgrund seines Ansehens als die Führungssprache der „freien“ und „modernen“ Welt seine politische und wirtschaftliche Dominanz (vgl. ebd.: 68-69). Sprachen sind Einstellungen ausgesetzt, was nach Wagner und Riehl eng damit verbunden ist, dass sie als *Sekundärsymbole* fungieren (vgl. Wagner, Riehl, 2013: 1). Einzelpersonen können Sprachen positiv und negativ bewerten, wobei ihre Einstellungen oft durch die Sprachpolitik eines Landes bedingt sind. Aus den persönlichen Einstellungen und der Sprachpolitik eines Landes entsteht letztendlich der Status einer Sprache.

Obwohl aus einer Reihe von Gründen (steigende Anzahl von gemischten Ehen und Familien, Wertschätzung von Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt) Mehrsprachigkeit eine zunehmende Bedeutung hat, werden Migrantensprachen nur wenig

gefördert. „Man könnte hier von einer Prestigeskala der Sprachen sprechen, die je nach Nation und Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt ist“ (ebd.: 2). Dafür ist die symbolische Kraft der Sprache verantwortlich. Sprache kann als „Sekundärsymbol für zugrunde liegende Konfliktursachen sozioökonomischer, politischer, religiöser oder historischer Art“ gesehen werden (Nelde 2004: 64, angeführt nach Wagner, Riehl, 2013: 1). Sprachen sind immer in ihre Hintergründe eingebunden, was sich in der öffentlichen Bewertung einer Sprache widerspiegelt. Aufgrund der negativen Stereotype über die Roma und in Verbindung mit der ideologischen Gleichsetzung von Sprache und Nation/Identität erfährt ihre Sprache dasselbe Schicksal. Demgemäß macht es für einen Schüler einen großen Unterschied aus, ob die Eltern einen aus allgemein-gesellschaftlicher Sicht wünschenswerten oder (eher) unerwünschten sprachlichen Hintergrund haben. Ferner kann die natürliche Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft einen unterschiedlichen gesellschaftlichen Status haben, wodurch sich die „Fremdwahrnehmung einer Sprechergruppe (...) positiv oder negativ auf die Selbstwahrnehmung dieser Gruppe auswirken“ kann (ebd.: 3).

Studien zeigen, dass in Deutschland die als am sympathischsten bewerteten Akzente die Akzente der klassischen Schulsprachen und der in Deutschland beliebtesten Urlaubsländer sind (der französische, der italienische Akzent), während die Akzente der größten Migrantensprachen als weniger sympathisch bewertet werden (vgl. Gärtig, Plewnia, Rothe 2010: 243f, vgl. Elsinghorst 2012: 70-74, angeführt nach Wagner, Riehl, 2013: 3-4). Prestigesprachen, vor allem Englisch, werden positiv wahrgenommen. Unter den Sprachen, die in der Schule gelernt werden sollten, sind Englisch, Französisch und Spanisch an erster Stelle, während sich Türkisch auf der letzten Stelle befindet. Diese Bewertung bezieht sich auf die Einschätzung der Sprecher dieser Sprachen, so werden „Sprecher mit einem türkischen Akzent als besonders aggressiv, dominant, wenig fleißig und mangelnd kultiviert eingeschätzt, während Sprecher mit einem französischen Akzent als gesellig, intelligent und kultiviert eingestuft wurden“ (vgl. Gärtig et al. 2010: 250, angeführt nach Wagner, Riehl, 2013: 3.). Daraus lässt sich schließen, dass es eine sprachliche Werteskala gibt, deren Folge ein (zu einseitiges) Bild von Mehrsprachigkeit ist und das beträchtlich die Einstellungen von Sprechern beeinflusst, was sich in den Motiven und Lernentscheidungen der Menschen widerspiegelt.

Die Motivation wird deshalb als „eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache“ (Kleppin, 2004: 3, angeführt nach Isiguzel, 2011: 30) verstanden. Ein motiviertes Fremdsprachenlernen bedeutet, dass mehr Zeit und Aufwand in den Lernprozess investiert

wird. Wirklich motivierte Lerner suchen und nutzen möglichst viele Gelegenheiten zum Sprachgebrauch aus. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass zwischen einer hohen Motivation und einer erfolgreichen Aneignung einer Fremdsprache ein Zusammenhang besteht. Eine positive Einstellung sorgt dafür, dass das Fremdsprachenlernen mit Sicherheit erfolgt und nicht abgebrochen wird, eine negative Einstellung führt dagegen dazu, dass das Fremdsprachenlernen wider Willen, mit dem kleinstmöglichen Zeit- und Energieaufwand oder überhaupt nicht erfolgt. Wenn keine positive Einstellung vorhanden ist, kann man relativ schwer über die Motivation bei dem Fremdsprachenlernen sprechen. Hier soll auch erwähnt werden, dass eine positive Einstellung auch als Ergebnis des Lernerfolgs verstanden werden kann (vgl. Edmondson / House, 2006: 202, angeführt nach Czarnecka, 2013: 188). Das heißt, dass der Lernerfolg auch positiv auf die Motivation wirkt, und eine starke Motivation wirkt wiederum positiv auf den Lernerfolg.

Eine positive Einstellung und der Motivationsaspekt stehen im engen Zusammenhang mit der Kognition. So wirken Kognition und Motivation aufeinander. „Im Sinne der kognitiv-motivationalen Wechselwirkungen bei dem Fremdsprachenlernen ist es nicht zu vergessen, dass die Emotion mit dem Gedächtnis eng verknüpft ist“ (Heath, 1986: 8, zitiert nach Isiguzel, 2011: 31). Die Motivation hat eine große Bedeutung für die Informationsspeicherung und Gedächtnisbildung, sie steuert die kognitive Verarbeitung und erleichtert die Speicherung (vgl. Apeltauer, 1997: 105, angeführt nach Isiguzel, 2011: 31). Sie löst positive Emotionen aus, positive Emotionen aktivieren kognitive Prozesse, kognitive Prozesse führen zu Erkenntnissen und Erkenntnisse verstärken Motivation (vgl. Schumman, 2004: 264). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Lernen einer Fremdsprache ohne positive Einstellungen nur schwer möglich ist.

3.3 Theorien und Modelle der Motivation

Die angeführten Erklärungen der Motivation und der Motive umfassen im Allgemeinen das Wichtigste, sind trotzdem nicht ausreichend, wenn man über Motivation bei dem Fremdsprachenlernen spricht, denn sie stellen die Motivation im sprachlichen Bereich nicht in Ganzem dar. Bei dem Fremdsprachenlernen besteht die Motivation nämlich aus „unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten“ (Riemer, 2010: 168, angeführt nach Brühwiler, Le Pape Racine, 2017: 168). Die verschiedenen Ansätze, die sich mit diesen Komponenten beschäftigen, wie die sozialpsychologischen Ansätze seit den 1950ern und die pädagogischen und psychologischen Konzepte in den 1990ern, werden im Folgenden näher beschrieben (vgl. Glöckner, 2013: 8).

3.3.1. Integrative vs. instrumentelle Motivation

Die ersten, die die wichtige Beziehung zwischen Motivation, positiven Einstellungen zu der L2 und deren Sprechern demonstriert haben, waren Gardner und Lambert. Sie haben den sozialpsychologischen Ansatz, in dem zwischen instrumenteller und integrativer Orientierung unterschieden wird, 1959 entwickelt (vgl. Glöckner, 2013: 12). Die Überlegungen für den sozialpsychologischen Ansatz stützen sich auf Mowrers Theorie über den Erstspracheerwerb aus 1950, in der Mowrer über Verhaltensweisen spricht, die Kinder von ihren Eltern übernehmen und die sie danach imitieren. Zu diesen Verhaltensweisen zählt er auch das Sprechen, wobei er die Bemühungen und Bestrebungen der Kinder, echte Mitglieder der Familie zu werden, als *Identifikation* bezeichnet. Diese Theorie des Erstsprachenerwerbs wurde dann auf das Konzept des Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerbs übertragen. Der Begriff Identifikation wurde später von Gardner und Lambert in den Begriff *Integrativität* umbenannt (vgl. Bichler, 2008: 15).

Laut dem Motivationsmodell (Socio-Educational Model) von Gardner und Lambert ist Ziel des Zweitsprachen-, bzw. Fremdsprachenerwerbs nicht die Sprachbeherrschung an sich, sondern die Integration der Lerner in die Zielsprachengemeinde (vgl. Bichler, 2008: 15): „In both the first- and second-language cases, however, language is means to an end rather than an end in itself, in the sense that languages are typically learned in the process of becoming a member of a particular group, and the sustaining motivation appears to be one of group membership, not of language acquisition per se” (Gardner und Lambert 1972: 12, zitiert nach Bichler, 2008: 15).

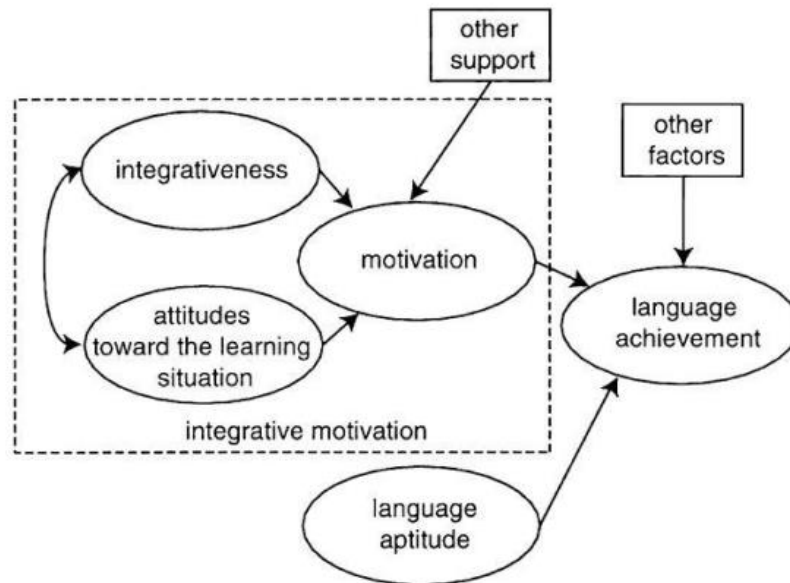


Abb. 1 Das Socio - Education Modell nach Gardner (Gardner, 2001: 4, angeführt nach Glöckner, 2013: 13)

Bei Gardner ist Motivation eng verbunden mit Spracheinstellungen und Einstellungen werden vom sozialen Umfeld geprägt. Für ihn ist die Motivation eine Aktivität, die zum Erreichen eines bestimmten Zieles angestrebt wird, er definiert Motivation bei dem Sprachenlernen folgendermaßen: „the combination of desire and effort to achieve a particular goal, which linked individuals' rationales for particular activities with the range of behaviors and degree of effort employed in achieving their goals“ (Gardner, 1985: 50, zitiert nach Bichler, 2008: 22).

In Bezug auf die unterschiedlichen Komponenten, aus denen Motivation besteht, schreibt Gardner Folgendes: „(...) motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (ebd). Demnach ist die Motivation ein Konstrukt, das aus vier Komponenten besteht. Die Komponenten sind die Ziele, die sich die Lernenden setzen, die Anstrengungen bzw. die Bemühungen (*effort*), die sie zur Erreichung dieser Ziele unternehmen, der Wunsch (*desire*), sie zu erreichen und die Einstellungen, die Sprecher gegenüber Aktivitäten wie Sprachenlernen haben. Sein Begriff umfasst subjektive Hoffnungen (z. B. auf Erfolg) und Anreizwerte (z. B. die subjektive Bewertung der Vorteile / Nachteile einer Fremdsprache) (vgl. Brühwiler, Le Pape Racine, 2017: 168).

Aus dem Motivationsmodell sind zwei Versionen entstanden, die schwache und die starke Version. Die starke Version dieses Modells spricht über die Integration in der

Gemeinschaft der Zielsprache und die Identifikation mit der Zielkultur, während die schwache Version sich auf die Interessen der Lerner fokussiert, und zwar auf die Interessen an bestimmten Eigenschaften einer fremden Kultur oder Sprachgruppe (vgl. Glöckner, 2013: 12). Die starke Version wurde stark kritisiert, erstens wurde sie als unrealistisch betrachtet (vgl. McDonough, 1981, angeführt nach Glöckner, 2013: 12) und zweitens wurde sie nach empirischen Untersuchungen nicht als notwendig für das Fremdsprachenlernen bewertet (vgl. Clement und Kruidenier, 1983, angeführt nach ebd.). Aus diesem Grund überarbeitete Gardner das Modell im Jahr 1985 und führte die Begriffe *Integrativität*, *Einstellung* und *Orientierung* ein (vgl. Bichler, 2008: 24). Der Begriff *Integrativität* bezeichnet „eine Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und die Bereitschaft, Aspekte der Zielgruppe anzunehmen“ (vgl. Gardner 1985: 149, angeführt nach Bichler 2008: 14). Unter *Einstellung* versteht man die Haltung, die ein Lernender gegenüber dem Sprachlernen hat, z. B. ob er eine Sprache lernen will und wie stark sein Wunsch ist. Die Einstellung ist ausschlaggebend für den Erfolg des Lernprozesses und kann dazu führen, dass man Mitglied der anderen Kultur wird (vgl. Gardner, 1985 und 2006, angeführt nach Glöckner, 2013: 12). Unter dem Begriff *Orientierung* versteht Gardner den Motivationsfaktor, der der eigentliche Sinn und Zweck des Fremdsprachenlernens ist. „Bei den Orientierungsweisen geht es um die typische Art des Lerners, die Umgebung zu interpretieren und danach zu handeln“ (Rossi, 2003: 9).

Für den Lernenden, der die integrative Motivation zeigen, ist die Sozialisation in der Gesellschaft der Menschen der zielsprachigen Kultur und die Kommunikation auf der Zielsprache wichtig, „weil er sich mit der Kultur der Sprecher identifizieren möchte“ (Kleppin, 2001: 221, zitiert nach Isiguzel, 2011: 31-32) und sich nach der Anerkennung der Mitglieder der Zielkultur sehnt, wodurch die integrative Einstellung zu einem Phänomen wird, das nur in multikulturellen Kontexten auftreten kann (Schlak et al., 2002: 8, angeführt nach Isiguzel, 2011: 31-32). Damit die integrative Motivation entsteht, bedarf es positiver Einstellungen, die sich auch auf den Lernprozess positiv auswirken. Deshalb ist die Einstellung zur Zielkultur, die ein Individuum hat, sehr bedeutungsvoll (vgl. Gardner, 1985 und 2006, angeführt nach Bichler, 2008: 23). Wichtig ist auch die Einschätzung, ob man in der Gruppe oder Gemeinschaft der Zielsprache willkommen ist.

Instrumentell motivierte Lernende erlernen die Fremdsprache aus praktischen Gründen (z. B. Verdienstmöglichkeiten, Reisemöglichkeiten, usw.). Die instrumentelle Orientierung beruht auf externen Faktoren, die der Lernende, der sich nach der Anerkennung der Mitglieder der eigenen Kultur sehnt, als wünschenswert oder erstrebenswert empfindet.

Die instrumentelle Orientierung kann auf noch drei weitere Kategorien erweitert werden, und zwar auf die *travel*, *friendship* und *knowledge orientation* (vgl. Clément und Kruidenier, 1983: 287, angeführt nach Kirchner, 2004: 1). *Travel orientation* (sog. *Reiseorientierung*) bezieht sich auf „eine Motivation, die sich im weitesten Sinn mit Reisen befasst“ (Schlak et al. 2002: 8, angeführt nach Isiguzel, 2011: 32), wobei der reiseorientierte Fremdsprachenlerner ein Interesse für Reisen in das Land der Zielsprache hat. Für den Fremdsprachenlerner, der *friendship orientation* (sog. *Freundschaftsorientierung*) aufweist, sind „freundschaftliche Beziehungen bzw. eine freundschaftliche Gesinnung gegenüber den Sprechern des Zielsprachenlandes wichtig. Die Sprache wird hier als Mittel zur Kontaktaufnahme oder -vertiefung benötigt“ (Schlak et al. 2002: 8, angeführt nach Isiguzel, 2011: 32). Der Fremdsprachenlerner mit *knowledge orientation* (sog. *Wissensorientierung*) hat den „Wunsch, aufgrund der erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von anderen akzeptiert oder sogar bewundert zu werden. Man lernt die Fremdsprache, weil man der Ansicht ist, dadurch eine gebildeter Person zu sein“ (Schlak et al., 2002: 8, angeführt nach Isiguzel, 2011: 32).

Wenn beide Motivationsarten betrachtet werden, kann festgestellt werden, dass „die instrumentelle Motivation sich auf das erwartete materielle Ergebnis und auf soziale Anerkennung in der eigenen Sprachgemeinschaft bezieht, und die integrative Motivation sich auf soziale Anerkennung innerhalb der Sprachgemeinschaft der Zielsprache bezieht“ (Apelt und Krück, 1980: 6, zitiert nach Isiguzel, 2011: 4). Beide Motivationstypen können zu einem ähnlich erfolgreichen Lernen führen, aber der integrativ motivierte Lerner wird wahrscheinlich einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben (vgl. Gardner und Lambert, 1972, angeführt nach Glöckner, 2013: 12).

Beide Motivationstypen können im schulischen Kontext in Form von „Aufgabenorientierung, soziale Abhängigkeitsorientierung, ich-defensive Orientierung und ungerichtete Orientierung“ (Rossi, 2003: 9) gefunden werden. Der aufgabenorientierte Lerner richtet sich auf die Lernaufgabe, will sie selbstständig verstehen und beherrschen, hält sie für fordernd und motivierend. Die Aufgabenorientierung ist typisch für Lerner, die Verantwortung übernehmen und sich von Misserfolgen nicht entmutigen lassen. Die Aufgabenorientierung ist typisch für gute Lerner (integrativ). Dagegen strebt ein abhängigkeitsorientierter Lerner nach der Anerkennung des Lehrers, der Klassenkameraden oder nach einer Belohnung. Er übernimmt keine Verantwortung für das Lernen, handelt nach den Erwartungen des Lehrers und versucht, Probleme mit der Hilfe von anderen zu lösen (instrumentell). Ein ich-defensiver Lerner ist nach seiner eigenen Meinung nicht in der Lage,

selbstständig Problem zu lösen. Er versucht Konflikte zu vermeiden und erklärt sich Misserfolge durch die eigene Unfähigkeit oder schwierige Aufgaben und Erfolge durch Glück oder durch leichte Aufgaben (weder instrumentell noch integrativ). Der ungerichtete Lerner hält Lernziele nicht für persönlich sinnvoll, was in offenen Konflikten, Störungen, provozierendem Verhalten oder passivem Zurückziehen zum Ausdruck kommt (weder instrumentell noch integrativ) (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 34; Vuorinen 1993, 9-10, angeführt nach Rossi, 2003, 9-10).

3.3.2. Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Mitte der 1980er Jahre haben Deci und Ryan ein neues Motivationskonzept in der Kognitionspsychologie entwickelt: die Selbstbestimmungstheorie (sog. *self determination theory*) (vgl. Deci, Ryan, 1993: 223). Im Zentrum dieser Theorie steht der Begriff des *Selbst*. Bei dem Selbst spielen angeborene psychologische Bedürfnisse und grundlegende Fähigkeiten und Interessen eines Individuums eine große Rolle. „Die Struktur des Selbst erweitert und verfeinert sich im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt“ (Deci, Ryan, 1993: 223). In ihrer Selbstbestimmungstheorie gehen sie von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen aus. Das sind Autonomie, soziale Zugehörigkeit (bzw. soziale Eingebundenheit) und Kompetenzerfahrung (vgl. Brühwiler / Le Pape Racine, 2017: 169). „Je nach Erfüllungsgrad der drei Bedürfnisse bewirkt dies positive oder negative, kurz- oder langfristige motivationale Orientierungen, die zu den erwähnten ausdifferenzierbaren Motivationstypen gehören, also beispielsweise intrinsische oder extrinsische Motivation, eine Sprache zu lernen“ (Brühwiler / Le Pape Racine, 2017: 169).

Einer der zentralen Aspekte dieser Theorie ist die Unterscheidung zwischen zwei Typen von Motivation: der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Die Unterscheidung beruht darauf, woher die Motivation kommt. Die intrinsische Motivation wird durch Selbstbestimmung (z. B. durch Freude an der Sprache) bestimmt und die extrinsische Motivation durch Fremdbestimmung (z. B. durch Belohnung oder Zwang) bewirkt (vgl. Brühwiler / Le Pape Racine, 2017: 169). Extrinsisch motivierte Handlungen werden als kontrolliert charakterisiert, weil äußere Belohnungen und Anreize notwendig sind, um die Handlung hervorzurufen, während intrinsisch motivierte Handlungen als selbstbestimmt charakterisiert werden, weil sie natürlich und spontan erfolgen. Es ist keine externe Belohnung notwendig, „die Aufgabe selbst ist die Quelle der Belohnung“ (Kleppin, 2011: 222, angeführt nach Rossi, 2003: 18). Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie kann sich das motivierte Handeln qualitativ „nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung“ und „nach dem

Ausmaß ihrer Kontrolliertheit“ unterscheiden (Deci / Ryan, 1993: 225). Handlungen können als frei gewählt oder als aufgezwungen erlebt werden. Eine Handlung, die als frei gewählt erlebt wird, gilt gleichzeitig als autonom oder selbstbestimmt, während eine Handlung, die als aufgezwungen erlebt wird, naturgemäß als kontrolliert gilt (vgl. Deci / Ryan, 1993: 225).

Es gibt auch Handlungen, die weder extrinsisch noch intrinsisch motiviert sind. Da sie nicht auf Intentionen zurückgehen, nicht intentional sind, oder, wie Deci und Ryan sagen, „*amotiviert*“ (*amotivated*), werden sie nicht als motiviert bezeichnet. „Dazu gehören z. B. Verhaltensweisen, die kein erkennbares Ziel verfolgen (z. B. dösen, herumlungern), oder die einem unkontrollierten Handlungsimpuls entspringen (z. B. Wutanfall)“ (Deci / Ryan, 1993: 224).

Da von psychologischen Faktoren gesteuert – auf eine Seite steht die Fremdbestimmung, die extrinsisch ist, und auf andere Seite steht die Selbstbestimmung, die intrinsisch ist – ist es schwierig, die extrinsische und intrinsische Motivation klar voneinander zu trennen. „Die extrinsische und intrinsische Motivation verlaufen auf einem Kontinuum von einem Pol zum anderen und schließen sich gegenseitig auch nicht aus“ (Brühwiler / Le Pape Racine, 2017: 169). Man sollte sie eher als ein Ganzes betrachten sollen. Einige Untersuchungen (wie Deci, 1971, 1972; Lepper / Greene / Nisbett, 1973; Ross, 1975, vgl. Glöckner, 2013: 11) haben gezeigt, dass die intrinsische Motivation eingeschränkt wird, wenn den Versuchspersonen für eine intrinsische Aktivität eine extrinsische Belohnung (z.B. Geld, Auszeichnung, usw.) angeboten wurde. Spätere Studien (wie Harackiewicz, 1979; Ryan, 1982 vgl. Glöckner, 2013: 11) haben auch gezeigt, dass extrinsische Belohnungen positiv auf intrinsische Motivation wirken, genauer gesagt, dass sie die intrinsische Motivation aufrechterhalten. Als die Vermutung, dass extrinsisch motiviertes Verhalten zugleich selbstbestimmtes Verhalten sein kann, an Bedeutung gewann (vgl. Deci / Ryan, 1993: 226), wurde die Selbstbestimmungstheorie bearbeitet. Im Jahr 1985 veröffentlichten Deci und Ryan eine neue Version, in der die extrinsische Motivation nach zunehmender Selbstbestimmtheit in vier Kategorien eingeteilt wurde:

- „*externale Regulation* (von außen gewünschtes Verhalten wird gezeigt, um eine Belohnung zu erhalten oder Strafe zu vermeiden)
- introjizierte Regulation* (Verhalten ist internalisiert und erfolgt aus Pflichtgefühl, ohne es wirklich zu wollen)
- identifizierte Regulation* (Verhalten wird wertgeschätzt und freiwillig ausgeführt, ist aber zweckgebunden)

–*integrierte Regulation* (Verhalten wird als Teil der eigenen Persönlichkeit gewertet und freiwillig gezeigt)“ (Deci / Ryan, 1985, angeführt nach Glöckner, 2013: 11)

Die Selbstbestimmungstheorie kann auf das Fremdsprachenlernen angewendet werden. Von den beiden Motivationen ist für den Fremdsprachenunterricht die intrinsische Motivation wichtiger, denn die extrinsischen Faktoren sind in der Persönlichkeit der Lernenden verankert und dadurch nur begrenzt beeinflussbar, während die intrinsischen Faktoren in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden können (vgl. Doyé, 2006: 19-20), indem Aufgaben interessant, Ziele erreichbar und Inhalte aktuell und neu sind. Eine generelle Motivation besteht bei den meisten Lernenden angesichts der Tatsache, dass das Verständnis von Texten und Äußerungen eines der menschlichen Bedürfnisse ist und dass der Mensch dafür auf das Entschlüsseln von sprachlichen Zeichen angewiesen ist (vgl. ebd.). Das Bewusstsein über das eigene Wissen kann sich positiv auf die Motivation auswirken. Wenn jedoch das Lernen oder Sprechen einer Fremdsprache als eine Form von Strafe oder als unerwünscht empfunden wird, kann über eine intrinsische Motivation bei dem Lerner einer bestimmten Fremdsprache nicht gesprochen werden. Jemand könnte ohne erkennbaren äußeren Anlass das Lernen einer Sprache abbrechen, wenn er seine Einstellung gegenüber der gewählten Sprache verändert (bzw. wenn er die gewählte Sprache nicht mehr schätzt) (vgl. Glöckner, 2013: 12).

3.3.3. Aktuelle vs. habituelle Motivation

Die Motivation kann auch als ein Gefüge von Motiven (Beweggründen) verstanden werden. Das Leistungs- und Sozialverhalten von Menschen wird von der Motivation und von ihren Motiven bedingt, wobei Motive psychische Prozesse sind, deren wichtigste Funktion die Verhaltensregulation ist. In diesem Motivationsgefüge wird zwischen aktueller Motivation (Aktualmotivation) und habitueller Motivation (Einstellung) unterschieden (vgl. Buggenhagen, 2015: 2).

Stabile und verfestigte Motive bilden die habituelle Motivation, die konstant und dauerhaft ist. Diese Motive beeinflussen das Denken und Handeln „grundlegend, individuell und stabil“ (Buggenhagen, 2015: 2). Unter habitueller Motivation werden die Einstellungen verstanden, die sich über einen längeren Zeitraum entwickeln und zuletzt zu einem Persönlichkeitsmerkmal des Lerners werden. Die habituelle Motivation ist „ein mehr oder weniger stabiles Persönlichkeitsmerkmal, welches sich als langanhaltendes Interesse des Lerners an bestimmten Sachverhalten manifestiert. Sozialer, bzw. gesellschaftlicher Einfluss

bewirkt im Lerner im Laufe der Jahre die Entwicklung bestimmter Einstellungen gegenüber Mitmenschen, Situationen oder Gegenständen“ (Dolschak, 2008: 22).

Bei bestimmten Situationen, die durch innere und äußere Reize verursacht werden, kommt die aktuelle Motivation zum Ausdruck (vgl. Buggenhagen, 2015: 2). „Die aktuelle Motivation ist ein Zusammenwirken mehrerer Motive zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer bestimmten Situation und kann sowohl durch äußere, als auch durch innere Reize hervorgerufen werden. Die aktuelle Motivation ist folglich das Resultat von Handlungsimpulsen und konkreten Interessen“ (Dolschak, 2008: 22). Die aktuelle und habituelle Motivation beeinflussen sich gegenseitig. „Die Habitualmotivation schließt eine optimistische Einstellung zum Lernen ein. Die Aktualmotivation besteht aus konkreten situativen Lernanreizen und Lernanforderungen“ (Olbrich, 2001: 297). Die Ergebnisse einer Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Lernerfolg im Erwachsenenalter der Untersuchung legen den Schluss nahe, dass, obwohl die aktuelle Motivation Hand in Hand mit der habituelleren Motivation zusammen geht, die Lernleistung vor allem von der aktuellen Motivation abhängig ist. Im Erwachsenenalter bildet sich eine grundsätzlich positive Einstellung zum Lernen (z. B. einer Fremdsprache), doch die Lernmotive werden als sehr wichtig und individuell wahrgenommen. Das hat eine größere inhaltliche und zeitliche Spannbreite als bei Kindern und Jugendlichen zur Folge und dieser Aspekt sollte bei der beruflichen Ausbildung bei der Motivation beachtet werden (vgl. Löwe, 1970, angeführt nach Buggenhagen, 2015: 3). Jeder Mensch sollte die habituelle Motivation für das Lernen haben, besonders wenn er in seinem Beruf weitergebildet wird, aber soll auch über die aktuelle Motivation verfügen, um erfolgreich lernen zu können.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden in folgender Tabelle alle erwähnten Motive und die jeweils zugehörigen Motivationsarten tabellarisch dargestellt¹ ((Schiftner, 1998:54, angeführt nach Dolschak, 2008: 48):

Art des Motivs	intrinsische versus extrinsische Motivation	instrumentelle versus integrative Motivation
Gesellschaftsmotiv	beide möglich	Instrumentell
Elternmotiv	extrinsisch	beide möglich

In dieser Arbeit werden nur einige ¹ von den obengenannten Motiven und Motivationsarten berücksichtigt, weil es hier um die Motive und Motivationsarten geht, die die Befragten in ihrer Arbeits- und Freizeitwelt aufweisen.

Nützlichkeitsmotiv	intrinsisch	Instrumentell
Berufsmotiv	beide möglich	Instrumentell
Lehrermotiv	extrinsisch	beide möglich
Wissensmotiv	intrinsisch	Integrativ
Neugiermotiv	intrinsisch	Integrativ
Kommunikationsmotiv	beide möglich	beide möglich
Geltungsmotiv	extrinsisch	Instrumentell
Kontaktmotiv	beide nicht wesentlich	Instrumentell
Kulturmotiv	intrinsisch	Integrativ
Urlaubsmotiv	extrinsisch	Instrumentell
Genussmotiv	intrinsisch	Integrativ
Freizeitmotiv	extrinsisch	Instrumentell
Aufstiegsmotiv	extrinsisch	Instrumentell

Tab.2 Einteilung der Motive nach Motivationsarten (Schiftner, 1998:54, angeführt nach Dolschak, 2008: 48)

4. Empirische Studie zu Motiven und Motivation

Im nächsten Teil, dem empirischen Teil dieser Arbeit, wird eine Studie zu Motiven und Motivationen von früher oder zurzeit tätigen Bediensteten der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien dargestellt. Die Methode der Datenerhebung wird angeführt und der Aufbau und die Ergebnisse der Studie werden vorgestellt.

Wie aus dem theoretischen Teil hervorgeht, ist Mehrsprachigkeit ein universelles gesellschaftliches Phänomen, auf das Motivation einen großen Einfluss hat. Da Motivation ein sehr vielschichtiges Konstrukt ist, liegt der Fokus in dieser Studie auf den Motiven, die entscheidend für das Lernen einer Fremdsprache sind. Berücksichtigt wird auch die Frage, wie die Befragten den Einfluss von Motivation auf ihren Lernerfolg einschätzen. Von Interesse sind auch Zusammenhänge von Umfeld und Auswahl der Fremdsprache. Im Rahmen dieser Arbeit entspricht das Gesellschaftsmotiv der gesellschaftlichen Motivation, das Nützlichkeitsmotiv der instrumentellen Motivation und das Wissens- und Kommunikationsmotiv der kommunikativen Motivation, die den kognitiven Aspekt enthält (z.B. die Lust, mehrere Sprache zu beherrschen).

4.1 Fragestellung

Die zentrale Fragestellung der Studie ist, wie sich die Befragten für das Lernen der jeweiligen Sprache entschieden haben und welcher Typ von Motivation die entscheidende Rolle dabei hatte. Erstsprachen, die die Befragten aufgrund des Umfelds, in dem sie aufgewachsen sind, erworben haben, sind für den Zweck dieser Arbeit nicht von Belang. Angesichts der Tatsache, dass das Englische als Lingua Franca weltweit anerkannt ist, steht im Vordergrund die Frage, wie stark die instrumentelle Motivation der Befragten für das Lernen der englischen Sprache und wie stark die integrative Motivation, die mit einem Interesse an und Sympathie für die Zielsprachenkultur verbunden ist, für das Lernen anderer Sprachen ist.

Vor diesem Hintergrund werden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. *Mehrsprachigkeit und Motivation sind eng miteinander verbunden.* Je stärker die instrumentelle und integrative Motivation sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine / mehrere Fremdsprache(n) erfolgreich gelernt werden. Die Intensivität beider Motivationstypen hat großen Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen.
2. *Die instrumentelle und extrinsische Motivation sind an das Englische als Lingua Franca gebunden.*
3. *Die integrative und intrinsische Motivation sind an Sprachen gebunden, für deren Zielkultur die Befragten ein großes Interesse haben.*

4.2 Methode

Die Methode, die für den Zweck dieser Diplomarbeit angewandt wurde, ist die quantitative (Fragebogenerhebung) und die qualitative Methode (deskriptive Auswertung von sprachbiographischen Interviews). Es wurden insgesamt fünf Personen befragt, drei anhand von Fragebögen, zwei anhand von Interviews. Trotz ihrer unterschiedlichen Form hatten sie das Ziel, auf die gleichen Fragen zu antworten.

Der erste Teil enthält neun Fragen zu persönlichen Angaben, zu denen Vor-, Nachname und Beruf der Befragten, Muttersprache und Fremdsprachen der Eltern gehören. Der zweite Teil enthält 14 Fragen zu den Fremdsprachenkenntnissen der Befragten, die Angaben wie die Muttersprache der Befragten, den Bildungsweg (Grundschule, Mittelschule, Universität und deren jeweiliges Fremdsprachenangebot), den Zweck, zu dem die Befragten die Fremdsprachen am meisten verwenden und die Situationen, in denen sie Fremdsprachen am meisten brauchen, erfragen. Der dritte Teil ist in Form einer Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkenntnisse der Befragten gestaltet. Die Grundlage ist der Europäische

Referenzrahmen. Mit den Noten von 1 bis 5 sollen Hör- und Leseverständnis, sprachliche Interaktion und sprachliche Produktion und Schreibkompetenzen (vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen- Raster zur Selbsteinschätzung*, Europass, 2019) bewertet werden, wobei 1 schlechte und 5 sehr gute Kenntnisse darstellt.

Der vierte Teil enthält 29 Fragen zu Gründen (Motiven), aus denen die Befragten sich entschlossen haben, eine bestimmte Fremdsprache zu lernen. Zu den Gründen gehören sowohl instrumentelle bzw. extrinsische Motive – Erwartungen von außen, praktische Notwendigkeit, auf der Sprache zu kommunizieren, Hoffnung auf bessere Arbeits-/Bildungsmöglichkeiten, bzw. Erfolgchancen, Wertschätzung durch das Umfeld, usw., als auch integrative bzw. intrinsische Motive – Identifikation mit dem Land, Sympathie für die Kultur des Landes (Literatur, Musik, Film), Freude am Fremdsprachenlernen, Erweiterung der eigenen Horizonte, usw. Der fünfte Teil enthält neun Fragen, die sich auf die Einstellungen gegenüber Sprachen beziehen, z. B. generelle Neigung zu oder Abneigung gegen Fremdsprachen, Unsicherheit bei dem Gebrauch von Fremdsprachen, usw. Der sechste und letzte Teil bezieht sich auf die Häufigkeit und die konkreten Situationen des Sprachgebrauchs am Arbeitsplatz.

Sprachbiographien

Eine der zwei angewandten Methoden ist die Sprachbiografie. Mit dem Begriff wird der Umstand beschrieben, „dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke, 2002: 1). Tophinke nennt drei Konzepte der Sprachbiografien: Sprachbiographie als gelebte Geschichte, Sprachbiographie als rein erinnernde Rekonstruktion und Sprachbiographie als sprachliche Rekonstruktion.

Sprachbiographie als gelebte Geschichte „des Erwerbs von Sprache(n) und Sprachvarietäten, der Sprachpraxis und Spracheinstellungen“ (ebd.) ist an eine bestimmte Person und, wenn es um die mündliche Sprachproduktion geht, an eine soziale Situation gebunden. Wie an mehreren Stellen in dieser Arbeit gezeigt wurde, erwirbt jede Person Sprache individuell und hat mehr oder weniger von außen bedingte Einstellungen zu ihr. Bestimmte Erfahrungen sind sprachbiografisch relevant: Situationen, wenn man nicht mehr normal kommunizieren kann (in Folge von Migrationen), Krankheiten, die vom Verlust sprachlicher oder sprachrelevanter Fähigkeiten begleitet sind, die Übernahme bestimmter sozialer Rollen, der Schrifterwerb, wodurch die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten

erweitert werden, usw. Eine Sprachbiografie ist daher das Ergebnis von Ereignissen, in denen Sprache in besonderer Weise zum Thema wird.

Die rein erinnernde Rekonstruktion der sprachbiografisch relevanten Erfahrungen ist ein sozial-kommunikatives Ereignis, wenn sie sich an ein Publikum richtet. Als rein kognitive Konstruktion ist sie nicht beobachtbar, weil nur die erinnernde Person Zugang zu ihr hat. Sie kann jedoch von aktuellen Situationen veranlasst werden und wird daher vom Menschen nicht kontrolliert. In die Erinnerung fließen verschiedene Elemente bzw. Informationen ein, wie Erinnerungen, die Schilderungen Anderer, die Verknüpfungen, die Zusammenhänge zwischen „verschiedenen Erinnerungsfragmenten herstellen“ (ebd.: 6) sollen. Die Konstruktion einer Sprachbiografie in der Erinnerung ist eine Voraussetzung für die sprachbiografische Schilderung, die sprachbiografische Schilderung muss aber nicht notwendig erfolgen, weil die Erinnerung eine rein kognitive Aktivität ist, die keine Folgen haben muss. Die Schilderung ist eine Aktivität, die spezifische Konsequenzen für die Sprachbiografie hat, weil die geschilderte Sprachbiografie in ein sprachliches Format überführt werden muss.

Die sprachliche Rekonstruktion von Sprachbiografie muss in keiner spezifischen textuellen Form erfolgen: es können längere narrative Texte, die die eigene Sprachbiografie oder die einer anderen Person thematisieren, kürzere Textsequenzen, die das Verhältnis und die Einstellungen zur Sprache, den Sprach- und Schriffterwerb, Sprachkompetenzen usw. thematisieren, sein. Auch das Medium ist nicht festgelegt, sie kann mündlich oder schriftlich sein. Sie kann in alltäglichen Gesprächssituationen behandelt werden, z. B. wenn Eltern über die Sprachentwicklung ihrer Kinder erzählen. Die typischen Text- bzw. Diskurstypen sind Interviews, in denen sprachbiografische Erfahrungen erfragt und geschildert werden und literarischen und semiliterarischen Arbeiten wie Lebensbeschreibungen.

Im Fokus sprachbiografischer Schilderungen sind vergangene Ereignisse oder Erlebnisse im Leben einer Person. Den Rednern wird ein spezifischer Rederaum zur Verfügung gestellt und der Zuhörer erwartet eine relevante Schilderung. Im Falle von Interviews müssen die Schilderungen und Aussagen glaubwürdig präsentieren, wofür „spezifische Techniken der Konstruktion von Glaubwürdigkeit und Faktizität“ (ebd.: 10) eingesetzt werden.

Im Fall der gelebten und erinnerten Geschichte sind die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Untersuchung begrenzt, denn man kann sie der wissenschaftlichen Analyse nicht unterziehen. In der Analyse sprachbiografischer Schilderungen können

Einstellungen und Haltungen zur Sprache bzw. Sprachvarietäten ermittelt werden, was im Rahmen dieser Diplomarbeit gemacht wurde.

4.3 Datenanalyse

Von den fünf Befragten² sind vier weiblich und einer ist männlich. Die Befragten sind zwischen 1958 und 1987 geboren, drei Befragte kommen aus Zagreb, eine Befragte aus Krapina, aber wurde in Slowenien (Ptuj) geboren, während der Geburtsort von einer Befragten nicht bekannt ist. Die Muttersprache von allen Befragten ist Kroatisch, genau wie von den Eltern der Befragten. Alle Befragten sind entweder zurzeit oder waren früher in der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien tätig³.

Die Eltern der Befragten kommen überwiegend aus Kroatien, jeweils ein Elternteil von zwei Befragten kommt nicht aus Kroatien, wobei die Geburtsorte beider Elternteile von einer Befragten und der Mutter von einer Befragten nicht bekannt sind. Zwei Befragte gaben an, dass ihre Eltern Deutsch und Russisch sprechen, und eine befragte Person gab an, dass ihre Eltern Englisch, Italienisch und Slowenisch sprechen. Am seltensten sind Polnisch und Tschechisch vertreten.

80 % der Befragten sind in Zagreb in die Grundschule gegangen, nur eine Befragte in Krapina. 80 % der Befragten haben Englisch in der Grundschule gelernt: B1 ab der vierten Klasse, B3 ab der dritten Klasse, B5 ab der fünften Klasse, B2 ab der fünften Klasse, nachdem er zuerst kurz Russisch gelernt hatte. Nur eine Befragte hat Deutsch in der Grundschule gelernt, und zwar ab der 4 Klasse. Zudem hat eine Befragte eine zweite Fremdsprache in der Grundschule gelernt, nämlich Deutsch. Alle Befragten haben einen Mittelschulabschluss, zwei haben Gymnasien in Zagreb besucht, eine die Mittelschule für Verwaltungssachen in Zlatar und eine das Zentrum für Erziehung und Bildung in der Kultur in Zagreb. Eine Befragte hat die ersten zwei Klassen in Zagreb abgeschlossen, den Rest dank eines Stipendiums in Stanford, England. Die erste Fremdsprache, die vier von fünf Befragten ab der ersten Klasse der Sekundarstufe 2 gelernt haben, war Englisch, nur bei einer Befragten war es Deutsch. Dennoch haben alle Befragten Englisch gelernt, wenn nicht als erste Fremdsprache, dann als zweite. Jeweils zwei Befragte haben als zweite Fremdsprache Französisch, bzw. Italienisch gelernt und nur eine Befragte Englisch. Vier Befragte haben die

² Die Befragten werden bei Bedarf B1, B2, B3, B4 und B5 genannt.

³ B1 ist Beraterin in der Abteilung für internationale Rechtshilfe und Zusammenarbeit, B2 ist Generalstaatsanwalt der Republik Kroatien, B3 ist Übersetzerin, B4 Sekretärin in einer Anwaltskanzlei und B5 Vertreterin des Generalstaatsanwalts.

Juristische Fakultät in Zagreb besucht, eine Befragte hat das Studium jedoch abgebrochen. Das Fremdsprachenangebot an der Universität umfasste Englisch bei zwei Befragten, Englisch und Französisch bei einer Befragten und Italienisch bei einer Befragten. Eine Befragte studierte Englisch und Französisch an der Philosophischen Fakultät in Zagreb.

60% der Befragten haben Sprachschulen besucht und besitzen Sprachdiplome, zwei davon aus Englisch und Französisch und eine aus Spanisch. Als Grund dafür führte eine Befragte an, dass sie Russisch, Englisch und Französisch für Zweck der beruflichen Weiterbildung gelernt hat, denn es gab kein Fremdsprachenangebot an der Universität, während eine andere Befragte anführte, dass ihr die Sprache gefiel. Demzufolge sind die Fremdsprachenkenntnisse der Befragten wie folgt:

B1: Englisch, Französisch, Russisch

B2: Italienisch, Englisch

B3: Englisch, Französisch

B4: Englisch, Deutsch, Slowenisch

B5: Englisch und Grundkenntnisse in Italienisch

Die Befragten bewerteten ihre Fremdsprachenkenntnisse wie folgt:

	B1			B2		B3		B4			B5	
	EN	FRA	RU	IT	EN	EN	FR	EN	D	SL	EN	IT
KOMPETENZ*	G	U	S	A	G	G	A	G	E	O	G	A
HÖRVERSTÄNDNIS	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4	5	2
LESEVERSTÄNDNIS	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4	5	2
SPRACHLICHE PRODUKTION	5	4	3	-2	2	5	4	2	3	4	4	1
SPRACHLICHE INTERAKTION	5	4	3	-2	2	5	4	2	3	4	4	1
SCHREIBEN	5	4	3	-	3	5	4	4	3	4	4	1

* 1 – schlecht, 5 – sehr gut

Hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs benutzen alle Befragten Fremdsprachen im beruflichen Kontext, dazu benutzen zwei von fünf Befragten Fremdsprachen für Reisezwecke und eine Befragte in Verbindung mit Kulturinhalten wie Büchern und Filmen. Im beruflichen Kontext brauchen alle Befragten Englisch, weil es die am weitesten verbreitete Sprache ist

(B1), weil sie mit beruflichen Kontakten kommunizieren und an Besprechungen teilnehmen müssen (B2, B4 und B5) und weil es ihre zentrale berufliche Tätigkeit ist (B3).

Jeweils eine Befragte gab an, dass die Sprache, die sie nicht gerne sprechen würde, Spanisch und Französisch sind. Spanisch sei ihrer Meinung nach zu verbreitet, während Französisch nicht gut klinge, obwohl sie dies nicht mit der Sprachgemeinschaft an sich in Verbindung bringt. Eine Befragte hat hingegen ausgesagt, dass sie gerne Deutsch lernen würde, weil auf dem Arbeitsmarkt ein großer Bedarf nach Deutschkenntnissen herrscht.

Nun zu den Motiven. Die Befragten sind sich großmehrheitlich einig darüber, dass berufliche Zwecke wie der erwartete und tatsächliche Gebrauch der Sprache auf dem Arbeitsplatz und die durch Fremdsprachenkenntnisse zugänglichen Arbeits-/(Weiter-)Bildungsmöglichkeiten, der wichtigste Grund für das Lernen einer Sprache sind. An der zweiten Stelle sind persönliche Vorlieben und Interessen an der Kultur und den Sitten der Sprache, aber auch weil das Lernen von Fremdsprachen eine Herausforderung / Spaß / Freude / die Möglichkeit, die eigenen Horizonte zu erweitern, darstellt. Die Befragten sind sich überwiegend darüber einig, dass eine positive Einstellung gegenüber den Muttersprachlern einer Sprache, dem Klang einer Sprache und der Möglichkeit, die Gewohnheiten von Muttersprachlern zu verstehen, wichtige Motive für das Lernen von Fremdsprachen sind. Ein weiterer als wichtig bewerteter Faktor sind Reisen, d. h. die Möglichkeit, aus beruflichen und persönlichen Gründen in Länder zu reisen, in denen eine Sprache gesprochen wird. Ähnlich wird als wichtig die Ermöglichung von Kommunikation bewertet, um mit Bekannten in Verbindung zu bleiben, die Muttersprachler dieser Sprache sind, und um neue Menschen im professionellen und privaten Leben kennenzulernen oder um die eigenen Fremdsprachenkenntnisse aufzufrischen, bzw. zu vertiefen. Drei von fünf Befragten halten die Möglichkeit einer Beförderung dank sprachlicher Fortschritte und Leistungen und die Möglichkeit, die Sprache von Institutionen in einem Land zu verstehen, für wichtig. Zu den Motiven, die nicht als wichtig bewertet wurden, gehören kulturbezogene Gründe (Bücher, Filme, Musik) und die Einstellung des Umfelds. Nur eine von fünf Befragten möchte eine Fremdsprache lernen, weil sie Freunde hat, deren Muttersprache diese Sprachen ist.

Bezüglich der Spracheinstellungen gaben alle Befragten an, dass sie, trotz ihrer Englischkenntnisse, die Sprache des Ziellandes lernen würden, wenn sie eine längere Zeit dort verbringen würden. Alle Befragten gaben außerdem an, dass es wichtig ist, Fremdsprachen zu sprechen. Vier von fünf Befragten würden gerne eine weitere Sprache lernen, wobei sie die Fremdsprache nicht perfekt sprechen müssten. Außerdem gaben sie an,

jede Gelegenheit auszunutzen, die sie haben, um die Fremdsprache zu sprechen. Drei von fünf Befragten investieren in Sprachkurse und widmen ihre Freizeit der Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Nur einer von fünf Befragten fühlt sich unsicher, wenn er am Arbeitsplatz eine Fremdsprache sprechen muss. Keiner der Befragten gab an, außerhalb der Arbeit in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse nicht zu investieren.

Hinsichtlich des Kontextes, in dem es zum Fremdsprachengebrauch kommt, gaben alle Befragten an, dass sie Englisch an der Arbeit benutzen. 80 % der Befragten brauchen Fremdsprachenkenntnisse, um an Besprechungen teilzunehmen, wobei sich die Häufigkeit unterscheidet. Hier gaben 20 % an, mehrmals wöchentlich an Besprechungen teilzunehmen, 40 % ein paar mal im Monat und 20 % einmal monatlich. Die häufigste Form der Kommunikation ist elektronisch, jeweils 20 % schicken E-Mails jeden Tag, bzw. mehrmals wöchentlich. Dies ist 20 % mehrmals wöchentlich, bzw. einmal wöchentlich von der formalen Korrespondenz gefolgt. Ein Sonderfall ist B3, weil sie als Übersetzerin Fremdsprachen jeden Tag benutzt.

4.4 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen zusammengefasst und diskutiert werden.

Angesichts der erhobenen Daten, konnte in Bezug auf Hypothese 1 – *Mehrsprachigkeit und Motivation sind eng miteinander verbunden* – festgestellt werden, dass es eine Korrelation zwischen dem erreichten Kompetenzgrad und der beigemessenen Wichtigkeit der Sprache gibt. 100 % der Befragten sprechen Englisch und bewerten ihre Englischkenntnisse als wichtig, 40 % der Befragten bewerten ihre Englischkenntnisse als sehr gut, 20 % als gut und 40 % als befriedigend. Wenn wie im Falle des Französischen ein kleinerer Anteil der Befragten die Sprache als wichtig bewertet, spricht ein verhältnismäßig kleinerer Anteil der Befragten die Sprache. So bewerten im Falle des Französischen nur 40 % der Befragten ihre Kenntnisse als gut. Im Falle des Italienischen sprechen nur 40 % der Befragten Italienisch und bewerten ihre Kenntnisse als mangelhaft. Als die drei wichtigsten Motive haben sich das Wissens-, Berufs- und Aufstiegsmotiv herausgestellt.

Die Annahme, dass das berufliche Tätigkeitsfeld die vorhandenen Sprachkenntnisse beeinflusst oder bestimmt, konnte teilweise bestätigt werden. Wenn Sprachkenntnisse im Mittelpunkt des Tätigkeitsfelds sind, ist die Motivation und die erreichte Kompetenz am höchsten. Wenn Sprache jedoch dazu dient, die Verständigung zwischen gleichrangigen Kommunikationspartnern zu ermöglichen, was unter der Inanspruchnahme von

Dienstleistungen von Übersetzern und Dolmetschern erfolgen kann, wirkt sich das auf die Motivation aus. Daher konnte ein bedeutender Zusammenhang zwischen Tätigkeitsfeld und Motivation festgestellt werden.

Vier von den fünf Befragten haben einen Hochschulabschluss und eine Befragte den Mittelschulabschluss. Vier Befragte haben die Rechtswissenschaftliche Fakultät in Zagreb besucht und drei von vier das Studium erfolgreich abgeschlossen. Der relativ ähnliche Bildungsweg, die vorhandene Mehrsprachigkeit und die relativ ähnliche Einschätzung der Wichtigkeit von Fremdsprachenkompetenzen liegt den Schluss nahe, dass Umfeld, Mehrsprachigkeit und Motivation miteinander verbunden sind.

Aus der genaueren Analyse geht hervor, dass die Wahrscheinlichkeit, Mehrsprachigkeit zu erzielen, am größten ist, wenn instrumentelle und integrative Motivation zusammenkommen. In der kroatischen Sprache gibt es die Redewendung, dass der Wert einer Person von der Zahl der Sprachen, die sie spricht, abhängt.⁴ Wenn man von dieser Behauptung überzeugt ist, kommen Mehrsprachigkeit und Motivation zusammen. Personen, die Fremdsprachenkenntnisse für wichtig und als Voraussetzung für beruflichen Erfolg halten, Interesse und Faszination an den Inhalten und Merkmalen der Zielkultur empfinden, werden in ihre Fremdsprachenkenntnisse investieren und einen hohen Kompetenzgrad erreichen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass wenn weder die instrumentelle noch die integrative Motivation vorhanden ist, Sprachen nicht (weiter)gelernt werden. Am Beispiel des Russischen konnte gezeigt werden, dass, wenn die intrinsische Motivation nicht vorhanden ist und die extrinsische Motivation abhandenkommt, das Lernen mit großer Wahrscheinlichkeit abgebrochen wird. Hypothese 1 kann nach der Analyse der Ergebnisse bestätigt werden.

Die Überprüfung der Hypothese 2 – *Die instrumentelle und extrinsische Motivation sind an das Englische als Lingua Franca gebunden* – zeigt, dass Englischlernende öfter als die Lernenden der anderen Sprachen angeben, instrumentell und extrinsisch orientiert zu sein. Bei dieser Hypothese wurde angenommen, dass im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts in Kroatien Englisch ist. Schülern wird ein konkreter Grund für das Lernen von Englisch vor Augen gehalten, was wiederum die Motivation zum Spracherwerb steigern kann. In diesem Hinblick konnten keine Übereinstimmungen zwischen dem Englischen und dem Deutschen, Französischen und Italienischen festgestellt werden. Dies liegt daran, dass Englischkenntnisse als die wichtigsten sprachlichen Voraussetzungen für den Beruf und den

⁴ Diese Redewendung wurde von Johann Wolfgang Goethe geschrieben und lautet ursprünglich: „Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch“.

privaten Bereich bewertet werden und dass der Druck von außen, Englisch zu lernen, als größer wahrgenommen wird. Als die wichtigsten Motive haben sich das Kommunikations-, Geltungs- und Nutzungsmotiv herausgestellt.

Die Motivationsgründe, die im Zusammenhang mit beruflichem Fortschritt und dem Gebrauch der Sprache in Aus- und Weiterbildung stehen, stehen in Verbindung mit der Funktion von Sprachen als „Weltsprachen“. Obwohl Englisch die Lingua Franca Nummer 1 ist, konnte eine vorhandene instrumentelle Orientierung auch für Deutsch, Französisch und Italienisch nachgewiesen werden. Interessant ist, dass der deutschen Sprache eine große Bedeutung beigemessen wird, die erreichten Kenntnisse hingegen sehr gering sind. Das kann dadurch erklärt werden, dass im Rahmen der Untersuchung fünf Personen befragt wurden, die in der gleichen Institution tätig sind oder waren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fremdsprachenkenntnisse, über die sie verfügen, recht ausgeglichen sind, was besonders am Beispiel der englischen Sprache, die alle Befragten aus beruflichen Zwecken verwenden, sichtbar ist. Die Hypothese, dass instrumentelle und extrinsische Motivation an das Englische gebunden sind, kann daher bestätigt werden.

Bei dem Fremdsprachenlernen geht es aber nicht nur um den schulischen Erfolg oder die berufliche Karriere, sondern auch darum, ob man sich mit der zielsprachigen Gesellschaft identifizieren kann oder ob man sich mit den Mitgliedern der jeweiligen Sprachgemeinschaft verbunden fühlt. Nach Hypothese 3 sind *die integrative und intrinsische Motivation an Sprachen gebunden, für deren Zielkultur die Befragten ein großes Interesse haben*. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass der Druck von außen für diese Sprachen von geringerer Bedeutung ist und dass sich Lernende für das Lernen dieser Sprachen selbstständig und aus Gefallen an der Sprache, d.h. aus intrinsischen Motiven entscheiden.

Es konnte festgestellt werden, dass die Sprecher mit Italienisch- und Spanischkenntnissen integrativ und intrinsisch orientiert sind. Persönliche Vorlieben, Kulturinhalte wie Musik, Bücher und Filme, das Interesse an der Kultur und den Sitten der Sprache der Zielkultur, Reiselust, stellen in diesem Zusammenhang die wichtigsten Faktoren dar. Auch positive Einstellungen gegenüber den Muttersprachlern einer Sprache können eine wichtige Rolle spielen. Die Befragten haben sich in erster Linie aus intrinsischen Motiven dafür entschieden, Italienisch und Spanisch zu lernen. Analog dazu ist die integrative Motivation am geringsten, wenn es sich um Sprachen handelt, die den Lernenden aus den unterschiedlichsten Gründen nicht gefallen.

Aus der Analyse der Ergebnisse geht hervor, dass, wenn extrinsische Motivation nicht vorhanden ist, intrinsische Motive wie die Identifikation des Fremdsprachenlernens mit Spaß

/ Freude / Herausforderungen und das persönliche Bedürfnis, mit Mitgliedern einer anderen Sprachgemeinschaft sprechen zu können, den Ausschlag geben. Bezüglich der integrativen Motivation konnte festgestellt werden, dass sie verhältnismäßig gering im Fall des Englischen ist, was durch seine starke instrumentelle Motivation erklärt werden kann. Als die wichtigsten Motive haben sich das Kommunikations-, Kultur- und Genusmotiv herausgestellt. Damit konnte Hypothese 3 bestätigt werden.

5. SCHLUSS

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Motivation Mehrsprachigkeit. Angesichts der Tatsache, dass wir in einer zunehmend mehrsprachigen Welt leben, war Ziel dieser Arbeit, die verschiedenen Ansätze zur Erforschung von Motivation bei dem Fremdsprachenlernen und die Komponenten der Motivation darzustellen. Ein weiteres Anliegen waren die Motive der Lernenden und wie sie sich in Hinblick auf ihre Fremdsprachenkompetenzen unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden fünf Bedienstete in der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien nach ihrer Motivation, bzw. ihren Motiven befragt. Die Befragung wurde anhand eines Fragebogens und einer Sprachbiographie durchgeführt. Die Teilnahme war anonym und erfolgte auf freiwilliger Basis. Insgesamt sollten 56 Fragen beantwortet werden; die Zahl der Fragen fiel etwas niedriger in den sprachbiographischen Interviews aus. Trotz der kleinen Zahl an Befragten konnten viele aufschlussreiche Daten gesammelt werden, die das Aufstellen von drei Hypothesen und wichtige Einsichten ermöglicht haben.

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil und ist in vier Kapitel unterteilt. In Kapitel 1 wurden allgemeine Überlegungen zum Thema Mehrsprachigkeit angestellt, beginnend mit den Definitionen und Typen des Begriffs. Verschiedene Autoren sind sich einig darüber, dass Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und dass eine stärkere Integration aller Sprachen im Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Aus der Beschreibung der gesellschaftlichen Entwicklungen wird eindeutig, was die Kenntnis mehrerer Sprachen für die heutigen Menschen vorteilhaft ist. Weiterhin wurde dargestellt, wie groß der identitätsbildende Einfluss von Sprachen ist und wo der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Motivation liegt.

In Kapitel 3 wurden die Motivation und ihre Komponenten detailliert beschrieben. Es wurde erklärt, wie wichtig die Motivation ist und welche Rolle die Einstellungen, Werte, Gefühle und Erfahrungen, die wir sammeln und auf denen wir unsere Entscheidungen

begründen, im Fremdsprachenlernen haben. Eine besondere Rolle spielen die Einstellungen zu Zielsprache und -kultur. Sie sind als die Bereitschaft zu oder Widerstand gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen zu verstehen. Die affektiven Faktoren und die bewussten Gedankengänge sind die Grundlage für alle unseren Entscheidungen, einschließlich Lernentscheidungen.

Darüber hinaus wurden im Kapitel 3 die drei Motivationsarten dargestellt, die sich aus zwei entgegengesetzten Komponenten zusammensetzen: instrumentell und integrativ, intrinsisch und extrinsisch, aktual und habituell. Besprochen wurde der sozialpsychologische Zugang, für den die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation charakteristisch ist, und das sozio-educative Modell, das zeigt, wie externe und individuelle Faktoren zusammenwirken. Außerdem wurden die Unterschiede zwischen integrativer und instrumenteller, intrinsischer und extrinsischer, und aktueller und habitueller Motivation erklärt.

Das Anliegen in Kapitel 4 war, die Motive zu untersuchen, die jemanden dazu veranlassen, eine Sprache zu lernen. Deshalb wurde im Rahmen der empirischen Studie nach den genannten Motiven geforscht. Es wurden fünf Bedienstete in der Staatsanwaltschaft der Republik Kroatien nach ihrer Motivation, bzw. ihren Motiven befragt. Überprüft werden folgende Hypothesen: 1) dass es einen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Motivation gibt, 2) dass die instrumentelle Motivation für das Lernen der englischen Sprache von großer Bedeutung ist, was an der Funktion der Sprache als Lingua Franca liegt, und 3) dass die integrative und intrinsische Motivation an die Zielkultur gebunden sind, für die die Befragten ein großes Interesse haben. Da Englischkenntnisse in vielen Bereichen unumgänglich sind, wurde angenommen, dass der Druck für die Lernenden dadurch größer wird, was wiederum das Entstehen der extrinsischen Motivation zur Folge hat. Umgekehrt wurde davon ausgegangen, dass Italienisch- und Spanischlernende intrinsisch motiviert sind. Nach der Analyse der Ergebnisse konnten alle Hypothesen bestätigt werden.

Die wichtigsten Motive für das Fremdsprachenlernen sind berufliche Gründe, wie auch Spaß und Faszination. Lernende handeln zukunftsorientiert, was durch die Situation am Arbeitsmarkt bedingt ist, auf dem Berufschancen, Ausbildung und Zusatzqualitäten, wie Fremdsprachenkenntnisse, eine wichtige Rolle spielen. Die Befragten, die eine Sprache für berufliche Zwecke benötigen, geben häufiger an, motiviert für den Fremdsprachenunterricht zu sein. Demnach sind sie in erster Linie extrinsisch motiviert. Der Motivationsgrad hängt aber auch stark mit der allgemeinen Einstellung gegenüber der Sprache zusammen und eine

positive Einstellung steigert die Motivation. Fazit ist, dass ohne ein gewisses Maß an Eigenmotivation der Fremdsprachenerwerb schwierig oder gar unmöglich wird.

6. Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin/New York: W. de Gruyter, S. 9-15
- Ackermann, Irmgard (1983): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ahvenainen, Ossi, Ikonen, Oiva & Koro, Jukka (2001): Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa
- Apelt, W., Krück, B. (1980): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht - Kritische Bemerkungen zu modernen Motivationsinterpretationen. In: Deutsch als Fremdsprache 17 (1), S. 1-12.
- Apelt, Walter (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie Maszl, Gabriele (2007): Diplomarbeit: Motive und Motivation von Französischlernern. Wien: Universität Wien.
- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 15. Kassel: Langenscheidt.
- Arroyo, Binkert und Rebstein (2007): Mehrsprachigkeit: Ressource oder Risiko. In SAL-Bulletin Nr. 124
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 439-444
- Bialystock, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Cambridge: CUP.
- Bialystok, Ellen (1991): Language processing in bilingual children. Cambridge: CUP
- Bichler, Brigitte (2008): Diplomarbeit: Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen. Wien: Universität Wien
- Bosch, Alwin (1983): Motivation und Einstellung. In: Solmecke, Gerd (Hrsg.): Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht. 21-40, Paderborn: Schöningh
- Ammon, Ulrich (2011): Gerhards, Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. In: Sociolinguistica 25: 169-174
- Brühwiler, Christian / Le Pape Racine, Christine (2017): Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Nr. 1, S. 167-181. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Buggenhagen, H. J. (2015): Psychologische Einflussfaktoren auf den Lernerfolg. Handreichung für Bildungsinstitutionen und Unternehmen. Berlin: Institut für betriebliche Bildungsforschung, S. 2-8.
- Burwitz-Metzler, Eva (2004): Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 22-29
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 30-39.
- Clément, R. u. B. Kruidenier (1983): Orientations in second language acquisition I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 273-291.
- Coray, Renata, Duchêne, Alexandre (2017): Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Universität Freiburg. S. 41-54
- Coste et. al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt
- Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 18, S. 105-115.
- Deci, E. L. (1972): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 22, S. 113-120.
- Deci, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. und R. M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 223-238.
- Dolschak, Barbara (2008): Diplomarbeit: Personelle Motive und aktuelle Motivation beim Fremdspracherwerb. Wien: Universität Wien
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *Modern Language Journal*, 78 (3), 273–84.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. In: *Modern Language Journal*, 81, 4, 482–93
- Doyé, Peter (2006): Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez/Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 13-24.

- Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Stuttgart: UTB.
- Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 30-39.
- Elsinghorst, Anne (2012): Masterarbeit: Einstellungen zur mehrsprachigen Erziehung. Universität zu Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur I.
- Fröhlich, W. D (2010): Wörterbuch Psychologie. München: dtv.
- Fröhlich, W.D. (1994): Wörterbuch zur Psychologie. 20.Auflage. München: dtv
- Gardner Robert: The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language learning*, 38, 101-126, 1988
- Gardner, R. C. (1985): Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Z. Dörnyei u. R. Schmidt (Hrsg): *Motivation and Second Language Acquisition* Honolulu, HI: University of Hawaii Press. S. 1-20.
- Gardner, R. C. (2005): The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm. In: *EUROSLA Yearbook 2006*, Vol. 6, p 237-260.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology* 13, S. 266-272.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gärtig, Plewnia, Rothe (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Glöckner, Sonja (2013): Masterarbeit: Motivation beim Fremdsprachenerwerb, Bielefeld: Universität Bielefeld
- Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die neue kommunikative Kompetenz? In: Martinez/Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 45-54.
- Goglin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 55-61.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann

- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Harackiewicz, J. (1979): The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology 37, S. 1352-1363.
- Heath, R.G. (1986). The neutral substrate for emotion. In: Plutchik, R.& Kellermann, H., Emotion, Florida: Academic Press Inc., 37-60.
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer
- Heinrich, Dietmar, Riehl, Claudia M. (2011): Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten. In: Interkulturelle Linguistik im Aufbruch, hg. von Csaba Földes. Tübingen: Narr.
- House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S 62-67.
- Isigüzel, Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 7, Issue 1, June 2011, pp. 29-41.
- Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.) (2003): Sprachidentität - Identität durch Sprache. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik; Bd. 465.
- Keilmann, A; Zickgraf, M. 1992. Erhöht eine zweisprachige Erziehung die Wahrscheinlichkeit einer Sprachentwicklungsverzögerung? In: Sprache, Stimme. Gehör 16:44, 154-155, Stuttgart: Thieme
- Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/489/465>
- Kleppin, Karin (2001/2002), Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 4/2001, S. 219-225.
- Knapp, Werner (1997): Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode. Tübingen: Narr, 25-41.
- Laine, Eero; Pihko, Marja-Kaisa (1991): Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia; Bd. 47.
- Lepper, M. R. / Greene, C. /Nisbett, R. E. (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification“ hypothesis. In: Journal of Personality and Social Psychology 28, S. 129-137.
- Löwe, Hans (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin: Dt. Verlag der Wissenschaften.

- Lüdi, Georges (1996): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Kontralinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband, Berlin/New York
- Maszl, Gabriele (2007): Motive und Motivation von Französischlernern. Wien: Universität Wien
- Mathe, Isabelle (2009): Dissertation: Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Wien: Universität Wien
- Mathe, Isabelle (2009): Ein Kapital an der Universität? Wien: Universität Wien
- McDonough, S. (1981): Psychology in Foreign Language Teaching. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Montessori, M. (1965). Dr. Montessori's Own Handbook: A Short Guide to Her Ideas and Materials. New York: Schocken Books
- Müller, Wolfgang (1985): Duden – Bedeutungswörterbuch, 10. Bd., 2. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Nelde, Peter Hans (2004/2005): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei, Bd. NF 12, 61-75.
- Olbrich, J. unter Mitarbeit von Siebert, H. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Verlag Leske und Budrich
- Oppenrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), Tübingen: Narr, S. 39-60.
- Oxford R. L., Shearin, J. (1994): Language Learning Motivation. Expanding the Theoretical Framework. In: The Modern Language Journal 78, S. 12-28.
- Pavlenko, Aneta (2005): Emotions and Multilingualism. Cambridge: CUP
- Peal, E. & Lambert, W.E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: Psychological Monographs 546. S. 1-23.
- Quasthoff, Uta (1987): Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. Erzgräber, W. / P. Goetsch (Hrsg.): Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur. Tübingen: Narr. 54-85
- Raupach, Manfred (2004): Viel(-)Mehrsprachigkeit – oder doch weniger? In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S 191-195
- Raupach, Manfred; Faustin Adéyè, Adegbola (2006): Erlebte und vermittelte Mehrsprachigkeit. In: Martinez, Reinfried (Hrsg.), Tübingen: Narr, S: 123-132

- Riehl, Claudia M. (2006a): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Müller, Reiberg (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke, 15-24.
- Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit: Eine Einführung. WBG Verlag
- Riemer, C. (2010): Motivation. In: Hallet, W. u. F.G. Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 168-172.
- Riemer, Claudia / Schlak, T. (2004): Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 9 (2)
- Roche, Jörg (2018) Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit – Ein programmatischer Beitrag. In: Hepp; Nied Curcio (eds.): Bildung zur Mehrsprachigkeit: Forschung, Didaktik und Sprachpolitik. Rom: Studi Germanici. S. 67-78
- Ross, M. (1975): Saliency of reward and intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology 32, S. 245-254.
- Rossi, Vuokko (2003): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Rost-Roth, Martina (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin-New York 2001, S. 714-722.
- Ryan, R. M. (1982): Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. In: Journal of Personality and Social Psychology 43, S. 450-461.
- Salminen, Jenni (2010): Magisterarbeit: Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität. Helsinki: Universität Helsinki
- Schiftner, Claudia (1998): Dissertation: Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern. Wien: Universität Wien.
- Schlak, Torsten; Banze, Kathrin; Haida, Justine; Kilinc, Tefide; Kirchner, Katharina & Yilmaz, Tuncay. (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 7 (2) (Vorveröffentlichung): <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/572/548>

Schumann, A. (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung, In: In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 263-273

Stroebe, R.W. (1999). Motivation; mit Tabellen, Heidelberg: Sauer Verlag.

Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), Tübingen: Narr. S. 1-18.

Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 76, 1-14, 2002

Vuorinen, Ilpo (1993): Tuhat tapaa opettaa. Vammala

Wagner, Katarina; Riehl, Claudia M. (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Interdisziplinäres Symposium im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld. S1-8

Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact, findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York

- Internetquellen:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Migrationsbericht 2010*. Abrufbar unter: <http://www.bamf.de/>

Duden (2019): Motivation, abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation>

Ethnologue Languages of the World (2014), Verteilung der Sprachen der Welt, abrufbar unter: www.ethnologue.com/world

Europass (2019), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – Raster zur Selbsteinschätzung, abrufbar unter: <https://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr>

FUEN, EUROPÄISCHE MINDERHEITEN (2019), abrufbar unter:

<http://www.fuen.org/de/europaeische-minderheiten>

publicationFile (26.07.2019).

SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2010.pdf?__blob=

7. Anhang

7.1. Fragebogen

Dragi/a sudjelovatelju/sudjelovateljice,

U okviru diplomskog rada provodim istraživanje na temu „Mehrsprachige Identitäten und Motivation im Fremdsprachenlernen“ (hrv. naziv: „Višejezični identiteti i motivacija u učenju stranih jezika“). Pritom želim usporediti motivacijske profile osoba koje se koriste stranim jezicima, a koje su sudjelovale ili će sudjelovati u ovom upitniku. Najviše me zanima kojom ste vrstom motivacije bili vođeni u učenju određenog stranog jezika u svom školovanju te kojom vrstom/vrstama motivacije ste vođeni na Vašem trenutnom radnom mjestu. Isto tako, zanimaju me i Vaši stavovi o učenju stranih jezika u sklopu cjeloživotnog učenja te u sklopu poticanja procesa višejezičnosti.

Vaše informacije koje ćete ovom prilikom navesti u upitniku biti će zaštićene i upotrijebljene samo u svrhu ovoga istraživanja. Kako je svaka Vaša riječ u ovom upitniku vrlo važna i svaka od njih doprinosi znanstvenom napretku u već navedenoj temi, srdačno Vas molim da odvojite Vaše dragocjeno vrijeme te ispunite upitnik.

U slučaju da imate dodatnih pitanja ili nedoumica vezanih uz upitnik, ili ako želite biti obavješteni o rezultatima istraživanja, navodim kontakt na koji me možete dobiti:

galovic.suzana6@gmail.com

095/3817557

Iskreno hvala na pomoći i sudjelovanju,

uz srdačne pozdrave,

Suzana Galović

Ljubazno Vas molim da navedena područja ispunite točnim podacima u svrhu istraživanja:

1. IME I PREZIME:
2. DATUM ROĐENJA:
3. MJESTO ROĐENJA:
4. ZAPOSLENJE:

5. GODINA I MJESTO ROĐENJA RODITELJA (I MAJKE I OCA):
6. MATERINSKI JEZIK VAŠEG OCA JE:
7. MATERINSKI JEZIK VAŠE MAJKE JE:
8. KOJE JEZIKE POZNAJE / PRIČA VAŠ OTAC:
9. KOJE JEZIKE POZNAJE/ PRIČA VAŠA MAJKA:

ENGLISKI JEZIK				
---------------------------	--	--	--	--

1. Vaš materinski jezik je:
2. Gdje ste pohađali osnovnu školu?
3. Koji je bio vaš prvi strani jezik u osnovnoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti?
4. Koju srednju školu ste završili i gdje ste je pohađali?
5. Koji je bio vaš prvi strani jezik u srednjoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti?
6. Jeste li učili više jezika u srednjoj školi? Koje?
7. Koji fakultet ste završili? Koje ste jezike učili na fakultetu?
8. Posjedujete li kakvu jezičnu diplomu? Ako da, koju/e?
9. Jeste li išli u školu stranih jezika? Ako da, koji jezik, odnosno jezike ste pohađali? Zašto?
10. Koliko stranih jezika pričate? Koji su to?
11. U koje svrhe koristite strane jezike?
12. U kojim situacijama Vam je strani jezik najpotrebniji? Zašto?
13. Postoji li jezik koji ne biste željeli znati? Iz kojeg razloga?

Po Vašoj procjeni, koliko bi ocjenama (1-5) ocijenili svoje poznavanje stranih jezika po jezičnim djelatnostima. (Engleski jezik u tablici je predložen prvi pod pretpostavkom da ga ispitanik/ca govori i poznaje. Ostale jezike koje govorite, učili ste ili se njima služite u svakodnevnoj upotrebi, molim navesti u prazne ćelije nadesno od engleskog jezika. Ispod svakog navedenog jezika, molim unijeti ocjenu od 1 do 5 za svaku jezičnu djelatnost).

*Prema ZEROJ-u (Zajedničkom europskom referentnom okviru; ljestvica za samoprocjenu)

RAZUMIJEVANJE	SLUŠANJE					
	ČITANJE					
GOVOR	GOVORNA INTERAKCIJA					
	GOVORNA PRODUKCIJA					
PISANJE	PISANJE					

Ova tablica vezana je uz razloge zbog kojih ste se odlučili učiti određeni strani jezik. Molim Vas da u tablici uz određenu izjavu označite odgovarajuću izjavu tako da ispod određene izjave stavite zvjezdicu (*) i odmah upišete o kojem stranom jeziku je riječ ,(potpuno točno, točno, ne znam, netočno, potpuno netočno).

Učim ili sam učio/la strane jezike jer...	POTPUNO TOČNO	TOČNO	NETOČNO	POTPUNO NETOČNO
1. ih koristim na svome radnom mjestu				
2. će mi kao turistu u nekoj zemlji pomoći u komunikaciji				
3. smatram da znanje određenih jezika omogućuje i bolje radno mjesto/škola nje				
4. imam prijatelje kojima je jedan od jezika kojima se služim materinski jezik				
5. rado čitam literaturu na stranim jezicima				
6. smatram da su izvorni govornici toga jezika vrlo simpatični				

7. nadam se poslovnom promaknuću zbog svojih jezičnih postignuća i sposobnosti				
8. omogućuju mi da proširujem vlastiti svjetonazor				
9. želim ostati u kontaktu sa poznanicima koji su izvorni govornici ovog jezika				
10. želim tako upoznati nove ljude u svom poslovnom i privatnom svijetu				
11. zabavlja me učenje stranog jezika				
12. pričinjava mi izazov				
13. volim gledati filmove na tom jeziku				
14. sviđa mi se kako taj jezik zvuči				
15. Želim otputovati u zemlju u kojoj se priča tim jezikom				
16. Pomaže mi da shvatim životne navike izvornih govornika				
17. Želim osvježiti/produ biti svoje jezično znanje				
18. Taj mi se jezik čini vrlo zanimljivim				

19. Želim upoznati više govornika toga jezika				
20. Jer se to od mene na mom radnom mjestu očekuje				
21. Važno je za moje daljnje poslovno usavršavanje				
22. Želim razumijeti o čemu govore pjesme na tom jeziku				
23. Učenje jezika smatram vrlo zanimljivim				
24. Traži se od mene strani jezik na radnom mjestu				
25. Zanimaju me kultura i običaji toga jezika				
26. Potreban mi je na poslovnim i privatnim putovanjima				
27. Mojim prijateljima i poznanicima vrlo je važno poznavati strani jezik				
28. Planiram otići raditi u inozemstvo na dulje vrijeme				
29. Tako mogu shvatiti jezik ustanova na tome jeziku				

Molim Vas da označite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

- 1) Kada bih išao/ išla raditi u inozemstvo na dulje vrijeme, naučio/la bih ciljni jezik, jezik zemlje u koju idem raditi, unatoč tome što govorim engleski jezik.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 2) Želio/ željela bih naučiti nove jezike.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 3) Nije mi važno da strani jezik usvojim savršeno.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 4) Dodatno ulažem u tečajeve stranih jezika i dajem svoje slobodno vrijeme kako bih usavršila svoje znanje jezika.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 5) Kada na radnom mjestu moram pričati na stranom jeziku, osjećam se nesigurnim/nesigurnom.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 6) Smatram vrlo važnim znati strani jezik.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 7) Osim na radnom mjestu, ne ulažem u svoje jezične sposobnosti na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 8) Želim iskoristiti svaku priliku da pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 9) Osjećam se nesigurno kada pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

Molim Vas da navedete konkretne situacije na Vašem radnom mjestu gdje dolazite u kontakt sa stranim jezikom / jezicima ili ih aktivno koristite u govoru i pismu (stavite zvjezdicu ispod polja svakodnevno, više puta tjedno, 1x tjedno, više puta mjesečno, jednom mjesečno, rijetko ili nikad čime ćete označiti koliko su te situacije česte):

RADNE SITUACIJE	SVAKODNEVNO	VIŠE PUTA TJEDNO	1X TJEDNO	VIŠE PUTA MJESEČNO	JEDNOM MJESEČNO	RIJETKO	NIKAD

7.2. Fragebögen und Sprachbiografien der Befragten

7.2.1. Fragebogen B1

IME I PREZIME: Danka Hržina

DATUM ROĐENJA: 01.09.1981.

MJESTO ROĐENJA: Zagreb

ZAPOSLENJE: državno odvjetništvo (savjetnica u Odjelu za međunarodnu pravnu pomoć i suradnju)-
trenutno zaposlenje

nekada: načelnica sektora u Ministarstvu pravosuđa

GODINA I MJESTO ROĐENJA RODITELJA (I MAJKE I OCA): 07.09.1951. Brežice (Liljana Štrkalj Hržina) i
28.05.1951. Luka, Zaprešić (Josip Hržina)

MATERINSKI JEZIK VAŠEG OCA JE: hrvatski

MATERINSKI JEZIK VAŠE MAJKE JE: hrvatski

KOJE JEZIKE POZNAJE / PRIČA VAŠ OTAC: hrvatski i engleski

KOJE JEZIKE POZNAJE/ PRIČA VAŠA MAJKA: hrvatski i ruski

Vaš materinski jezik je: Hrvatski

Gdje ste pohađali osnovnu školu? U Zagrebu

Koji je bio vaš prvi strani jezik u osnovnoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? Engleski jezik.

Počela sam ga učiti od 4. razreda osnovne škole.

Koju srednju školu ste završili i gdje ste je pohađali? II. Opća gimnazija, Zagreb

Koji je bio vaš prvi strani jezik u srednjoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? Engleski jezik.

Počela sam ga učiti od prvog razreda srednje škole.

Jeste li učili više jezika u srednjoj školi? Koje? Engleski i francuski jezik.

Koji fakultet ste završili? Koje ste jezike učili na fakultetu? Pravni fakultet u Zagrebu. Učila sam engleski i francuski jezik.

Posjedujete li kakvu jezičnu diplomu? Ako da, koju/e? Da. Francuski i engleski jezik. Škola stranih jezika Izvor 92 te Sputnik.

Jeste li išli u školu stranih jezika? Ako da, koji jezik, odnosno jezike ste pohađali? Zašto? Išla sam u gore navedene škole stranih jezika. Učila sam ruski, engleski i francuski jezik. Pohađala sam škole

stranih jezika jer fakultet nije pružao mogućnost stjecanja znanja stranih jezika, kao i iz potrebe dodatnog usavršavanja.

Koliko stranih jezika pričate? Koji su to? Engleski, francuski i ruski jezik.

U koje svrhe koristite strane jezike? Za potrebe posla.

U kojim situacijama Vam je strani jezik najpotrebniji? Zašto? Engleski jezik jer je najrašireniji u upotrebi.

Postoji li jezik koji ne biste željeli znati? Iz kojeg razloga? Španjolski jezik iz razloga njegove raširenosti.

ENGLESKI JEZIK	Francuski jezik	Ruski jezik		
---------------------------	-----------------	-------------	--	--

Po Vašoj procjeni, koliko bi ocjenama (1-5) ocijenili svoje poznavanje stranih jezika po jezičnim djelatnostima. (Engleski jezik u tablici je predodređen prvi pod pretpostavkom da ga ispitanik/ca govori i poznaje. Ostale jezike koje govorite, učili ste ili se njima služite u svakodnevnoj upotrebi, molim navesti u prazne ćelije nadesno od engleskog jezika. Ispod svakog navedenog jezika, molim unijeti ocjenu od 1 do 5 za svaku jezičnu djelatnost).

RAZUMIJEVANJE	SLUŠANJE	5	4	3		
	ČITANJE	5	4	3		
GOVOR	GOVORNA INTERAKCIJA	5	4	3		
	GOVORNA PRODUKCIJA	5	4	3		
PISANJE	PISANJE	5	4	3		

*Prema ZEROJ-u (Zajedničkom europskom referentnom okviru; ljestvica za samoprocjenu)

Ova tablica vezana je uz razloge zbog kojih ste se odlučili učiti određeni strani jezik. Molim Vas da u tablici uz određenu izjavu označite odgovarajuću izjavu tako da ispod određene izjave stavite zvjezdicu (*) i odmah upišete o kojem stranom jeziku je riječ **,(potpuno točno, točno, ne znam, netočno, potpuno netočno).**

Učim ili sam učio/la strane jezike jer...	POTPUNO TOČNO	TOČNO	NETOČNO	POTPUNO NETOČNO
ih koristim na svome radnom mjestu	x			
će mi kao turistu u nekoj zemlji pomoći u komunikaciji	x			
smatram da znanje određenih jezika omogućuje i bolje radno mjesto/školovanje	x			
imam prijatelje kojima je jedan od jezika kojima se služim materinski jezik			x	
rado čitam literaturu na stranim jezicima	x			
smatram da su izvorni govornici toga jezika vrlo simpatični	x			
nadam se poslovnom promaknuću zbog svojih jezičnih postignuća i sposobnosti		x		
omogućuju mi da proširujem vlastiti	x			

svjetonazor				
želim ostati u kontaktu sa poznanicima koji su izvorni govornici ovog jezika	x			
želim tako upoznati nove ljude u svom poslovnom i privatnom svijetu	x			
zabavlja me učenje stranog jezika	x			
pričinjava mi izazov	x			
volim gledati filmove na tom jeziku				
sviđa mi se kako taj jezik zvuči	x			
Želim otputovati u zemlju u kojoj se priča tim jezikom	x			
Pomaže mi da shvatim životne navike izvornih govornika	x			
Želim osvježiti/produbiti svoje jezično znanje	x			
Taj mi se jezik čini vrlo zanimljivim	x			
Želim upoznati više govornika	x			

toga jezika				
Jer se to od mene na mom radnom mjestu očekuje	x			
Važno je za moje daljnje poslovno usavršavanje	x			
Želim razumijeti o čemu govore pjesme na tom jeziku	x			
Učenje jezika smatram vrlo zanimljivim	x			
Traži se od mene strani jezik na radnom mjestu	x			
Zanimaju me kultura i običaji toga jezika	x			
Potreban mi je na poslovnim i privatnim putovanjima	x			
Mojim prijateljima i poznanicima vrlo je važno poznavati strani jezik		x		
Planiram otići raditi u inozemstvo na dulje vrijeme		x		
Tako mogu shvatiti jezik ustanova na tome	x			

jeziku				
--------	--	--	--	--

Molim Vas da označite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

- 1) Kada bih išao/ išla raditi u inozemstvo na dulje vrijeme, naučio/la bih ciljni jezik, jezik zemlje u koju idem raditi, unatoč tome što govorim engleski jezik.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 2) Želio/ željela bih naučiti nove jezike.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 3) Nije mi važno da strani jezik usvojim savršeno.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 4) Dodatno ulažem u tečajeve stranih jezika i dajem svoje slobodno vrijeme kako bih usavršila svoje znanje jezika.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 5) Kada na radnom mjestu moram pričati na stranom jeziku, osjećam se nesigurnim/nesigurnom.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 6) Smatram vrlo važnim znati strani jezik.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 7) Osim na radnom mjestu, ne ulažem u svoje jezične sposobnosti na stranom jeziku.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 8) Želim iskoristiti svaku priliku da pričam na stranom jeziku.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

- 9) Osjećam se nesigurno kada pričam na stranom jeziku.

u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

Molim Vas da navedete konkretne situacije na Vašem radnom mjestu gdje dolazite u kontakt sa stranim jezikom / jezicima ili ih aktivno koristite u govoru i pismu (stavite zvjezdicu ispod polja svakodnevno, više puta tjedno, 1x tjedno, više puta mjesečno, jednom mjesečno, rijetko ili nikad čime ćete označiti koliko su te situacije česte):

RADNE SITUACIJE	SVAKODNEVNO	VIŠE PUTA TJEDNO	1X TJEDNO	VIŠE PUTA MJESEČNO	JEDNOM MJESEČNO	RIJETKO	NIKA D
Elektronička komunikacija		x					
Službeni dopisi		x					
Sastanci				x			

7.2.2. Fragebogen B2

TRANSKRIPCIIJA

Verwendete Transkriptionszeichen:

S die Interviewerin (ich)

D der Interviewte (der Erzähler, Herr Cvitan, Generalstaatsanwalt)

... Pause

! Betonung des Wortes

*() Unterbrechung der Interviewerin oder des Interviewten durch eine Bemerkung, die außerhalb des Interviewinhaltes entstanden ist (in Klammern wiedergegebener Teil der Aussage)

Wort in einer Sprache, die nicht die Muttersprache des Interviewten ist (das Wort ist so geschrieben, wie man es ausspricht)

I kursiv geschriebene Wörter – mögliche längere Pausen oder unpassende oder unangenehme Situationen, die durch Bemerkungen hervorgerufen wurden

◆ potenziell unbekannte Begriffe für Leser/innen

„“ Phrasen aus einer anderen Sprache

KROATISCHE VERSION (ORIGINALE VERSION):

S: evo ovako... za početak bi Vas molila da... velite svoje ime i prezime i... hoćete li ostati anonimni ili ne.

D: Dinko Cvitan. I ostat ću anonimn.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Dobro. ... Godina rođenja?

D: 1958.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Zaposlenje i funkcija?

D: Diplomirani pravnik... trenutno glavni državni odvjetnik Republike Hrvatske.

S: Mhmm...možete li mi reći gdje ste se školovali...znači, za osnovnu školu... kuda ste išli u osnovnu školu, u srednju školu i naposljetku gdje ste studirali?

D: Osnovna škola u Zagrebu. Viša osnovna škola... Četvrta gimnazija u Zagrebu... i Pravni fakultet u Zagrebu.

S: Dobro ...

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Ammm... materinji jezik Vam je hrvatski? Jelda?

D: Da.

S: Aaaa osim materinjeg jezika govorite li neki drugi jezik kao materinji i koje strane jezike općenito govorite?

eine längere Pause ist hier entstanden

D: Pasivno poznavanje engleskog jezika.

Bemerkung: der Interviewte macht lange Pause und gibt sehr enge, kurze Sätze als Antwort

S: Dobro ... osim toga ... pričate li ruski?

D: Ne.

S: ammm ... gdje ste i na koji način usvojili onda engleski jezik?

kurze Pause

D: Kroz školovanje ... dakle, osnovna i srednja škola.

S: U osnovnoj školi ste isto pričali engleski?

D: Ne znam.

S: ... jeste li učili još koji jezik u osnovnoj školi?

D: Ne. Tada je bio samo jedan jezik, a u ... gimnaziji i talijanski jezik. Četiri godine.

S: Znači pričate onda i talijanski?

D: Pasivno znanje talijanskog.

S: Što znači za Vas pasivno pozna...*()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Sve razumijem, teško govorim.

S: S kojom ocjenom bi se onda ocijenili u vještini govorenja? ... Talijanskog jezika?

D: ... minus dva.

S: A slušanja? Znači razumijevanja talijanskog?

D: Tri.

S: Pa to je dobro! Ammm... a od kojeg razreda ste počeli učiti strani jezik u osnovnoj školi?

D: Ne sjećam se, mislim da od petog osnovne. Je bilo tada ...

S: Aham. Aham!

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Na studiju ste učili još koji jezik osim engleskog ili ne?

D: Engleski nije bio na studiju. Na studiju sam imao talijanski.

S: Samo talijanski?

D: Samo talijanski.

S: Amm... jeste dolazili možda u doticaj s kojim drugim još jezikom? Za vrijeme studiranja?

D: Ne.

S: Njemački?

D: Ne.

S: (A ruski?)!

D: Ne.

S: Dobro! ... Imate li možda neke jezične diplome?

D: Ne.

S: ... d o b r o ... koliko bi se ocijenili u svojem znanju engleskog jezika ali što se tiče svih jezičnih djelatnosti? Znači, koliko biste si dali za slušanje, koliko za govorenje, koliko za čitanje i koliko za pisanje... ocjenom od jedan do pet?

kurze Pause

D: Razumijevanje četiri. Govor dva. Pisanje ...

eine längere Pause ist hier entstanden

D: Tri.

S: ... dobro ... Prema Vašem mišljenju, koji bi bio najvažniji strani jezik u Vašoj struci? Evo, Vi sada radite kao glavni državni odvjetnik pa što nam možete reći o tome?

D: Engleski jezik je ... najvažniji jer se kontakti koji se održavaju sa predstavnicima stranih institucija Europske komisije ... a... to je engleski jezik.

S: ... Vi zapošljavate u Državnom odvjetništvu stručne prevoditelje ili sudske tumače?

kurze Pause

D: Dakle ... postoje samo dva prevoditelja u cijeloj organizaciji koja su zaposlena i to je jedan u USKOK-u i jedan u Državnom odvjetništvu Republike Hrvatske! I u jednom i u drugom slučaju radi se o... osobama koje imaju i status stalnog sudskog vještaka za engleski jezik.

S: A pričaju li te osobe još koji drugi jezik ili ... *()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Kol'ko ja znam, da.

S: Stručno su osposbljene još za ... *()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Da. Jedna je za francuski koliko ja znam, a druga je uz to i za ruski. *()

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Fragestellen*

S: Aham.

D: Nisam siguran da li je jedna za njemački ili nije.

S: Dobro. Znači, rekli ste da je engleski jezik u Vašoj struci izuzetno važan! A možete li onda navesti primjere u kojima bi poznavanje tog jezika bilo izuzetno važno?

kurze pause

D: Primjere??

S: Da.

kurze pause

D: Teško je reći kad je komunikacija sa... predstavnicima stranih institucija. Dakle, u pravilu se sve svodi na ... upoznavanje sa legislativom i sa djelatnošću općenito državnoodvjetničke organizacije... I s druge strane... iznošenje kojekakvih statističkih podataka po raznim osnovama. Dakle, to su ... traže se podaci u pravilu o broju prijavljenih osoba, državnoodvjetničkih odluka... Što znači da li su provedene istrage... optužnica! ...broj optužnica optuženih osoba i uspješnost na sudu. Dakle, da li su presude osuđujuće ili oslobađajuće, da li se izjavljuju žalbe... o uspješnosti u žalbama i tako dalje ... to je to.

S: Aham. A koja bi po ... Vašem mišljenju ... bila onda uloga sudskog tumača? Da li ste se možda susreli ... s tim ... odnosno, bili u toj situaciji da bi s Vama bio negdje sudski tumač i onda ... prevodio ...*()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Dakle, da. *()

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Fragestellen*

S: S hrvatskog na engleski ili obrnuto?

D: Da, naravno! ... U svim situacijama gdje ima komunikacije sa predstavnicima stranih institucija uz mene je prevoditelj... Jednostavno zato jer ... poznavanje jezika... ujedno je i poznavanje...

(6:04 unklar, man weiß nicht, was von dem Interviewten ausgesprochen wurde)

D: ... dakle poznavanje ... engleskog jezika

kurze Pause

D: Pa... ajmo kazati pravo, za pravnike. Pravne struke. I budući da su to nijanse... bilo bi neodgovorno, pa čak i oni koji puno govore... bolje engleski jezik od mene da se upuštaju u... u... avanturu korištenja engleskog jezika jer radi se o vrlo specifičnim stvarima, a sve ono što se govori na tim sastancima se i bilježi i može imati i ozbiljne političke konotacije za Republiku Hrvatsku.

S: ammm... je li se desilo ponekad da ste možda znali neku riječ bolje prevesti iz engleskog... sa engleskog na hrvatski nego sudski tumač? ... Koji je bio sa Vama?

D: ... ammm... kad su u pitanju naši prevoditelji to na isti način komuniciramo. Međutim, znalo se desit' kada su bili vanjski da nisu znali terminologiju... stručnu.

S: Mhm. I je li onda došlo do neugodne jezične...*()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Nije onda došlo nego jednostavno u tom trenutku ja uletim... recimo, ako je osuđujuća presuda kažem #convictional... onda on se sjeti da je to #convictional i razumije o čemu se radi i onda idemo dalje.

S: Dobro. *()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Inače, ja komunikaciju sa... stranim, recimo, predstavnicima... stranim diplomatskim predstavnicima različite su situacije *()

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Fragestellen*

S: Aham... *()

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Fragestellen*

D: Jer...amm... ja znam i mi znamo da u podne veleposlanstva da bi došli opće ljudi raditi ovdje kao... konzuli, kao veleposlanici... oni znaju naučit hrvatski jezik. Prema tome, česta je komunikacija da ta osoba govori... engleski jezik, ja govorim hrvatski i mi se savršeno razumijemo. Dakle, i bez prevoditelja. Ali prevoditelj je uvijek uz mene da otkloni bilo kakvu moju nedoumicu i onda nedoumicu druge strane u... tome o čemu razgovara.

S: Aham. Jeste li Vi *()

**() der Interviewte hustete*

S: ...možda sudjelovali, dakle dok ste zapošljavali te prevoditelje kod Vas... jeste li sudjelovali onda u... u... njihovom intervjuu ili procesu zapošljavanja?

D: ...amm... u pravilu, zakon ne predviđa tu mogućnost – zapravo, isključuje je jer prevoditelji imaju status državnih službenika, a državne službenike biraju državni službenici. Dakle, ne mogu pravosudni dužnosnici sudjelovati u njihovom izboru *()

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Fragestellen*

S: Aham...

D: ...amm... kada smo prvog prevoditelja zapošljavali... to je bilo davno... tada smo koristili... pomoć kod testiranja stalnog sudskog vještaka za engleski jezik. Ono što sam ja radio tada kao ravnatelj USKOK-a, ja sam... budući da imam komunikaciju s ljudima cijeli život... ja sam ocjenjivao njihov psihološki profil. Iiii... mislim da sam napravio dobar izbor... sjećam se tog prvog izbora... Bili su izvanredni kandidati i kada su se pogledali njihovi životopisi... Sjećam se jedne gospođe koja je imala dva doktorata... i koja je prevodila i za Papu Vojtilu. Žena je... mislim da je govorila šest ili sedam jezika! A druga je govorila četiri, pet jezika. Dakle, čitav niz prijevoda, literature... dakle, od beletristike do stručne literature su prevodile. Dakle, stvaaaarno vrijedni kandidati! Ali... kada s tom osobom komunicirate i razgovarate i vidite kakva je zapravo ta osoba, a to se može procijeniti ako imate dugogodišnje iskustvo u komunikaciji s raznim ljudima – od kriminalaca pa do... intelektualaca i poštenih i vrijednih ljudi, onda jednostavno moja procjena se pokazala točnom ii... izabrali smo osobu koja nije imala... nije govorila sedam jezika, nije imala dva doktorata, ali osoba koja je mogla komunicirati na jedan... puno kvalitetniji i bolji način u sredini u kojoj radi...

kurze Pause

D: ...i to je jako važno. Prema tome, sama činjenica da l' netko 'ko govori veći broj jezika, što je naravno prednost... da li je ili ima li status doktora znanosti, to je jedno pitanje, ali za ovaj posao koji mi radimo vrlo je bitna komunikacija unutar kolektiva i ako tu procijenite da je osoba... konfliktna ili s druge strane... ajmo kazat'... ujedno rečeno, autistična, pa ne možete

od nje ništa izvući... onda to nije dobro za funkcioniranje sustava jer tu se mora raditi iznimno brzo, kvalitetno i često puta o prijevodima ovisi i naše daljnje postupanje.

Die Sätze von dem Interviewten sind auf einmal lebendiger, länger, umfangreicher; der Interviewte gab sogar auch Informationen außerhalb des Rahmens der gestellten Frage an

D: ... ali ima još jedan problem! Zato što... on se manifestira u tome što... naši prevoditelji... bez obzira što imaju status stalnog sudskog vještaka... oni ne mogu... nema, ne postoji ta zakonska mogućnost da oni rade zvanične prijevode. Dakle, to je samo naša... ajmo ujedno rečeno kazat'... interna komunikacija sa predstavnicima stranih institucija! ...ammm... dok ovjeru dokumenata koji se prevode mogu raditi stalni sudski vještaci isto tako... ali... koji ne rade kod nas.

kurze Pause

D: S druge strane... naši... naši prevoditelji... pošto je kazneno pravo specifično – oni su educirani i za prevođenje... ajmo kazat'... u građanskim stvarima! I koristimo ih... u arbitražnim postupcima, kada su ročišta... pred arbitražnim sudom... recimo, može bit' u Parizu ili New Yorku! Ili Washingtonu!... Tada... oni odlaze s našim... mojim zamjenicima... gdje uz strane odvjetnike... strane odvjetnike koji su angažirani na temelju... amm... ugovora koji sam potpisao po ovlaštenju Vlade Republike Hrvatske! ... ali oni tamo omogućavaju tu jednu brzu komunikaciju, a tu su i pripreme svjedoka i tako dalje, koji... svjedoče na našem, dakle materinjem jeziku. Hrvatskom jeziku. Tako da su oni educirani, al' to je ono što se govori... to je cjeloživotna edukacija. Imali su naravno u početku malih problema zbog terminologije, ali jednostavno su se potrudili, ušli u literaturu. Ušli u naše zakone. Ušli u konvencijsko pravo, ušli u pravo... posebno pravo koje regulira rad arbitražnih sudova... to su dva osnovna, a to je: suđenje po... ♦UNCITRAL-u i ICSID-u♦ I onda, jednostavno, oni su zaista kvalificirani za taj prijevod.

S: Može li se dogoditi da se... desi neka izvanredna situacija u kojoj... ne može doći do komunikacije jednostavno jer nijedan... primjerice, ne poznaje... nijedna osoba, ajmo laički rečeno, ne poznaje engleski i onda se treba sporazumijevati na nekom drugom jeziku... i, sukladno tome, što Vi onda mislite, je li neznanje nekog jezika onda ograničenje u... Vašem poslu?

kurze Pause

D: Pa... to se nije desilo! Jer jednostavno... komunikacija koja se dešava... nema izvanrednih situacija, sve se pomno planira. Dakle, to se nije desilo. Međutim, u praksi... u radu tužitelja u USKOK-u... kad sam bio ravnatelj USKOK-a, imali smo situaciju da je pritvorena osoba koja... je iz Afganistana. To je jedna mala anegdota. Dakle, ta osoba... ne zna nijedan drugi jezik nego taj jezik koji se tamo upotrebljava, a to je ako se dobro sjećam... ne znam, možda ću i krivo izgovorit'... radi se o fusilij... narječju, a... to govori... samo jedna osoba u Republici Hrvatskoj, tu vrstu jezika i to je jedan liječnik iz... Bjelovara!

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: mhm...

D: ... u toj situaciji, mi smo zaprisegnuli tog liječnika iz Bjelovara, a anegdota je u tome što liječnik ima... visok šećer. Pa svaki puta, kada je došao u Zagreb, prvo smo ga morali nahraniti, naravno o vlastitom trošku jer nisu predviđena proračunska sredstva da bi liječnik mogao funkcionirati. Ili, recimo, jedna druga situacija... zakon je tu postavio velika ograničenja davno, davno, kad sam tek počeo raditi... došlo je do uhićenja... dvije osobe... s područja Irana... Dakle, to je bilo negdje osamdesetih godina, polovinom osamdesetih godina!... Privedeni su istražnom sucu, ja sam bio dežurni tužilac. Jedan je govorio samo perzijski jezik. Tada nijednog prevoditelja nije bilo za perzijski jezik... u Hrvatskoj ili tadašnjoj državi. Jedino je žena jednog poznatog novinara, koja je živjela u Beču, govorila... perzijski jezik i onda je trebalo tu gospođu dovesti u Zagreb da prevodi! S druge strane, radi se o dilerima droge; mislim... vrlo ozbiljnom kriminalu!... Time da je... ovaj koji je govorio samo perzijski bio... ♦pripadnik Homenijeve garde ♦, pa ništa drugo nije znao osim perzijskog. Al' ovaj dio jer je znao sjajno engleski!... Istražni sudac, danas ugledni odvjetnik je... stvarno govori fantastično engleski jezik... međutim, on nije imao zakonsku mogućnost da ga ispita na engleskom jeziku nego ga je morao zakonom o privođenju ispitati na njegovom materinjem jeziku, pa kada je gospođa došla iz Beča... a morate znati, u to vrijeme nije bilo niti mobitela niti interneta... nikakve komunikacije... nego smo prvo trebali saznati tko je ta osoba! Al' evo... i u takvim okolnostima se to može riješiti.

kurze Pause

S: Dobro. Vrlo zanimljivo! A... što možete reći o... svom razdoblju kada ste radili... kao ravnatelj USKOK-a... kakva je onda bila kod Vas funkcija jezika? Jeste li... dolazili u doticaj onda s jezicima više nego sada ili je obrnuto?

D: Pa po prilici jednako! Ima specifičnosti. To je bilo vrijeme ulaska Hrvatske u Europsku uniju. Dakle, ... rekao bih, jedan nadzor ili kontrola ispunjavanja uvjeta od strane Europske komisije. A... Europska komisija koja... ima i danas sjedište u Zagrebu, dakle, to su sve bili kolege iz raznih zemalja Europske unije! Dakle, njihov radni jezik je engleski jezik. I s druge strane, eksperti koji su dolazili i koji su... svatko redovno, svaka tri mjeseca, bili u USKOK-u, tražili pojašnjenje informacija i tako dalje! ... Ta komunikacija je bila na engleskom jeziku. To je bio jedan od razloga zašto smo mi tada, u to vrijeme, zaposlili prvog prevoditelja. Da bi smanjili troškove. Inače, morate znati da ova dva prevoditelja ne mogu... ne mogu odraditi sav posao, pa se angažiraju prevoditeljski centri! Posebno u arbitražnim postupcima jer sva dokumentacija mora biti prevedena s hrvatskog na engleski jezik. Dakle, to su... ekspertna mišljenja! ... recimo, profesori raznih fakulteta i tako dalje! I tu zaista treba poznavati vrhunski engleski jezik, a i poznavati... pravo i pravila koja se primjenjuju u arbitražnim postupcima ili postupcima pred stranim sudovima. Dakle, državno odvjetništvo zastupa i pred stranim sudovima, naravno, na način da smo mi tu prisutni, ali se angažiraju strana odvjetnička društva koja su zapravo naši odvjetnici tamo.

S: ... mhm... onda, u tim prevoditeljskim centrima... pa, poznaju li te osobe koje rade u prevoditeljskim centrima, znanstvenu terminologiju koju moraju prevesti za Vas?

D: Da. To su specijalisti za pojedine ovlasti prava.

S: ...mhm... Dobro.

kurze Pause

D: I to su u pravilu, odmah da kažem... to su dakle... osobe ... koje su jako dugo u ovom poslu. Neki su bili i ... prevoditelji, dakle... osobe koje sada, dakle, imaju svoje centre. Dakle, pravne osobe za prevođenje... sa raznih jezika... neke od tih osoba su recimo, bili prevoditelji od prvoga dana kad je predsjednik Tuđman postao predsjednik Republike Hrvatske.

kurze Pause

D: Ili za predsjednika Mesića... koji je vrlo često znao reći, kad su ga pitali... u raznim situacijama... da li govori finski, u jednoj situaciji, on je rek'o, ja sam predsjednik, a ne prevoditelj.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: ... što se tiče daljnjih usavršavanja, znači u jezicima, koje biste Vi jezike voljeli usavršavati, ali u smislu motivacije. Ne u smislu posla, dakle, za Vaše poslovne potrebe, nego u smislu vlastitih potreba?

D: Ja osobno nikad nisam imao uho za jezik... Čovjek se mora s tim roditi. A... nekako nisam ni imao... osobno neke sklonosti za učenje jezika. To je engleski jezik i... naravno da ... trebalo bi. To je velika vrijednost kada čovjek zna jezik. Naime, i engleski i njemački jezik, međutim, sada je... relevantni su zapravo svi jezici! Možda kada bi se odlučio neke pod navodnicima, egzotični jezik bi išao učiti.

S: Koji?

D: Pa recimo – kineski, japanski...

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: Zašto?

D: Pa tako! Bilo bi mi interesantno.

kurze Pause

S: Mislite?

D: Pa da. Ne radi uporabe! Jer sve se s engleskim može riješiti.

kurze Pause

D: U Kini se može najnormalnije sporazumjeti, tamo gdje treba, na engleskom jeziku... i u bilo kojoj drugoj državi u svijetu ali je... interesantni su jezici. Opet jedna anegdota! Ja sam sav u anegdotama!

kurze Pause

D: Kad sam bio s kolegom u Sjedinjenim američkim državama prije jedanaest godina... otišli smo u jedan robni centar i onda smo tamo tražili gdje se nalazi WC.

S: ...mhm...

D: I... kako nismo mogli naći, onda sam se obratio jednom... izgledao je onako stariji gospodin... Latinoamerikanac, koji je bio čistio tamo... vidio sam da čisti. I onda kad sam ga pitao... gdje je toalet, shvatio sam da on ne zna engleski jezik.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: I što se onda desilo?

D: Našao sam ga jer mi je bilo sila!

humorvolle Situation

S: ...mhm... dobro (*durch Lachen*)... al' niste čuli od njega odgovor?

D: Od njega nisam čuo. Bilo je „*no comprende*“.

S: mhm... dobro! ... Ovako, neki ljudi kažu kako se u nekim kulturama osjećaju „kao kod kuće“ ili su zaljubljenici u neku kulturu. A... što bi onda, po Vašem mišljenju, bilo dovoljno, odnosno, je li dovoljno da razumijete tu kulturu ili trebate i osjećati neki entuzijizam kako biste se u njoj osjećali „kao kod kuće“?

kurze Pause

S: Što Vi mislite?

D: Pa to je stvar svakog pojedinca... neke kulture su nekome bliže, neko 'opće o tome ne promišlja.

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: Dobro...

D: Kada govorimo o kulturama... ja sam... na određeni način fasciniran s japanskom kulturom i naravno, bilo bi dobro znati japanski jezik da bi mogao bolje razumjeti tu kulturu, a fasciniran sam s njom zato što... puno stvari ne razumijem. A ono što čovjek ne razumije, ako je znatiželjan, onda... onda jednostavno, to može biti poticaj i motiv da spoznaš nešto... o toj kulturi.

S: Dobro! Znači, prvo ste spomenuli da bi kao jezik, ako bi mogli u smislu motivacije učili japanski, a sada ste i spomenuli da... ste i fascinirani japanskom kulturom... Da Vas pitam onda; spajate li Vi kulturu i jezik u... jednu grupu, dakle... utječe li po Vašem mišljenju jezik na kulturu ili kultura na jezik ili se međusobno one zajednički prožimaju i da li Vi mislite da li bi kultura... nekog, neke države ili nekog naroda postojala bez njihovog jezika... ili ne?

D: Ne bi postojala bez jezika! Ja mislim da se kultura i jezik međusobno prožimlju, a jezik je sam po sebi jedno... ajmo kazati, kolokvijalno, živo biće koje se razvija, koje nije zadano... kad usporedim danas jezik koji se govori, što slušam svoju djecu, pogotovo ovog najmlađeg sina, u onom vremenu kad sam ja bio njegovih godina... ja vjerojatno u ono doba ne bi opće razumio o čemu čovjek priča... Dakle, to su danas, ja to nazivam, jedan kočijaški hrvatski jezik, ne mislim u smislu psovki, nego se radi o jeziku gdje se... spominju termini... ajmo to kazat' sa interneta, pa onda da li lajkaš, ne lajkaš...

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: Da...?

D: ...da li je ovo, da li je ono...interesantno! Taj moj sin je naučio engleski jezik gledajući crtane filmove. I to sam shvatio tek kad je imao jedno četiri, pet godina... Smijao se, u sobi je gledao neki film na Cartoon Networku, i ovaj... i on se smije. I sad sam došao u sobu i gledam! Njegovu reakciju i on se i dalje smije! Međutim, ništa se vizualno ne dešava na ekranu da bi se čovjek smijao. I ja pitam, Ivane, a što oni pričaju? Je l' ti to razumiješ? Razumijem.

kurze Pause

D: Jednostavno, u toj dobi je puno lakše... naučiti jezik nego jezik početi učiti sa skoro šezdeset godina kol'ko ja imam...

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: Da. Definitivno.

der Interviewte unterbrache die Interviewerin

D: E to je problem. Jer jednostavno, memorija je... mogućnost pamćenja... jer dakle... je bitno reducirana... I... neki intelektualni potencijali se još uvijek mogu razvijati ovisno o struci koja se radi i interesima struke, ali definitivno i koncentracija i memorija s godinama pada, tako da je jako, jako teško... pomiriti... svakodnevni posao koji čovjek radi s nekakvim afinitetima, ne samo za učenje jezika, nego s bilo kakvim afinitetima koji svaki čovjek ima.

S: Da... Dajte recite nam... gdje ste rođeni točno?

D: U Zagrebu!

S: U Zagrebu... A, što Vas je ponukalo dakle... što Vas vodi prema Dalmaciji... možete li nam reći nešto o svojim roditeljima i... jesu li oni pričali strani jezik?

kurze Pause

D: Pa... moj otac je... rodom iz Dalmacije

eine längere Pause ist hier entstanden

D: ... on je fantastično govorio talijanski jezik... i ne samo da je govorio talijanski jezik, nego je... govorio dijalekte talijanskog jezika! ... Ja to ne bih znao, ja to ne mogu prosuditi po svom znanju, ali kao dijete... kada smo išli na more, imali smo prijatelje Talijane... kako li se zvao...

eine lange Pause (der Interviewte denkt nach)

D: Evo sad... sjetit ću se. Godine rade svoje! ... I dakle, moj otac je koristio dakle, komunikacija njegova je bila sva najnormalnija, međutim, kada su se razveselili uz gradele i ribu... onda je moj otac ... jako lijepo pjevao, pjevao pjesme na talijanskom, onda su ljudi bili šokirani, kako zna pjesme sa Sicilije, kako zna pjesme sa Sardinije i kako zna pjesme... iz centralne Italije!

**() die Interviewerin unterbrach den Interviewten*

S: ...mhm...

D: Ajmo поближе... u okolini ♦Arezza♦... ali... moj otac nije išao u školu da bi učio taj jezik... On je odveden u logor... talijanski sa šesnaest godina.

kurze Pause

D: ...Zatona kod Šibenika, tako da... a mislio je da je Šibenik valjda jedino mjesto na svijetu! A kako je lijepo pjevao, trebao je bit' svećenik! Međutim, takve su bile okolnosti i završio je u talijanskom logoru. I na Siciliji i na Sardiniji i na kraju u centralnoj Italiji. I ono što se kaže, sila Boga ne moli, da bi mogao preživjet', morao je naučit' jezik. Dakle, nije imao udžbenike! ... Nego je bilo ono, snađi se družu... Međutim, s druge strane, i dijalekt dalmatinski ima mnogo... talijanskih izričaja, pa to njemu nije bilo strano. S druge strane, moja majka... je iz Hrvatske Kostajnice, očigledno, naravno pokojna majka, oni su imali... profesora... u toj građanskoj školi, kako se to onda zvalo... njemačkog jezika. Moja majka je onda govorila njemački jezik.

lange Pause

D: Dakle, što se jezika tiče, bili su bolji od mene... iako nisu završili fakultet.

eine längere Pause ist hier entstanden

S:... rekli ste ...

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin*

D: Ali je metodologija još jedna stvar! Metodologija učenja jezika, i to zaključujem po nekim drugim stvarima u odnosu na mamu... Recimo, ona je strašno meni pomagala i u osnovnoj i

srednjoj školi kod učenja kemije... I to je koristila znanje od prije nekoliko desetljeća kada je sama išla u školu. Dakle, moj zaključak je da tada nisu... učenici bilo kojih škola bili... opterećeni s masom informacija, nego te informacije su bile znatno sužene, ali ono što su učili, to su naučili i zapamtili su za cijeli život!

kurze Pause

D: Za razliku od danas, kada... zapravo, i od osnovne i od srednje škole ti mladi ljudi se bombardiraju sa masom informacija... S druge strane... prisiljeni su to bubati napamet... od toga učenja napamet nema ništa i... kako ja volim povijest, nikada u povijesti zapravo nismo razgovarali o uzročno-posljedičnim vezama... pojedinih događaja ili okolnosti, nego jednostavno smo biftali napamet... Ja nisam, ali drugi su biftali napamet. Zato sam ja imao iz povijesti četiri, a drugi su imali pet jer su biftali napamet... sve te godine... Ali... ja sam tada promišljao... okolnosti, zašto je nešto tako. I što bi bilo kad bi bilo, što bi rek'o predsjednik Tuđman, ♦ki bi da bi♦ ... Al' to je interesantno.

S: Rekli ste da je Vaš otac jako lijepo pjevao i da je pjevao talijanske pjesme, je l' da?

**() der Interviewte unterbrach die Interviewerin*

D: Nisam odgovorio na još jedno pitanje! Dakle, kod kuće se nije govorilo dalmatinskim dijalektom.

S: Nego? Kako ste pričali?

D: Književnim hrvatskim jezikom. Dakle, to je posebno interesantno u odnosu na oca! Njegov brat koji je isto živio u Zagrebu... doselio se poslije rata u Zagreb... kod njih kod kuće se govorilo onako kako se govorilo u Šibeniku i okolici... i, moj bratić je govorio tim dijalektom! I dan danas govori jednim čudnim... meni čudnim ... izričajem... a ne radi se o osobi koja je... radi se o intelektualcu koji je završio tri fakulteta! Al' to mu je ostalo. Mi smo kod kuće govorili, dakle ja sam jedina, al govorili smo književnim jezikom. Čak me neki, i danas kad me čuju, pitaju da l' sam iz Slavonije. Iako nemam veze sa Slavonijom!

kurze Pause

D: Ali kad je otac dolazio... dolje, odakle je rodnom, onda je to prebrikano u glavi bilo za jednu sekundu. I onda je to već bio onaj govor kakav se govori dolje, a Dalmatinci su čuveni po tome da imaju aaaaaaa, eeeee, ooooo, uuuuu, aaaaaaaaa. I to je to! I ti... ti zapravo, samoglasnici imaju svoje značenje.

kurze Pause

S: Dobro. Znači, pitala sam Vas, odnosno ja sam počela pričati o tome da ste rekli kako je Vaš otac jako lijepo pjevao i da je pjevao talijanske pjesme. U jednoj situaciji ste i Vi meni pjevali na ruskom, pa me zanima ... kako ste došli u doticaj s ruskim pjesmama, odnosno ruskom glazbom i ostavlja li ta glazba na Vas neki dojam, utjecaj možda... i... možda, biste li Voljeli znati više ruski jezik?

kurze Pause

D: Pa ja ruski jezik relativno dobro razumijem. Naime... kad sam krenuo u osnovnoj školi s jezikom, prvo sam bio u razredu koji je učio ruski jezik... I to sam bio jedno tjedan dana... Kasnije sam se prebacio u razred... u kojem se učio engleski jezik. Amm... međutim, to što sam ja pjevao rusku pjesmu... to je jedna pjesma... koju me naučila moja majka! ... Naime, njen otac ... je bio austro-ugarski narednik i za vrijeme prvog svjetskog rata je zarobljen na Karpatima.

kurze Pause

D: On je... nakon toga završio u Sibiru i bio je osam godina u Sibiru.

kurze Pause

D: Taj moj djed... on je inače bio po zanimanju bačvar, danas bi rekli niškoristi, šta je to biti bačvar... međutim, on je status, odnosno majstorsku titulu... stekao u Češkoj... On je govorio češki, on je govorio njemački... fantastično je govorio njemački jezik i naravno ruski mu je bio k'o materinji jezik jer je proživio taj Sibir... tih osam godina Sibira. S druge strane... sa očeve strane... njegov otac... koji je bio...

kurze Pause

D: ...zapravo...

kurze Pause

D: Poljoprivrednik! Što u Dalmaciji već ljudi imaju...dakle, maslina, loza, višnje... on je isto bio austro-ugarski narednik al' on je zarobljen u Italiji na ♦ rijeci Piavi♦... a on je znao talijanski!... Ali kako je zavlada tamo čini mi se dvadesetiosme, dvadesetidevete godine...tako negdje, krajem dvadesetih godina... dvadesetog stoljeća peronospora, koja je uništila zapravo sve u Dalmaciji. Onda je on otišao raditi u Belgiju... pa je radio u belgijskim rudnicima... i tamo je govorio njemački jezik. Dakle, i taj poljoprivrednik, ratar, nazovimo ga kako god hoćemo, je govorio i talijanski i njemački jezik. Al' tako ih je život...tako ih je život, ovaj... usmjerio... tako se to jednostavno desilo.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: ...mhm... Pričate li možda s kim na ruskom jeziku?

D: Ne... ne! I tu pjesmu me naučila mama koju je moj djed naučio u logoru kada je bio... tamo je radio, dakle u Sibiru...tko zna što je radio, to ne znam, ali tako me naučila to. Ali to je jedna pjesma zapravo, koja je... onako trivijalna... i zapravo, pjeva se kada si u prilično alkoholiziranom stanju.

S: Možete li nam izgovoriti neke stihove?

D: ...amm.. prevest' ću na hrvatski po prilici...Pop je imao psa, on ga je volio, pas je pojeo komad mesa, a on ga je ubio i... ubivši, zakopao iii... na grobu, po prilici plakao, i onda ponovno. Pop je imao psa i onda to tako pjevate dok, dok, ovaj... stojite na nogama.

S: Dobro.

D: Tako mi je to moja majka opisala.

S: Imate li Vi još nešto za dodati ili za reći u smislu jezika?

D: ... poznavanje jezika, koliko čovjek jezika... poznaje, toliko vrijedi – ja očigledno malo.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Ja se ne slažem s tim, ali dobro. Da ne ode istraživanje u subjektivnost, još jedno pitanje...

Gespräch wurde durch das Lachen gesteuert

S: Za zaključak ovog razgovora, možete li ukratko izreći Vaše ideje, što bi u smislu jezika preporučili budućim pravnicima i osobama Vaše struke?

D: Pa... današnje generacija mladih pravnika koje dolaze, dakle, koji dolaze u sustav... to su sve ljudi koji... znaju engleski jezik.

kurze Pause

D: Svi. Ja ne znam nijedan izuzetak, to su ljudi koji se služe jezikom u govoru i u pismu, mislim da je to ona ♦ZEROJSKA♦ kategorija C2.

eine längere Pause ist hier entstanden (der Interviewte denkt nach)

D: Dakle, to su ljudi koji... jednostavno... ja bih rekao, pa neka posluži meni kao izgovor... mog neznanja... jednostavno druge okolnosti u kojima se odrastalo...

kurze Pause

D: Ali samo poznavanje jezika u pravnoj struci... nije dovoljno jer... mi smo podložni tolikim zakonodavnim promjenama... da... po meni osobno, pravnici su najneeduciranija struka!

kurze Pause

D: ... u ovoj državi. Jer ako Sabor godišnje prosječno donese 250 zakona... i ako u Hrvatskoj je na snazi oko 5 000 zakona... Osim toga, ako pridodamo podzakonske akte koji su relevantni... ne znam im broja, i... volio bih vidjeti pravnika da mu se kaže: „ajde, nabroji od tih 5 000 zakona... nabroji 100!“ .

kurze Pause

D: ... ako nađemo pravnika koji će nabrojati 100 zakona, samo nabrojati, samo kazat' zakon, al' da ga točno izgovori, ne da kaže zakon o nečemu bez veze... onda bi to za mene bilo začuđujuće. A to vodi ka neredu, i... tu slabo može jezik pomoći.

längere Pause

D: Ali jezik je važan.

S: Dobro. Imate li možda još neku moralnu ili životnu pouku koju bi prenijeli dalje?

eine längere Pause ist hier entstanden

D: Može malo šale?

S: Može. Naravno!

D: Ja sam rekao da je najveći mislilac u... Hrvatskoj... dvadesetog stoljeća... Ljubo Česić Rojs... koji je rekao: „'ko je jamio, jamio je“. I gospodin Rojs je zapravo bio u pravu... nažalost.

kurze Pause

D: Čemu... čemu doprinosi legislativa? ... I naši zakonopisci... koji se srame prepisati nečiji zakon ako sami već ne znaju napisati bolji... A onda bi na kraju samo rekao, valjda najpametnije što sam rekao u životu, kada me naljutila moja glasnogovornica... Pitala me kako da da odgovor, ja sam joj nešto napisao na mail, ona je rekla naći ću neki smisljeni odgovor, onda sam ja rekao tu misao – nema smislenih odgovora u beznađu besmisla koje smisljeno egzistira. E sad kako bi se to prevelo na njemački jezik, ne znam.

S: Dobro. Hvala Vam na utrošenom vremenu... Vašem, i na novim iskustvima koje sam ja sada uz Vas stekla i nadam se da ću imati još prilike surađivati ovako sa Vama.

D: Hvala lijepa!

7.2.3. Fragebogen B3

TRANSKRIPCIJA

Verwendete Transkriptionszeichen:

S die Interviewerin (ich)

M Interviewte (die Erzählerin, Frau Kuhta, Dolmetscherin)

... Pause

! Betonung des Wortes

*() Unterbrechung der Interviewerin oder des Interviewten durch eine Bemerkung, die außerhalb des Interviewinhaltes entstanden ist (in Klammern wiedergegebener Teil der Aussage)

Wort in einer Sprache, die nicht die Muttersprache des Interviewten ist (das Wort ist so geschrieben, wie man es ausspricht)

I kursiv geschriebene Wörter – mögliche längere Pausen oder unpassende oder unangenehme Situationen, die durch Bemerkungen hervorgerufen wurden

◆ potenziell unbekannte Begriffe für Leser/innen

„“ Phrasen aus einer anderen Sprache

KROATISCHE VERSION (ORIGINALE VERSION)

S: Evo ovako. Za početak bih te molila da kažeš svoje ime i prezime i da li želiš ostati anonimna ili ne.

kurze Pause

M: ...dakle, moje ime je Maja Kuhta i ne moram ostati anonimna, mogu se upotrebljavati podaci ako si to ti.

S: Super. Godina rođenja?

M: Sedamdesetideveta.

S: mhm...

kurze Pause

S: Zaposlenje i funkcija?

M: Prevoditeljica.

S: Prevoditeljica...

M: ...mhm...

kurze Pause

S: Koliko dugo godina imaš staža u poslu već?

M: Pa ovako. Ja radim od... kao prevoditelj, od 2003. godine. Znači, to bi bilo sada oko 14 godina, ali službenog staža imam manje. Znači, onaj koji se piše je negdje oko 8 godina, evo, recimo.

S: Dobro. Možeš li mi reći svoje mjesto školovanja? Dakle, za osnovnu školu, za srednju školu i kasnije za studij?

M: Okej. Znači, osnovnu školu sam završila u Zagrebu. Onda, srednja škola, prva dva razreda sam završila u Zagrebu, a druga dva u Engleskoj.

S: U Engleskoj? To je vrlo zanimljivo.

M: ...mhm... Je, to će bit' zgodno. Je l' ti trebaju svi podaci o tome? Nema problema.

S: Možeš samo... izvoli, pričaj.

M: Može, može. Dakle, ja sam dobila stipendiju. Bio je natječaj za stipendiju preko otvorenog društva. To je bila zaklada koja je... znači, negdje u ratnim godinama počela s radom i mi smo se oko '93., četvrte, prijavili kao... znači, školarci srednje škole, na tu stipendiju. I iz moga razreda nas je dobilo recimo četiri! Ta stipendija je znači davala djeci mogućnost da idu i provedu mjesec dana u engleskom govornom području, ili Americi ili Engleskoj, ili jedan semestar ili godinu dana. Ja sam dobila stipendiju na godinu dana u Engleskoj u gradu koji se zove Stanford. U školi koja se zove Stanford Highschool. I koja je... znači, to je trajalo godinu dana. Međutim, kako engleski sustav zapravo te zadnje dvije godine školovanja gleda kao jednu cjelinu, onda je škola bila jako velikodušna i ponudila mi je i tu drugu godinu da tamo završim, na njihov trošak. Što sam ja završila, tako da je to moje srednjoškolsko obrazovanje. Znači, službeno je završilo kompletirano u Engleskoj, a na fakultet sam se vratila u Zagreb i završila Filozofski!

S: Aaa super... a što nam možeš onda reći o tom sustavu? Kako ti gledaš na taj sustav u Engleskoj?

M: Super... Dakle, engleski sustav... mislim da je bolji, zato što je moderniji, zato što više uzima u obzir afinitete djece. Znači, već ih od manjih nogu usmjerava... u područja koja su im... koja im bolje leže, u kojima su ta djeca talentiranija. Znači, njihov sustav ima neki oblik osnovne škole koji zapravo počinje puno ranije nego naš. Recimo da je to od nekakve pete, četvrte/pete godine. To recimo da je to školski sustav. Pa traje do... nekakvog... recimo, 7.,

8. razreda koji je općenitiji kao što je i naša osnovna škola. Nakon toga kreće neko određeno usmjeravanje koje se zove ♦GSCCE ♦. To je tako, g, s, c, e, koji je... obuhvaća više predmeta, recimo desetak, na primjer. Znači, općenitih, kao što imamo i kod nas. A nakon toga, kreće znači, treća i četvrta godina, što bi kod nas bila srednja škola. To je takozvani ♦A level♦ u kojem djeca biraju tri predmeta koja uče, znači, samo tri. I naravno, na temelju toga kasnije biraju svoj fakultet. Ta tri predmeta su doslovno koje dijete želi odabrati. Ja sam imala povijest, francuski i dramske umjetnosti. U sklopu svakog tog predmeta se to grana i ima još podpredmeta. Znači, povijest je imala dva, englesku povijest i ... dakle, britansku i europsku povijest. Onda, dramske umjetnosti su imale ples i dramu i sve što je vezano uz to. Francuski je imao kao jezik, raznorazna područja. Znači, konverzaciju, književnost, jezične vježbe, tu je bilo jedno pet, šest predmeta, recimo to tako.

S: ...mhm... a zašto si se opredijelila upravo za francuski i jesi li onda dalje odabrala na Filozofskom taj odsjek?

M: Jesam. Znači, meni je već u srednjoj školi, ja sam u srednjoj školi u Zagrebu odabrala jezičnu, 16. gimnaziju koja je u to doba, to je znači '93., imala i tzv. dvojezičan program. Tak' da je mene već od tad zanimali su jezici, ja sam nekako pretpostavljala da ću u tom smjeru krenuti. Tak' da sam u te dvije godine imala pet predmeta na engleskom. Tad su to bili i super nekakvi... pilot programi koji ja mislim da su bili odlični jer su ti profesori zapravo predavali na engleskom. Kakvi god da su bili ti profesori, nisu bili oni izvorni govornici, oni su bili znači, profesori sustava, hrvatski profesori. Nisu oni bili ni Englezi ni ništa. Ali su taj svoj predmet naučili predavati na engleskom i zapravo smo mi dobili jedan širok vokabular svih tih riječi na engleskom i to je bilo super. I onda sam krenula u Englesku. Nakon toga, naravno da sam odabrala da ću u Zagrebu studirati engleski i francuski.

S: Super. Dobro. Amm... znači, onda si na Filozofskom zapravo studirala i engleski i francuski?

der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Gespräch

M: Tako je, tako je.

S: Inače, tvoj je materinji jezik hrvatski jezik?

M: Da.

S: Govoriš li onda... osim francuskog i engleskog još neki drugi jezik?

M: Ne.

S: Dobro, dobro.

kurze Pause

S: A... znači... pričala si da si počela već u srednjoj školi pričati strane jezike... postoji li možda još neki način na koji si usvojila strane jezike? Možda u doticaju kojih drugih?

M: hmm... doticaj nekih drugih jezika?

S: Ne. Za francuski i engleski.

M: Utjecaja? Mhm.

S: Imaš li kakav drugi utjecaj...

der Interviewte unterbrach die Interviewerin im Gespräch

M: Utjecaj na te jezike? Pa mislim, ja sam odmalena učila u školi stranih jezika. To je u Zagrebu tih osamdesetih bila popularna Varšavska škola stranih jezika, tako da sam tamo sigurno ono glavne temelje dobila, sto posto. Osim naravno, medijskih utjecaja i u to doba televizije, filmova, glazbe, to... mislim da je to neupitno... Isto tak', vezano za francuski. Francuski nešto manje, on je ipak nešto manjinski jezik kod nas... nije tol'ko eksponiran. Tako da sam recimo za francuske potrebe išla... više sam putovala, tražila sam neke načine da odem u Francusku, pa da tamo volontiram, pa da nešto radim...

die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Gespräch

S: Ajde super! I koja si mjesta tamo posjetila?

M: Posjetila sam jug Francuske, znači ovaj cijeli dio... od ♦Nice, Toulousa, Pireneja,♦ dakle taj dio i... tu sam, tu sam... boravila preko ljeta čisto da bi došla u kontakt s jezikom.

S: Volontirala si?

M: Volontirala sam, da.

S: Gdje?

M: To je bio Caritasov kamp. Znači, to je bio kamp od Caritasa koji je prihvaćao raznorazne siromašne iz cijelog svijeta i već... koji su bili u raznim situacijama, i... tamo, taj kamp je zapravo funkcionirao na osnovi volontera. Zato što ti siromašni nisu plaćali svoj smještaj, a time nisu mogli ni oni koji rade u tom kampu biti plaćeni. Znači, bio je isključivo princip volontiranja, da bi se zapravo taj kamp održao i cijeli taj... altruistički, naravno, pristup-ljepi, ljudski pristup, a ljudi su imali to, naravno, mi mladi koji smo se družili, bili smo studenti, učili smo jezik i ... malo smo radili.

S: I koliko dugo je to trajalo?

M: Pa ja sam to išla jedno šest, sedam godina zaredom.

S: O super!

M: Znači, svako ljeto bi tamo provela jedno tri tjedna.

S: Odlično.

kurze Pause

S: To je lijepo. A od kojeg si razreda počela učiti strani jezik u osnovnoj školi?

M: U osnovnoj školi engleski od trećeg, a francuski od četvrtog.

S: ...mhm... dobro... Imaš možda neke jezične diplome, osim toga, znači, što se tiče Filozofskog fakulteta, van njega?

M: Ne. Osim škole, ne. Tih diploma iz Varšavske k'o klinka što sam imala, da. Znači, te svjedodžbice koje smo dobivali svake godine i to sam... znači, cjelokupno osnovnoškolsko obrazovanje, znači, treći, četvrti, peti. šesti, sedmi, osmi... šest! Znači šest godina sam...

die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Gespräch

S: ...šest godina.

M: ...sam k'o klinka išla u Varšavsku i dobila na kraju te diplomice. E, a onda francuski sam točno... Onda sam francuski išla u prvom i drugom srednje isto u Varšavsku, pa sam imala i tad te dvije godine francuskog.

S: ...dobro... Kada bi te netko pitao da ocijeniš svoje, znači, vještine, odnosno znanje iz stranih jezika, znači, ocjenama od jedan do pet iz svih jezičnih djelatnosti, koje bi si ocjene primjerice dala za engleski, za slušanje, govorenje, čitanje i pisanje, a zatim onda za francuski?

M: To je najteže... sebe ocjenjivati!

Gespräch ist durch das Lachen gesteuert

M: Pa dobro, ja vjerujem, uvijek sebi ću reć' engleski da me ne može... mislim, ne može... može me iznenadit kol'ko me u hrvatskom može iznenadit'. Tak' da za engleski bi si možda malo i onako... sama sebi rekla da sam sigurno super u tome, pa bi si peticu dala. Mislim, i radim na tom... ja radim k'o prevoditelj. Može se meni dogodit' da ja to ne kužim... Mogu ne razumjet riječi i područja kao i u hrvatskom.... ne znam medicinu ili strojarstvo. Dakle, normalno je to! Ali, u principu, teško da se neću snać' na engleskom. Francuski mi je sigurno slabiji! Zato što niti je francuski, ovaj... toliko ni zastupljen, niti radim tol'ko na francuskom, pa bi si tu dala četvorku.

kurze Pause

S: Dakle, za sve jezične djelatnosti ti smatraš da bi to bilo... odlično... za engleski?

M: Da.

S: Dobro.

eine längere Pause ist hier entstanden

S: Možeš li mi reći kada si stigla ovdje... u ovu ustanovu? Na DORH?

M: Aha. Došla sam prije godinu dana, 1.8.2016.

S: Mhm... super. I... kako je tekao proces zaposlenja? Dakle, što si sve imala prilikom zapošljavanja? Kako je išao natječaj, možeš nam to malo ispričati?

M: Znači ovako! Ja sam saznala za natječaj iz... stranice... mislim da je to bilo na Burzi rada. Znači, on je bio objavljen u Narodnim novinama, kao što u ovim institucijama se mora sve objavljivati u Narodnim novinama. Ja sam za to saznala, vidjela da se traži prevoditelj za engleski jezik. Mislim da je trebalo dvije, tri godine iskustva, što sam imala i u principu sam... se odlučila javiti. Ja prevoditeljstvom se bavim od 2003. godine i stvarno mogu reć' da je to znači, moje... baš, kak' se kaže... karijerno zvanje. Iako... ja dobivam nakon Filozofskog fakulteta diplomu da sam profesor engleskog jezika i francuskog jezika i radila sam i u školi stranih jezika u istoj ovoj koju sam spomenula, Varšavskoj.

die Interviewerin unterbrach den Interviewten im Gespräch

S: Aaa, super!

M: Kraće vrijeme, i u... drugoj, kad sam završila faks, ta se zvala ♦Klas na Drini,♦ (10.57) to sam jedno godinu dana radila, tak' da nije meni strano predavanje. Dapače, ja to i volim i predavanje je super ali eto, život me naveo više u... smjeru prevođenja.

S: Da. Mhm....

M: Tako da više iskustva imam u prevođenju i dakle, javila sam se na natječaj, poslala sam molbu, poslala sam svoj životopis i još nekoliko dokumenata. Mislim da se tražilo uvjerenje o nekažnjavanju, pa se tražilo staž u mirovinskom, dakle, tih jedno par papira i... poslala sam ovdje na USKOK jer je prvenstveno to tražio ured za korupciju i suzbijanje kriminala. I ovaj... nakon toga sam dobila obavijest da se ... održava testiranje. Dakle, određenog datuma. E sad, za točne datume... je l' ti trebaju točni datumi?

S: Ma ne treba.

M: Ne? Znam da je bio kraj petog mjeseca. Znači, negdje u petom mjesecu je izašao, početkom vjerojatno, natječaj, krajem petog ili ovak' oko 1.6. je bilo testiranje. Dakle, došla sam tu na testiranje, koje se sastojalo od... provjere znanja Ustava Republike Hrvatske. Tu je bilo desetak pitanja i... prijevod s engleskog na hrvatski i sa hrvatskog na engleski. To je bio jedan tekst koji... čiji se prijevod tražio, znači... tekst na hrvatski, pa onda tak' na engleski.

S: Razumijem. A jesi li imala prije možda koji kolegij na Filozofskom fakultetu koji bi vas učio o Ustavu?

M: Ne.

S: Dakle, ti si morala sama, prije nego što si išla na testiranje, naučiti Ustav?

M: Da! Da, da. Možda je zgodno napomenuti, ako ti to treba za ovaj... bilo kakve podatke... Dakle, karijerno baš da sam... nisam pala s Marsa, što se tiče čitanja Ustava, iako mi na faksu o tome ništa nismo učili. Ne, ma kakvi! Nego sam počela... prvi moj posao prevođenja je bio u jednoj američkoj agenciji koja se zvala ♦Urban Institute♦, a... koja je bila... znači,

provoditelj projekta za ♦USAID♦. Američka agencija, je l' da, koja pruža međunarodnu pomoć i tako to. Dakle, Urban Institute je tražio prevoditelja ... to je bilo tak' te 2003., na 2004., di sam ja počela radit' baš tako, kao prevoditeljica. Taj projekt se bavio reformom lokalne samouprave... i radilo se o tome znači da se lokalna samouprava, sva manja mjesta kao takva, znači i manje zajednice i županije, općine, gradovi, da oni provedu neke... projekte, da se reformiraju, da budu što bolji... i tako, tako tome. Pa sam onda dosta ušla već u tom poslu u kontakt sa pravnim tekstovima.

S: Razumijem. Da...

M: Onda... nakon toga sam radila na drugom projektu za sređivanje zemljišnih knjiga i katastra. Taj projekt je provodilo Ministarstvo pravosuđa i državna geodetska uprava uz pomoć kredita Svjetske banke. Zato je tu trebao prevoditelj. Ovaj... tako da su brojna izvješća i prijevodi zakona... famoznih zakona, morali ići prema Svjetskoj banci, pa sam onda i tu došla u kontakt sa pravnim tekstovima. Ammm... nakon toga sam dobila posao u Europskoj uniji.

kurze Pause

M: To je... još jedno, naravno, pravno područje. Europska unija je samo pravo i ništa drugo. Tak' da je... to je bilo opet, naravno... pomoglo je u toj cijeloj priči i tu sam provela dvije i pol' godine. Nakon toga sam se vratila i išla pol'agati... certifikat za sudskog tumača. To je zgodno jer se tu znači, opet... radi to jedno pravno ispitivanje. Znači, ne samo znanje jezika nego postoji i unutar toga... ovog... ispita za sudskog tumača ide i taj dio ispitivanja pravnog nazivlja i termina. Mislim da tako to zovu, pravno nazivlje i još nešto. I onda sam tu ponovno čitala, tog' se sjećam, imala sam istu skriptu, znači za Ustav. Bilo je tih pitanja o Ustavu i još nekim drugim zakonima, pa sam na primjer u tom smislu si mogla pomoći iz toga.

S: Dobro... moram priznati, vrlo zanimljivo. A možeš li nam reći gdje si točno boravila? Dakle, kada si dobila posao u Europskoj uniji? O kojem se pol'itičkom tijelu radi, koliko dugo si tamo bila i zanima me još da li postoji možda razlika između... Znači, ti si nama rekla da si... zapravo prevoditeljica po struci, ali si pol'ožila certifikat za sudskog tumača. Postoji li onda razlika između sudskog tumača i prevoditelja i možeš li nam je reći?

M: Pa... Mislim da prvenstveno... prvo ovaj dio oko sudskog tumača, pa ćemo se vratit' na Europsku uniju.

S: Može...

M: Znači taj dio...

kurze Pause

M: Sudski tumač je prevoditelj koji mora dati određeni... znači, težinu tom određenom pravnom spisu ili tekstu i koji ovjerava to svojom čašću, itd. i daje štambilj. Znači taj, taj... pečat... dobiva se od... nadležnog županijskog suda, koji onda isto ima, je l' da, određenu i pravnu težinu i ♦ utuživost ♦, mogućnost ne znam čega sve ne. I zato se taj... prijevod

sudskog tumača smatra da je... ne bih rekla vrjedniji, al' da ima jednu određenu pravnu težinu jer se s njim može kasnije nešto na sudovima ili u nekim postupcima... možda...

eine längere Pause ist hier entstanden (der Interviewte denkt länger nach)

M: ... ne znam, nešto se može s tim. Što god da se može.

S: Dobro.

M: Ali... kvaliteta tog prijevoda... ne mora nužno biti bolja.

S:... bolja...

M: Ne, uopće ne. Znači, radi se samo o tom štambilju i ono što radi... sud, što je u redu, normalno, provjerava da opet taj prevoditelj koji prevodi te pravne tekstove, da je barem ajde pročitao te neke zakone, da barem zna neke osnove između... tih nekih stvari... pravnih termina i da to sve skupa zna reć' na ta dva jezika za koja se javlja. Znači, to je razlika kod sudskog tumača, ne. I... taj prijevod koji radi, znači, može biti jednaki prijevod onaj koji je bez tog štambilja je samo običan. Onaj koji ima taj štambilj, ima taj štambilj. Dakle... eto to je razlika. Mislim da nije veća, osim što velim... može kasnije... ti podnesci mogu bit'... podneseni na sudu, mogu se na neki način kao dokazi... koristiti... u tom smislu već. Gdje god i u kakvim postupcima to treba. A vezano za Europsku uniju je bilo pitanje. Znači, to je isto bio jedan natječaj davne 2009. godine... On je malo drugačiji nego naši natječaji. On se i sastoji... od... verbalnih... provjere verbalnih vještina, nekakvih alfa numeričkih vještina i ono što bi mi rekli valjda testova inteligencije... Dakle, toga, uz provjeru znanja jezika jer sam se ja javljala za mjesto prevoditelja. E, tak da te 2009. to je prošlo, onda... oni sastavljaju određene liste tih prevoditelja koji su prošli, nekakve pragove, pa sam se ja našla na toj listi. 2012. godine sam pozvana da li bi ja htjela raditi, ovaj... u Europskoj uniji, ovaj, na... mjestu prevoditelja u instituciji Vijeća Europske unije.

S: Jasno...

M: Znači, to je bilo Vijeće, ne. Još imamo parlament i komisiju, a ovo je bila ova treća.

kurze Pause

M: Za to... ili smo morali proći zapravo još jednu stepenicu toga prijevoda. Znači, nisu više organizirali tu numeričke i te... verbalne vještine, nego samo prijevod. I nakon tog prijevoda su oni to ocijenili i onda su nas sukladno tome zvali.

kurze Pause

M: Već su imali neku svoju... tablicu. Nakon što su nas pozvali, još smo morali otići u Bruxelles na... razgovor, na intervju i onda smo i to i onda smo čekali da nas pozovu i ponude konkretne datume. I onda su oni ponudili te konkretne datume i to je u mojem slučaju bilo od... 2012... prvog šestog. Da, da... 2012., 1.6., a vratila sam se... krajem 2014. Znači, 31.12.2014.

S: Mhm...

M: Je to dvije i pol'?

S: Je.

M: Dvije i pol', da...

S: Super. Znači, dvije i pol' godine vrlo bogatog iskustva pretpostavljam.

M: Pa je! Naravno da je...

S: Dobro... što misliš, koji bi bio najvažniji strani jezik u tvojoj struci?

ohne Pause (ohne Nachdenken, sehr schnelle Antwort)

M: Engleski.

S: Zašto engleski?

M: Pa... zato što većina sada... komunikacije, bez obzira na i razine i institucije općenito, i javni i privatni sektor se odvija na engleskom. Tako da... bez obzira na mjesto, na svjetsko mjesto gdje se nalazimo, da l' su to Sjeverna ili Južna Amerika ili je to Europa ili Azija, mislim da je, na toj globalnoj razini engleski pretpostavljam najzastupljeniji. Vidim prema poslovima. Uvijek sam imala najviše nekako zahtjeva za engleskim prijevodima nego za francuskim. Tak da....

die Interviewerin unterbrach den Interviewten beim Gespräch

S: A nakon toga bi stavila koji jezik? Nakon engleskog, koji bi bio onda od velike važnosti?

M: Ja mislim njemački.

S: Njemački?

M: Njemački! Da bi sigurno bio nakon toga u ovim našim kontekstima. Ne znam za svjetskim, bio bi čak ili talijanski ili španjolski. Čujem da je to, a možda tek onda francuski.

S: Zašto to misliš?

M: Pa... i učenje francuskog i znači... utjecaj francuske kulture ovdje na naše... područje je zapravo jako mali. Mislim da se to smanjilo od trenutka dok sam ja studirala, mislim da je bilo veće prije petnaest, dvajst godina... pa prema sada. Jednostavno, i manje se uči po školama, manje djece uči taj jezik, nema potrebe nakon toga. Vrlo malo ljudi, znam od svojih kolegica, koje su isto studirale francuski, da zapravo rade... i ostvaruju život, je l', zarađuju od francuskog.

S: Da, da....

M: Vrlo malo, vrlo malo... Ima ih, ali to... ja znam za tri curke. Znači, moje kolegice koje zarađuju od francuskog. Uvijek je to, ako imaju njemačku kombinaciju, onda žive od njemačkog, ako imaju engleski, žive od engleskog.

S: A bi li voljela ti jednom prilikom naučiti možda njemački?

M: Bi! Zašto ne? Bi, bi... Ja nisam imala priliku... znam da je njemački težak, tak' da nisam... i znam da svi Nijemci pričaju engleski, pa je onda lakše, dok recimo, kad se dođe u Francusku, tam' ni'ko ne priča engleski, pa onda je zgodno znat' francuski...

die Interviewerin unterbrach den Interviewten beim Gespräch

S: Da, da...

M: Tak' da taj... a zbog toga što je francuski ... blizak talijanskom, a talijanski isto romantičan k'o i francuski, pa sam nešto više recimo... talijanskog bi razumjela i možda bi znala nešto i reć', naručit' u Italiji al' nisam ušla u ono... baš dubinu tog jezika.

S: Razumijem... Što se tiče samog prevođenja... je li to tvoj posao onda usko vezan samo uz prevođenje papira ili ti ulaziš primjerice... u sudove kada je neka rasprava ili kad je neki slučaj, pa ti sjediš, dakle, uz optuženika, primjerice? Ne znam kak' se to kaže, ja sad to laički... i ti onda prevodiš ...

der Interviewte unterbrach die Interviewerin beim Gespräch

M: Okrivljeniku?

S: Da, da.

M: Pa ovako! Ovdje, na ovom radnom mjestu ne! Znači, na ovom radnom mjestu se ne ide u sudnice i to. Znači, ovo jednostavno mislim da ne pokriva. U najvećem dijelu prevodim pisane tekstove. Znači, to prvo i... sudjelujem na sastancima i... znači, nekakvim razgovorima gdje dolaze strane delegacije koje se sastaju s našim dužnosnicima, pa onda ja prevodim te sastanke. Znači, toga ima! ... A što se tiče sudskog tumača koji bi ulazio u... znači, to mora biti isključivo sudski tumač...

die Interviewerin unterbrach den Interviewten beim Gespräch

S: Isključivo?

M: Isključivo sudski tumač.

S: Dobro.

M: Sudski tumač koji bi na primjer ušao u sudnicu i prevodio bilo optuženiku, bilo sucu, bilo znači... cijeli postupak... nekakav, je l'... kakav god da je, pred sudom. A... to su, znači, onda sudski tumači koji se nalaze na... popisu... sudskih tumača na sudačkoj mreži. I... mi imamo mandat od... prvi od četiri godine, valjda je svaki od četiri godine, ja sam još u prvom... koji se mora obnavljat'. Znači, recimo nakon što te četiri godine isteknu onda ja

moram ponovno tražit' svoj županijski sud... ja pripadam u Veliku Goricu, pa onda moram tražiti njih da mi izdaju novo to rješenje recimo... da ga obnove. I... u principu, na kojem principu to funkcionira... najvjerojatnije sudovi rade s određenim brojem sudskih tumača kojih... vjerojatno na redovnom... onak', redovno zovu, pa nema nekog... propisanog načina, ja mislim, da nema, ne. Ali to mora biti isključivo sud koji onda pozove po nekakvoj službenoj dužnosti onda tog sudskog tumača koji onda recimo dolazi na sud i prevodi... u nekim postupcima. A to se još meni nije dogodilo.

S: Možda bude!

M: A možda bude!

S: Da...

das Lachen unterbrach das Gespräch

S: Što se tiče... dakle, rekla si da si prevodila na nekim sastancima, je l' da? Možeš onda izdvojiti neka neugodna... znači negativna po tvom mišljenju, iskustva i neka pozitivna, što se toga tiče?

M: Aha! Pa, uglavnom su moja iskustva pozitivna. Mislim, ja taj posao volim i... dugo ga radim, tak' da dosad nisam imala nekih većih neugodnih iskustava. Naravno da se događaju, al' ja... stvarno nisam, ono... Pogotovo na ovom poslu... ma nisam ni negdje drugdje! Zna se dogoditi da... recimo, ljudi koji su u tom nekom području i poznaju to područje sigurno bolje od mene. Jer ja ulazim u sve sastanke, a svaki znam površno, a ... ti sudionici tih sastanaka znaju svaki to područje u dubini, pa oni možda onda neke stvari znaju bolje od mene. I onda bi to voljeli reći... ili kažu! I ja se na to ne ljutim, meni to nije problem... znaju reć': „nije tako, nego je ovako!“, a ja kažem ma super, odlično, zato što ne mogu ja sve znat'. Tak' da ne doživljavam to kao neugodnu situaciju, nego dapače kao pozitivnu. Ja si to brzo zapišem i onda to zapamtim za drugi put', tak' da je to sasvim normalno. Može se i dogoditi da u tom trenutku ne znam, zaboravim ili nisam dobro čula ili nisam dobro razumjela nekoga što je pit'o. U tom trenutku ja moram stat' i ponovno to pitat', što može biti opet malo neugodno jer sad ja tu nešto nisam razumjela, ali i to je ljudski. Dakle, to se ne događa u svakoj rečenici, nego se događa... ne znam... možda jednom ili ne na sastanku, što je opet isto u redu. U tim nekim uslovima tog posla, vidjela sam da se to događa i u redu je pitati i razriješiti' nekakvu nedoumicu i onda, ljudi su... uglavnom jako dragi i hoće to objasniti i ni'ko ne radi probleme, tak' da nisam dosad imala nekih većih...

kurze Pause

M: Bože dragi, ne znam... je l' sam imala? Pa nisam, ne! Više-manje sve okej.

der Interviewte führt ein kleines Monolog mit sich selbst

S: Bi li onda to stavila pod pozitivno iskustvo?

M: Pa je! Je, je... Ja mislim da svi u životu zapravo učimo, ne! Ne možemo doć' u situaciju da baš znamo sve o svemu. Nekad i na hrvatskom ne čujemo dobro i ne razumijemo neku

stvar ni na hrvatskom koji nam je, je l', materinji jezik, pa tu kao vladamo suvereno, pa nekad ne. Znači, sasvim je normalno da neću onda ni na stranom jeziku baš sve znat'... ono, nema šanse.

S: Da! To definitivno. Zapravo, riječ je o stručnoj terminologiji koju trebaš usavršavati.

M: Svaki dan. Tako je.

S: Dobro. Slažem se s tobom... Znači, neki ljudi nam kažu da se u nekim kulturama osjećaju kao kod kuće. Je l' bi ti mogla reći da se onda, kada si živjela u Francuskoj primjerice, dakle dok si volontirala, osjećala kao kod kuće i povezuješ li ti kulturu i jezik zajedno? Ili je to tebi odvojeno?

der Interviewte denkt nach

M: Hmmm... dobro pitanje! Jako dobro pitanje. Pa vjerojatno ovisi o kako kojoj situaciji. Znači... apsolutno da jezik povezujem sa kulturom. To da! Znači, postoji... postoje neke stvari koje se na različitim jezicima drugačije kažu. I... to je ono kada... baš je to kod prevođenja zgodno jer naravno ono što bi mi rekli na hrvatskom možda na engleskom ili na francuskom ne možemo, stvarno ne možemo baš to, tako točnim redosljedom reć' jer oni u glavi imaju nekakve druge... pojmove i druge stvari, tak' da... Na primjer, u francuskom nemaju dobro jutro. Dakle, u francuskom jeziku ne postoji izraz „dobro jutro“, oni odmah kažu „dobar dan“. To je taj famozni #bonjour# i u sedam ujutro i u dvanaest je isti. Na primjer... ovo je recimo sitni primjer.

S: Da...

M: Tak' da... i tak' postoje mnoge stvari, ne. Al'... kako čovjek studira te jezike, onda mu je... to mu postane naravno i blisko i voli to. Mislim, ideja je da ono što studiramo, da to i volimo, tako da i zavolimo i te kulture i Englesku i Francusku i njihove književnosti i njihove običaje i sve to bude jako... mislim, ako to volimo... i prisno onda, ne. Tako da... i onda u tom smislu i kad nešto i prevodimo ili nekako dođemo u kontakt s tim ljudima, znamo da im... možemo pristupati na određeni način jer opet te male sitnice... Englezima se nije dobro približavati, a Francuzi se sa svima ljube odmah na prvom sastanku, ne. Kao... nekakav normalan izraz... ne znam... poštovanja. Tak' da bi ja mogla reći da su mi te kulture bliske, da se ugodno osjećam u njima. Međutim, moram reći da se čovjek ipak uvijek kao stranac, recimo... malo ipak osjeća. Mislim da je to neminovno... mislim... kad sam posjetila Bugarsku sam se osjećala kao stranac... jer sam, jednostavno nisam iz te zemlje, ne... Iako se radi o sličnim slavenskim kulturama koje su, je l' da... čak i jezik se na prvu može činiti jako sličan. Iako ja razumijem puno toga ali se opet čovjek osjeća kao stranac, pa onda tako i sukladno tome i u Engleskoj i u Francuskoj. Al' to opet ovisi i o okruženju, ne. Ima ljudi koji nas bolje prihvate i koji nas loše prihvate. Tako da... općenito govoreći, ja se dobro osjećam i u Francuskoj i u Engleskoj. Dakle... onako, kad bi generalizirala, nigdje nemam nikakvih... ono, loših iskustava. Ne, ne... ni u jednoj zemlji.

S: Mhm... to je dobro. Jer neki primjerice pričaju za Francuze da su vrlo nepristupačni kao narod. Što misliš ti o tome?

M: Mhm... Pa mislim da je to često točno, pogotovo kada... prilaze sa neznanjem francuskog.

S: Da. To definitivno.

M: Znači to ljudi koji vele da dođu u Francusku... u Francuskoj sam zapravo to i vid'la jer su mi pričale prijateljice koje su došle sa engleskim znanjem, pa pitale za upute da dođu do, ne znam, #Champs Élyséesa#, pa onda se to uvijek nekako ipak osjeti da nisu toliko ljubazni... možda iz neznanja jer ne znaju engleski ili ako znaju, pa postoji dojam da neće reć' da znaju, pa namjerno pričaju francuski. Dakle, ja bih možda i dodala da Francuzi kao narod... ovo su generalizacije, naravno... možda imaju taj malo veći osjećaj... važnosti... i da se sukladno tome tako možda i malo i ponašaju. Na primjer, za razliku od Belgijanaca. Jer to baš mogu usporediti... koji nikad... nisam osjetila... baš zbog toga što ih ima. Znači, u toj zemlji žive dva naroda, pa puno je tih stranaca Europljana koji tamo rade u tim institucijama, tak' da stvarno u Belgiji nikad nisam osjetila osjećaj da sam baš stranac ili da, ako bi pričala hrvatski s nekim na... na cesti, pa da me čudno neki Belgijanci *pogledavaju*. Oni su toliko saživjeli se s tim da to njima nije problem, a u Francuskoj bi vjerojatno to bili pogledi ili tako nešto. To je moj onak'... dojam.

das Lachen hat das Gespräch unterbrochen

S: Dobro. I za zaključak, da te više ne mučim... još mi reci... možeš li ukratko izreći svoje ideje? Dakle, što bi u smislu jezika preporučila ... nekim budućim... znači osobama, koje bi se voljele baviti tvojim poslom?

M: Ja bi potaknula evo, apsolutno ljude koji o tom razmišljaju da se s tim bave. Ja mislim da je to... u društvenim znanostima prekrasan posao i... prekrasno zvanje jer... što čovjek više jezika i naroda upozna, to je stvarno bogatiji. Pristup ima većem broju literature koju može pročitati. Znači, svakojakim tekstovima i... jednostavno mu se šire horizonti, bez obzira... Tak' da, ja bi apsolutno preporučila... sad, kakva je situacija na području zapošljavanja u tom smislu, mislim da jednaka kao za sve druge... mislim, većinu drugih struka, ne. Nije danas... u našoj zemlji... nikome baš najlakše nać' posao, zato što nam je... struktura i stanovništva i svega takva... mi smo mali... to nije, ne znam... London ili Pariz gdje obitava par milijuna, pa je čisti obrtaj i rada i svega veći. Tak' da mislim da jednostavno tu... imamo nekih tehničkih ograničenja. Jednostavno... ne postoji dovoljan broj valjda... radnih mjesta da bi se onda svi koji žele, na bilo koja mjesta... ja govorim o ne znam... od novinara do ekonomista, strojaru... što ja znam... Mislim da je svima više-manje teško, ne. Mislim jednako... možda čak za jezike bi rekla da je ipak nešto lakše jer otvara širu lepezu nego za neka područja koja su usko vezana uz... ne znam... profesor biologije... nemre predavat' drugo nego biologiju. Ili profesor povijesti, ne. Mi s jezicima... ja uvijek velim, ja ću se nekako snaći, ja mogu raditi u školi ovoj, onoj, postoji škola stranih jezika, postoje obične škole, ne, postoji prevođenje. Znači... čovjek si misli da s jezicima ipak ima malo više tih širih... mogućnosti... pa se snađe, to se tak' kaže, ne... tak' da... meni je to, eto...

S: Dobro. Bi li voljela još nešto reći, van mojih pitanja?

kurze Pause

M: Pa ne... uglavnom sve okej.

S: Okej. Hvala ti što si utrošila svoje vrijeme na ovaj intervju i hvala ti na još jednom predivnom iskustvu.

M: Hvala tebi. Bilo mi je zadovoljstvo.

7.2.4. Fragebogen B4

Ljubazno Vas molim da navedena područja ispunite točnim podacima u svrhu istraživanja:

IME I PREZIME: Mateja Galović

DATUM ROĐENJA: 29.08.1987.

MJESTO ROĐENJA: Ptuj (do četvrte godine živjela u Sloveniji, mjesto Zagorje ob Savi, pohađala tamo vrtić u kojem se govorilo na slovenskom jeziku)

ZAPOSLENJE: Odvjetničko društvo Hanžeković & partneri d.o.o., na radnom mjestu tajnice predsjednice uprave;

prije toga radila: u Državnom odvjetništvu Republike Hrvatske 9 godina

na radnom mjestu tajnice Glavnog državnog odvjetnika Republike Hrvatske, na Prekršajnom sudu u Zlataru kao sudski referent za izvršenje kazni, sudski zapisničar (3 godine, od 2007. do 2009. godine)

radila i kao administrativni referent u Javnobilježničkom uredu Damira Bjelčića u Krapini (6 mjeseci)

GODINA I MJESTO ROĐENJA RODITELJA (I MAJKE I OCA): majka 4.5.1967., otac 24.2.1965. (otac Krapina, za majku ne zna)

MATERINSKI JEZIK VAŠEG OCA JE: hrvatski

MATERINSKI JEZIK VAŠE MAJKE JE: hrvatski

KOJE JEZIKE POZNAJE / PRIČA VAŠ OTAC: njemački, slovenski (poznaje nešto poljskog, češkog i ruskog), produktivno samo njemački i slovenski

KOJE JEZIKE POZNAJE/ PRIČA VAŠA MAJKA: slovenski (njemački samo može prepoznati)

Vaš materinski jezik je: hrvatski

Gdje ste pohađali osnovnu školu? Osnovna škola Ljudevita Gaja u Krapini

Koji je bio vaš prvi strani jezik u osnovnoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? Njemački jezik, od 4. razreda OŠ

Koju srednju školu ste završili i gdje ste je pohađali? Smjer „upravni referent“, SŠ u Zlataru

Koji je bio vaš prvi strani jezik u srednjoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? Njemački jezik, od prvog razreda

Jeste li učili više jezika u srednjoj školi? Koje? Engleski jezik (kao drugi strani jezik)

Koji fakultet ste završili? Koje ste jezike učili na fakultetu? Nije završila, ali je studirala. Odabrala engleski jezik na studiju. Studirala pravni fakultet u Zagrebu.

Posjedujete li kakvu jezičnu diplomu? Ako da, koju/e? Ne posjeduje

Jeste li išli u školu stranih jezika? Ako da, koji jezik, odnosno jezike ste pohađali? Zašto? Nije išla u školu stranih jezika.

Koliko stranih jezika pričate? Koji su to? Slovenski, engleski (njemački jezik prepoznaje i barata osnovnom komunikacijom)

U koje svrhe koristite strane jezike? Ponajviše u službene.

U kojim situacijama Vam je strani jezik bio najpotrebniji i u kojim Vam je trenutno situacijama najpotrebniji? Zašto? Zbog prirode posla i prije i sada. Najviše engleski i slovenski, a njemački apsolutno nimalo. Za službene sastanke, protokolarni sastanke (za stranke izvan RH)

Na prijašnjem radnom mjestu kada su bili sastanci sa delegacijama drugih država. Sastanci na kojima se razgovara o suradnji između tužiteljstava.

Postoji li jezik koji ne biste željeli znati? Iz kojeg razloga? Francuski. Zbog toga jer joj ne zvuči jezik sam po sebi. Francuska kultura joj je odbojna. Inače voli Francuze kao narod, samo joj se ne sviđa francuski jezik i kultura.

Po Vašoj procjeni, koliko bi ocjenama (1-5) ocijenili svoje poznavanje stranih jezika po jezičnim djelatnostima. (Engleski jezik u tablici je predložen prvi pod pretpostavkom da ga ispitanik/ca govori i poznaje. Ostale jezike koje govorite, učili ste ili se njima služite u svakodnevnoj upotrebi, molim navesti u prazne ćelije nadesno od engleskog jezika. Ispod svakog navedenog jezika, molim unijeti ocjenu od 1 do 5 za svaku jezičnu djelatnost).

*Prema ZEROJ-u (Zajedničkom europskom referentnom okviru; ljestvica za samoprocjenu)

		ENGLISKI JEZIK	NJEMAČKI JEZIK	SLOVENSKI JEZIK		
RAZUMIJEVANJE	SLUŠANJE	3	3	4		
	ČITANJE	3	3	4		
GOVOR	GOVORNA INTERAKCIJA	2	3	4		
	GOVORNA PRODUKCIJA	2	2	4		
PISANJE	PISANJE	4	3	4		

Ova tablica vezana je uz razloge zbog kojih ste se odlučili učiti određeni strani jezik. Molim Vas da u tablici uz određenu izjavu označite odgovarajuću izjavu tako da ispod određene izjave stavite zvjezdicu (*) i odmah upišete o kojem stranom jeziku je riječ **(potpuno točno, točno, ne znam, netočno, potpuno netočno)**.

Učim ili sam učio/la strane jezike jer...	POTPUNO TOČNO	TOČNO	NETOČNO	POTPUNO NETOČNO
ih koristim na svome radnom mjestu		♦		
će mi kao turistu u nekoj zemlji pomoći u komunikaciji		♦		
smatram da znanje određenih jezika omogućuje i bolje radno mjesto/školovanje			♦	
imam prijatelje kojima je jedan od jezika kojima se služim materinski jezik				♦
rado čitam literaturu na stranim jezicima		♦		
smatram da su izvorni govornici toga jezika vrlo simpatični			♦	
nadam se poslovnom promaknuću zbog svojih jezičnih postignuća i sposobnosti			♦	
omogućuju mi da proširujem vlastiti svjetonazor	♦			

želim ostati u kontaktu sa poznanicima koji su izvorni govornici ovog jezika		◆		
želim tako upoznati nove ljude u svom poslovnom i privatnom svijetu	◆			
zabavlja me učenje stranog jezika		◆		
pričinjava mi izazov		◆		
volim gledati filmove na tom jeziku		◆		
sviđa mi se kako taj jezik zvuči		◆		
Želim otputovati u zemlju u kojoj se priča tim jezikom		◆		
Pomaže mi da shvatim životne navike izvornih govornika		◆		
Želim osvježiti/produbiti svoje jezično znanje	◆			
Taj mi se jezik čini vrlo zanimljivim	◆			
Želim upoznati više govornika toga jezika		◆		

Jer se to od mene na mom radnom mjestu očekuje	◆			
Važno je za moje daljnje poslovno usavršavanje			◆	
Želim razumijeti o čemu govore pjesme na tom jeziku	◆			
Učenje jezika smatram vrlo zanimljivim		◆		
Traži se od mene strani jezik na radnom mjestu		◆		
Zanimaju me kultura i običaji toga jezika		◆		
Potreban mi je na poslovnim i privatnim putovanjima	◆			
Mojim prijateljima i poznanicima vrlo je važno poznavati strani jezik				◆
Planiram otići raditi u inozemstvo na dulje vrijeme			◆	
Tako mogu shvatiti jezik ustanova na tome jeziku		◆		

Molim Vas da označite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

- 1) Kada bih išao/ išla raditi u inozemstvo na dulje vrijeme, naučio/la bih ciljni jezik, jezik zemlje u koju idem raditi, unatoč tome što govorim engleski jezik.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 2) Želio/ željela bih naučiti nove jezike.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 3) Nije mi važno da strani jezik usvojim savršeno.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 4) Dodatno ulažem u tečajeve stranih jezika i dajem svoje slobodno vrijeme kako bih usavršila svoje znanje jezika.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 5) Kada na radnom mjestu moram pričati na stranom jeziku, osjećam se nesigurnim/nestigurnom.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 6) Smatram vrlo važnim znati strani jezik.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 7) Osim na radnom mjestu, ne ulažem u svoje jezične sposobnosti na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 8) Želim iskoristiti svaku priliku da pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 9) Osjećam se nesigurno kada pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

Molim Vas da navedete konkretne situacije na Vašem radnom mjestu gdje dolazite u kontakt sa stranim jezikom / jezicima ili ih aktivno koristite u govoru i pismu (stavite zvjezdicu ispod polja svakodnevno, više puta tjedno, 1x tjedno, više puta mjesečno, jednom mjesečno, rijetko ili nikad čime ćete označiti koliko su te situacije česte):

RADNE SITUACIJE	SVAKODNEVNO	VIŠE PUTA TJEDNO	1X TJEDNO	VIŠE PUTA MJESEČNO	JEDNOM MJESEČNO	RIJETKO	NIKAD
Službeni sastanci					◆	◆	
Službena korespondencija			◆				
Slanje službenih mailova	◆						

7.2.5. Fragebogen B5

Ljubazno Vas molim da navedena područja ispunite točnim podacima u svrhu istraživanja:

IME I PREZIME: SANI LJUBIČIĆ

DATUM ROĐENJA: 21. 10. 1971.

MJESTO ROĐENJA: ZAGREB

ZAPOSLENJE: trenutno Državno odvjetništvo Republike Hrvatske (funkcija: zamjenica glavnog državnog odvjetnika Republike Hrvatske i voditeljica Odjela za međunarodnu pravnu pomoć i suradnju),

nekada: županijska državna odvjetnica u Zagrebu, stjuardesa , voditeljica emisije na radio 101

GODINA I MJESTO ROĐENJA RODITELJA (I MAJKE I OCA): 1949. TOMISLAVGRAD I 1950. DUBROVNIK

MATERINSKI JEZIK VAŠEG OCA JE: HRVATSKI

MATERINSKI JEZIK VAŠE MAJKE JE: HRVATSKI

KOJE JEZIKE POZNAJE / PRIČA VAŠ OTAC: HRVATSKI

KOJE JEZIKE POZNAJE/ PRIČA VAŠA MAJKA: HRVATSKI

Vaš materinski jezik je: HRVATSKI

Gdje ste pohađali osnovnu školu? ZAGREB

Koji je bio vaš prvi strani jezik u osnovnoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? ENGLESKI, 5. RAZRED

Koju srednju školu ste završili i gdje ste je pohađali? CENTAR ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE U KULTURI, ZAGREB

Koji je bio vaš prvi strani jezik u srednjoj školi i od kojega razreda ste ga počeli učiti? ENGLESKI, 1.

Jeste li učili više jezika u srednjoj školi? Koje? TALIJANSKI

Koji fakultet ste završili? Koje ste jezike učili na fakultetu? PRAVNI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU, ENGLESKI

Posjedujete li kakvu jezičnu diplomu? Ako da, koju/e? NE

Jeste li išli u školu stranih jezika? Ako da, koji jezik, odnosno jezike ste pohađali? Zašto? ŠPANJOLSKI, ZATO ŠTO MI SE SVIĐA

Koliko stranih jezika pričate? Koji su to? JEDAN, ENGLESKI I OSNOVNO TALIJANSKI

U koje svrhe koristite strane jezike? ČITAM, GLEDAM FILMOVE I ZA POTREBE POSLA I PUTOVANJA

U kojim situacijama Vam je strani jezik najpotrebniji? Zašto? ZA POSAO I PUTOVANJA

Postoji li jezik koji ne biste željeli znati? Iz kojeg razloga? NE POSTOJI

Po Vašoj procjeni, koliko bi ocjenama (1-5) ocijenili svoje poznavanje stranih jezika po jezičnim djelatnostima. (Engleski jezik u tablici je predložen prvi pod pretpostavkom da ga ispitanik/ca govori i poznaje. Ostale jezike koje govorite, učili ste ili se njima služite u svakodnevnoj upotrebi, molim

navesti u prazne ćelije nadesno od engleskog jezika. Ispod svakog navedenog jezika, molim unijeti ocjenu od 1 do 5 za svaku jezičnu djelatnost).

*Prema ZEROJ-u (Zajedničkom europskom referentnom okviru; ljestvica za samoprocjenu)

		ENGLISKI JEZIK	TALIJANSKI JEZIK			
RAZUMIJEVANJE	SLUŠANJE	5	2			
	ČITANJE	5	2			
GOVOR	GOVORNA INTERAKCIJA	4	1			
	GOVORNA PRODUKCIJA	4	1			
PISANJE	PISANJE	4	1			

Ova tablica vezana je uz razloge zbog kojih ste se odlučili učiti određeni strani jezik. Molim Vas da u tablici uz određenu izjavu označite odgovarajuću izjavu tako da ispod određene izjave stavite zvjezdicu (*) i odmah upišete o kojem stranom jeziku je riječ ,(**potpuno točno, točno, ne znam, netočno, potpuno netočno**).

Učim ili sam učio/la strane jezike jer...	POTPUNO TOČNO	TOČNO	NETOČNO	POTPUNO NETOČNO
ih koristim na svome radnom mjestu		* engleski	*talijanski *španjolski	
će mi kao turistu u nekoj zemlji pomoći u komunikaciji		*engleski *talijanski *španjolski		
smatram da znanje određenih jezika omogućuje i bolje radno mjesto/školovanje	*engleski	*talijanski *španjolski		
imam prijatelje kojima je jedan od jezika kojima se služim materinski jezik		*engleski *talijanski	*španjolski	
rado čitam literaturu na stranim jezicima	*engleski		*talijanski *španjolski	
smatram da su izvorni govornici toga jezika vrlo simpatični	*talijanski *španjolski		*engleski	
nadam se poslovnom promaknuću zbog svojih jezičnih		*engleski	*talijanski *španjolski	

postignuća i sposobnosti				
omogućuju mi da proširujem vlastiti svjetonazor	*engleski *talijanski *španjolski			
želim ostati u kontaktu sa poznanicima koji su izvorni govornici ovog jezika		*engleski *talijanski	*španjolski	
želim tako upoznati nove ljude u svom poslovnom i privatnom svijetu		*engleski *talijanski *španjolski		
zabavlja me učenje stranog jezika	*engleski *talijanski *španjolski			
pričinjava mi izazov	*španjolski *talijanski	*engleski		
volim gledati filmove na tom jeziku	*engleski *španjolski *talijanski			
sviđa mi se kako taj jezik zvuči	*španjolski *talijanski	*engleski		
Želim otputovati u zemlju u kojoj se priča tim jezikom	*španjolski	*engleski *talijanski		
Pomaže mi da shvatim životne navike izvornih			*eng	

govornika			*talijanski *španjolski	
Želim osvježiti/produbiti svoje jezično znanje	*engleski *talijanski *španjolski			
Taj mi se jezik čini vrlo zanimljivim	*engleski *talijanski *španjolski			
Želim upoznati više govornika toga jezika		*engleski *talijanski *španjolski		
Jer se to od mene na mom radnom mjestu očekuje		*engleski	*talijanski *španjolski	
Važno je za moje daljnje poslovno usavršavanje	*engleski		*talijanski *španjolski	
Želim razumijeti o čemu govore pjesme na tom jeziku				
Učenje jezika smatram vrlo zanimljivim	*engleski *talijanski *španjolski			
Traži se od mene strani jezik na radnom mjestu	*engleski		*talijanski *španjolski	
Zanimaju me kultura i običaji toga jezika		*španjolski *talijanski *engleski		

Potreban mi je na poslovnim i privatnim putovanjima	*engleski	talijanski španjolski		
Mojim prijateljima i poznanicima vrlo je važno poznavati strani jezik	*engleski		*španjolski *talijanski	
Planiram otići raditi u inozemstvo na dulje vrijeme				*engleski *talijanski *španjolski
Tako mogu shvatiti jezik ustanova na tome jeziku				

Molim Vas da označite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

- 1) Kada bih išao/ išla raditi u inozemstvo na dulje vrijeme, naučio/la bih ciljni jezik, jezik zemlje u koju idem raditi, unatoč tome što govorim engleski jezik.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
☒ ☐ ☐ ☐
- 2) Želio/ željela bih naučiti nove jezike.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
☒ ☐ ☐ ☐
- 3) Nije mi važno da strani jezik usvojim savršeno.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
☐ ☒ ☐ ☐
- 4) Dodatno ulažem u tečajeve stranih jezika i dajem svoje slobodno vrijeme kako bih usavršila svoje znanje jezika.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
☐ ☐ ☒ ☐
- 5) Kada na radnom mjestu moram pričati na stranom jeziku, osjećam se nesigurnim/nesigurnom.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
☐ ☐ ☒ ☐
- 6) Smatram vrlo važnim znati strani jezik.

- u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 7) Osim na radnom mjestu, ne ulažem u svoje jezične sposobnosti na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 8) Želim iskoristiti svaku priliku da pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem
- 9) Osjećam se nesigurno kada pričam na stranom jeziku.
u potpunosti se slažem slažem se ne slažem se u potpunosti se ne slažem

Molim Vas da navedete konkretne situacije na Vašem radnom mjestu gdje dolazite u kontakt sa stranim jezikom / jezicima ili ih aktivno koristite u govoru i pismu (stavite zvjezdicu ispod polja svakodnevno, više puta tjedno, 1x tjedno, više puta mjesečno, jednom mjesečno, rijetko ili nikad čime ćete označiti koliko su te situacije česte):

RADNE SITUACIJE	SVAKODNEVNO	VIŠE PUTA TJEDNO	1X TJEDNO	VIŠE PUTA MJESEČNO	JEDNOM MJESEČNO	RIJETKO	NIKAD
SASTANCI				*			
PISMENI RAD NA PREDMETIMA		*					

7.2. Eigenständigkeitserklärung

Ovime izjavljujem da sam samostalno napisala priloženi rad.

Samostalno sam prikupila podatke u intervjuiima i upitnicima. Nisam koristila druge izvore, osim navedenih, te sam svakom dijelu diplomskog rada koji sam citirala ili parafrazirala jasno navela izvor.

Zagreb, 20 rujna 2019.

Suzana Galović

(potpis)

7.3. Datenschutz

Dragi/a sudjelovatelju/sudjelateljice,

U okviru diplomskog rada provodim istraživanje na temu „Mehrsprachige Identitäten und Motivation im Fremdsprachenlernen“ (hrv. naziv: „Višejezični identiteti i motivacija u učenju stranih jezika“). Pritom želim usporediti motivacijske profile osoba koje se koriste stranim jezicima, a koje su sudjelovale ili će sudjelovati u ovom upitniku. Najviše me zanima kojom ste vrstom motivacije bili vođeni u učenju određenog stranog jezika u svom školovanju te kojom vrstom/vrstama motivacije ste vođeni na Vašem trenutnom radnom mjestu. Isto tako, zanimaju me i Vaši stavovi o učenju stranih jezika u sklopu cjeloživotnog učenja te u sklopu poticanja procesa višejezičnosti.

Vaše informacije koje ćete ovom prilikom navesti u upitniku biti će zaštićene i upotrijebljene samo u svrhu ovoga istraživanja. Kako je svaka Vaša riječ u ovom upitniku vrlo važna i svaka od njih doprinosi znanstvenom napretku u već navedenoj temi, srdačno Vas molim da odvojite Vaše dragocjeno vrijeme te ispunite upitnik.

U slučaju da imate dodatnih pitanja ili nedoumica vezanih uz upitnik, ili ako želite biti obavješteni o rezultatima istraživanja, navodim kontakt na koji me možete dobiti:

Iskreno hvala na pomoći i sudjelovanju,

uz srdačne pozdrave,

Suzana Galović