

Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen

Michaela Kováčová

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Einstellungen und die Förderungsmaßnahmen der Eltern von Grundschüler_innen im Hinblick auf den DaF-Unterricht in der ostslowakischen Region zu beschreiben. Nach den Veränderungen in der Schulgesetzgebung bezüglich des Fremdsprachenlernens im September 2015 wurden nämlich Eltern zu einem ausschlaggebenden Faktor für die Verbreitung von DaF in der Slowakei. Sie entscheiden mit, ob ihr Kind Deutsch oder eine andere Fremdsprache lernt.

In der theoretischen Einleitung, in der der gesetzliche Rahmen des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe I skizziert wird, werden die Rolle vom Elternhaus in der schulischen Sozialisation, die Formen der elterlichen Unterstützung sowie die Faktoren, die sie bedingen, besprochen. Zum Schluss werden die Ziele des DaF-Unterrichts in den Grundschulen dargestellt.

Der Kern des Beitrags liegt in der Präsentation von Ergebnissen einer in der Ostslowakei durchgeführten Untersuchung (n=170). Die Daten wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der die folgenden Themen betraf: 1) Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfach 2) Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen 3) Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen 4) Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht. Die Studie wird mit einem Fazit und einer abschließenden Reflexion zur Elternarbeit abgerundet.

1 Stellung der deutschen Sprache im Sekundarbereich I.

1.1 Gesetzlicher Rahmen

Die Stellung des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in der Slowakei hat sich nach der Wende mehrmals geändert. Nach einem Boom in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und am Anfang dieses Millenniums verzeichnet man in den letzten Jahren einen starken Rückgang der Lernenden im schulischen Umfeld. Schuld daran ist nicht nur die demografische Entwicklung oder die globale Durchsetzung des Englischen als lingua franca, sondern auch wesentliche Eingriffe des Schulministeriums in die Sprachpolitik (Fedáková 2015: 20–21, Zemaníková 2012: 98). 2011 wurde Englisch als erste Fremdsprache an den Grundschulen verordnet, Deutsch wurde aber weiterhin ab der 6. Klasse als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die im September 2015 erlassenen Rahmencurricula haben die Situation geändert. Nach den neuen Richtlinien ist die Schule verpflichtet, eine zweite Fremdsprache in der 7. - 9. Klasse im Umfang von 2 Wochenstunden anzubieten, jedoch nur dann, wenn sie dazu die nötigen Ressourcen hat und seitens der Schüler_innen daran Bedarf besteht.¹ Die zweite Fremdsprache ist laut dieser Vorschrift also nicht mehr obligatorisch. Ob sie unterrichtet wird, und welche von den modernen Fremdsprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch – gewählt wird, hängt von der Personalbesetzung der Schule und den Präferenzen der Eltern ab. Eltern werden somit zu

¹ <https://www.minedu.sk/data/att/7497.pdf>

einem entscheidenden Faktor für die Förderung des DaF-Unterrichts an den Grundschulen.² Ihren Einstellungen und Förderungsstrategien wurde jedoch in der Forschung noch nicht gebührende Aufmerksamkeit gewidmet.

1.2 Eltern als wichtiger kontextueller Faktor im DaF-Unterricht

Pädagogische Studien weisen wiederholt auf den zentralen Einfluss von Eltern auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder hin. So konstatieren Loeb et al. (zit. nach Stamm 2016: 52), dass 20 bis 25% der Leistungsunterschiede von Schulkindern auf häusliche Bedingungen zurückgehen. Die Wichtigkeit des elterlichen Engagements unterstreichen auch Wild und Wieler (2016: 77). Nach ihren Metastudien schlagen sich sowohl im Grundschulalter als auch im Sekundarstufenbereich Unterschiede im elterlichen Schulengagement in den schulischen Leistungen der Kinder nieder.

„Darüber hinaus finden sich systematische Zusammenhänge zwischen der Art des lernbezogenen Engagements von Eltern einerseits und der für die Kompetenzentwicklung maßgeblichen Haltungen von Lernern, darunter deren Selbstkonzept, Lernmotivation und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, andererseits (Wild/Lorenz 2010; Wild/Walper 2015 zit. in Wild/Wieler 2016: 77).“

Auch Widlok et al. (2010: 21) bezeichnen Eltern als „unersetzlichen Kooperationspartner für (...) Lehrkräfte“ insbesondere im frühen Fremdsprachenlernen, weil sie den Lernprozess ihrer Kinder unterstützen können und wichtige Voraussetzungen für seinen erfolgreichen Verlauf schaffen. Die gegenwärtige pädagogische Forschung spricht in diesem Zusammenhang vom Modell der geteilten Verantwortung zwischen der Schule und den Eltern (Rabušicová 2009: 320).

Schon eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der Lernsprache setzt ein wichtiges Zeichen für die Kinder (Tracy 2008:159). Allerdings nicht nur die elterliche Einstellung, sondern auch das Prestige der Lernsprache in der Gesellschaft wirkt wie ein Echo auf die Motivation der Kinder. Sie kann sie beflügeln oder bremsen (Montanari 2003: 20).

Das Prestige der deutschen Sprache in der Slowakei sowie die Sprachkompetenzen der Bürger standen im Mittelpunkt der Studie von Bútorová/Gyarfášová (2011). Laut ihrer Untersuchung nahm das Deutsche in der Hierarchie der Fremdsprachen den zweiten Platz nach dem Englischen ein. Während 67% der Befragten überzeugt waren, dass Englischkenntnisse für die Menschen in der Slowakei sehr wichtig bis notwendig sind, vertraten in Bezug auf das Deutsche nur 33% diese Meinung. Immerhin waren aber 55% der Probanden überzeugt, dass Deutschkenntnisse für Slowaken eher wichtig sind (Englisch 29%) (Bútorová/Gyarfášová 2011: 11). Ferner äußerten sich die meisten Befragten (76%), dass Kinder als erste Fremdsprache Englisch lernen sollten. Mehr als die Hälfte (57%) würde allerdings Deutsch als zweite Fremdsprache empfehlen (Bútorová/Gyarfášová 2011: 14–15). Bei der Frage nach der Motivation fürs Deutschlernen dominierten wirtschaftliche Gründe (Bútorová/Gyarfášová 2011: 15, 17). Die Intensität der Wirtschaftskontakte mit den deutschsprachigen Ländern und Berufsperspektiven im eigenen Land aufgrund von DaF-

² Ihre Entscheidungen beeinflussen nicht nur die Stellung des DaF an slowakischen Schulen, sondern in einem breiteren Kontext auch die Lage der slowakischen Germanistik. Es geht dabei nicht nur um die Zahl der Germanistik-Studierenden, sondern auch um die Fachdisziplin als solche. Wie Hans-Jürgen Krumm (2009: 12) bemerkt: „Eine Sprache entwickelt und erneuert sich nur, wenn Menschen bereit sind, diese Sprache zu erlernen und lehren; nur so entwickelt sich Expertise z. B. in Form von Wörterbüchern, Übersetzungskompetenzen; nur dann werden Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, Lehrmaterialien erarbeitet und nur dann entwickelt sich unser Wissen über unsere Sprache im Kontrast zu anderen Sprachen und die Sprachdidaktik weiter.“

Kennnissen führt auch Ammon (2015: 1063–1068) unter seinen 14 stärkenden und schwächenden Faktoren für die Stellung von DaF in einem Land an.

Abgesehen von dem gesellschaftlichen Prestige des Deutschen, können Eltern ein „deutschfreundliches Klima“ in der Familie schaffen. Sie können dabei viel mehr tun als nur ihre positive Einstellung zur deutschen Sprache zu zeigen. Grolnick und Slowiaczek (1994: 238–239) unterscheiden im Rahmen des schulbezogenen Engagements von Eltern (*parent involvement in children's schooling*) drei Formen elterlicher Unterstützung: 1) verhaltensbezogen, 2) persönlich und 3) kognitiv. Wendet man diese Typologie auf das Deutschlernen an, dann umfasst *die verhaltensbezogene Unterstützung* diejenigen Handlungen von Eltern, die die Wichtigkeit des Deutschlernens betonen (Motivationsgespräche, gelebte positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit bzw. zu deutschsprachigen Ländern, Besprechung der Lernschwierigkeiten mit den Deutschlehrer_innen, Besuch von Schulveranstaltungen, bei denen die Lernfortschritte in der Fremdsprache dargestellt werden – Poster-Ausstellungen, Präsentationen Theatervorstellungen usw.). Auch Widlok et al. (2010: 21) empfehlen den Eltern ausdrücklich, Angebote zur Kooperation mit der Schule (Elternabende, Informationsveranstaltungen, Schulfeste u.a.) nach Möglichkeit wahrzunehmen und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften auch selber zu suchen, wobei aber beide Seiten die jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten respektieren müssen.

Unter der *persönlichen Unterstützung* verstehen die Autorinnen das gezeigte Interesse am Lernen, das sich z. B. in regelmäßigen Gesprächen über den durchgenommenen Lernstoff manifestieren kann. Interesse an den Inhalten, Lob und Ermutigung sind auch außerhalb der Schule wichtige Faktoren für das kindliche Interesse an einer fremden Sprache (Widlok et al. 2010: 21). Wenn die Eltern von ihren Kindern angemessene Schulleistungen erwarten, fühlen sich die Kinder ernst genommen und in ihren Bemühungen ermuntert. Die Eltern zeigen damit, dass sie an die Fähigkeiten des Kindes glauben, was das Selbstwertgefühl des Kindes stärkt. Die Kinder werden dadurch gleichzeitig herausgefordert, sich selbst hohe aber zugleich realistische Ziele zu setzen. Ebenso wichtig wie die extrinsische Motivation ist der produktive Umgang mit negativen Erfahrungen im Schulkontext, bei dem Eltern die Funktion der interessierten Ansprechpartner übernehmen (Wild/Wieler 2016: 81) und sich an Lösungen schwieriger Situationen beteiligen können, wobei sie aber die basale Autonomie ihrer Kinder weiterhin respektieren sollen.

Die kognitive Unterstützung erreichen die Eltern durch geistig stimulierende Aktivitäten, z.B. durch Bereitstellung und (ggf. gemeinsames) Lesen von deutschen Büchern und Zeitschriften. Dadurch wird nicht nur das Leseverstehen, sondern auch die Lesekompetenz im Allgemeinen forciert (Widlok et al. 2010: 27). Im Mittelpunkt stehen nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch die Entwicklung des Gespürs für Besonderheiten von Textsorten. Ein nicht zu unterschätzendes Element in der Auseinandersetzung mit der schöngeistigen Literatur ist auch ästhetisches Lernen – ein Leseerlebnis.

In der heutigen Welt spielt Multimedia eine große Rolle. Audio- und audiovisuelle Dateien (Podcasts und Vodcasts) werden in einer großen Vielfalt im Internet angeboten. Dank fremdsprachlichen Kinderfilmen und -sendungen wird das Kind mit authentischem Hörmaterial versorgt, lernt Sprachspezifika in verschiedenen Idiolekten kennen (Kolečáni Lenčová 2012: 55-59) und durch Orientierung an muttersprachlichen Vorbildern wird auch die Aussprache verbessert. Darüber hinaus können durch Filme auch kulturelle Inhalte und landeskundliche Informationen vermittelt werden.

Auch Lieder bilden durch die Verbindung von Melodie, Rhythmus und Worten eine wunderbare Brücke zur neuen Sprache. Bei Schüler_innen erfreuen sich auch multimediale Lern-Apps großer Beliebtheit und wirken i. d. R. motivierend. Im breiten Angebot finden sich jedoch Produkte unterschiedlicher Qualität,³ deswegen sollten die Eltern bei der Wahl

³ Zur didaktischen Qualität von Lernapps s. u.a. Kováčová (2015a).

(alters-)angemessener Lernmittel aufpassen, damit die kindliche Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen tatsächlich unterstützt wird.

Allerdings vereinen manche elterliche Aktivitäten mehrere Formen der Förderungsmaßnahmen in sich. So lassen sich das gemeinsame Lernen, Hilfe bei den Hausaufgaben, Kontrolle der Lernergebnisse (z. B. Prüfen von Vokabeln) bzw. Organisieren einer Nachhilfe allen drei Formen zuordnen. In diesen Aktivitäten kommen das Interesse am Fach sowie die Überzeugung von seiner Wichtigkeit zum Vorschein. Das Kernstück der Aktivitäten liegt jedoch in der kognitiven Förderung. Ähnlich schwierig sind die gemeinsamen Aktivitäten in bilingualen Familien einzustufen, bei denen Deutsch als Kommunikationsprache dient, z. B. das gemeinsame Spielen, Kochen, Lesen,⁴ Ausflüge und Besuche deutscher Verwandter oder Reisen in deutschsprachige Länder. Dabei erlebt das Kind zum einen reichen kognitiven Input, den Montanari (2003: 88) mit „Baden in der Fremdsprache“ vergleicht, zum anderen erfährt es auch die Nützlichkeit und die Wichtigkeit der gelernten Sprache. Es nimmt die Sprache nicht nur als Mittel zur Zweckerreichung in kommunikativen Situationen, sondern auch als Mittel zur Schaffung der emotionalen Nähe mit den Verwandten oder neuen Freunden wahr.

Trotz dieser manchmal problematischen Anwendung auf reale Situationen halte ich die Typologie von Grolnick und Slowiaczek dennoch für anregend. Sie macht nämlich auch auf die Formen der elterlichen Förderung aufmerksam, die auch Eltern ohne Deutschkenntnisse einsetzen können und erweitert somit den Blick auf die Unterstützung beim Fremdsprachenlernen.

Eine andere Typologie nimmt den Ort zum Ausgangspunkt, auf den sich das elterliche Engagement konzentriert. Demnach wird zwischen den schulbezogenen (*school-based involvements*) und innerfamiliären (*home-based involvements*) Unterstützungsformen unterschieden (Wild/Wieler 2016: 77). Unter den schulbezogenen Unterstützungsformen verstehen die Autoren die Teilnahme an Elternsprechtagen oder der Mitwirkung an Schulfesten. Die innerfamiliäre Unterstützung manifestiert sich z. B. im Interesse von Eltern an den Schulerlebnissen ihrer Kinder, in der Hilfe bei der Bewältigung schulischer Misserfolge oder bei der Bearbeitung von Übungsaufgaben. In dieser Typologie werden sehr ähnliche Unterstützungsformen wie bei Grolnick und Slowiaczek (1994) angeführt, nur das Kriterium ihrer Klassifizierung ist anders. Im Zusammenhang mit der vorliegenden empirischen Studie ist zu bemerken, dass diese sich auf die innerfamiliären (*home-based involvements*) Unterstützungsformen konzentriert.

Unbeantwortet blieb bisher die Frage, was das Ausmaß und die Formen der elterlichen Unterstützung determiniert. Eine wegbereitende Arbeit dazu leistete die Arbeitsgruppe um Hoover-Dempsey, die aufgrund empirischer Studien ein Faktorenbündel feststellte.

„Für das generelle *Ausmaß* elterlichen Engagements sind [...] drei Faktorenbündel maßgeblich: (a) die elterlichen Zuständigkeitskonzeptionen, (b) die elterlichen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie (c) Anforderungen und Gelegenheitsstrukturen in Schule und Familie. Im Ergebnis sollten Eltern also eine umso höhere Bereitschaft mitbringen [...] je mehr sie sich in Bildungsfragen als (mit-)verantwortlich sehen, überzeugt sind, ihr Kind kompetent unterstützen zu können, und die vonseiten des eigenen Kindes aber auch der Schule eine positive Erwartungshaltung wahrnehmen. Mit Blick auf die jeweils gewählte *Form* des Engagements werden wiederum drei Bedingungen als zentral ausgewiesen, nämlich (a) das „Profil“ der elterlichen Kompetenzen, (b) berufliche und anderweitige Familienverpflichtungen, die für die

⁴ Diese Aktivitäten können auch in Familien, die sich nicht an die Regel „eine Person eine Sprache“ halten als sog. Sprachinseln genutzt werden, im Rahmen deren in einem von der Muttersprache dominierten Alltag (Slowakisch), Raum für die zweite Sprache (Deutsch) geschaffen wird. Auf Herausforderungen bilingualer Erziehung, in den Familien, wo kein Elternteil Muttersprachler der Zielsprache ist weist auch Lojová (2014: 128–129) hin, bietet aber zugleich den Eltern wichtige Tipps und Ratschläge.

verfügbare Zeit und Energie ausschlaggebend sind, sowie (c) externe und interne Aufforderungen und „Einladungen“ (etwa zu Elternabenden oder in Form kindlicher Hilfesuche) (Wild/Wieler 2016: 78).“

1.3 Ziele des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe I.

Damit aber die elterlichen Förderungsmaßnahmen tatsächlich effektiv wirken, ist eine Kooperation mit der Schule wichtig. Nur durch gegenseitige Abstimmung und wechselseitige Unterstützung der Erziehungs- und Bildungsangebote sind Synergien zu erreichen (Rabušicová 2009: 321). Die Eltern sollen über Ziele und Bedingungen des schulischen Deutschunterrichts informiert werden, bzw. selbst Interesse daran zeigen. Ebenso sollten sie über Lernprogression und ihre Stufen sowie über die Lernstrategien aufgeklärt werden, um unrealistischen Erwartungen, Frustration, ggf. Überforderung des Kindes in einem durch zu ehrgeizige elterliche Ziele geprägten Nachhilfeunterricht vorzubeugen.

Das Staatliche Bildungsprogramm nimmt für den Deutschunterricht an den Grundschulen das Erreichen des A1-Niveaus an. Die Sprachkenntnisse auf diesem Niveau sind auf einem Anfängerniveau. Die Tatsache, dass Kinder vier Jahre Deutsch lernen, kann für die Eltern irreführend sein, denn bei einer niedrigen Zahl an Wochenstunden lässt sich ein höheres Niveau kaum erreichen. Die Lernenden sollen nach den Bestimmungen *des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen, (...) sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“⁵ In der Sprachrezeption können die Lernenden Kontakt aufnehmen, vertraute Wörter und ganz einfache Sätze sowie alltägliche Aufforderungen verstehen. Die mündliche Sprachproduktion erfolgt mit Hilfeleistungen des Gesprächspartners. Die Lerner sind imstande, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten, wenn es sich um vertraute Themen aus ihrer Lebenswelt handelt. Sie können Personen und Sachen aus ihrer Umgebung benennen und einfach beschreiben. Das Schreiben umfasst die Produktion einfacher Textsorten wie einer Postkarte oder eines persönlichen Briefs über sich selbst und die eigene Familie und das Ausfüllen von Registrierungsformularen, z. B. das Anlegen von einem Profil im Internet.

In den durchgesehenen schulischen Curricula kommen wiederholt Themen wie Grüße und Kontaktaufnahme, Ich und meine Familie, Wohnen und Haustiere, Schule (Schulfächer, Einrichtung der Klasse, Aufforderungen im Unterricht), Hobbys (Spiele, Sport, Freunde), Alltagsgewohnheiten (Tagesprogramm und Essen), Orientierung in der Stadt, (wichtige Gebäude, der Weg zur Schule, Verkehrsmittel), ferner Kleidung, Geburtstagsparty, Natur, (Jahreszeiten, Wetter) sowie Feiern und Feste vor.

Inwieweit die Vorstellungen der Eltern mit den schulischen Lernzielen übereinstimmen, in welchem Maße sie sich zu Hause für das Deutschlernen engagieren und was ihre Motivationen sind – diesen Fragen geht die vorliegende Untersuchung nach.

⁵ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>

2 Empirische Untersuchung: Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen

2.1 Forschungsmethodik und Beschreibung der Stichprobe

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen eingesetzt, der zusammen mit demografischen Angaben 15 Fragen zu vier Themen umfasste: 1) Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfaches 2) Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen 3) Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen 4) Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht. Der Fragebogen wurde teilweise theoriegeleitet entworfen, wobei von der früheren Erhebung zur Sprachkompetenz der Bürger in der Slowakei (Bútorová/ Gyarfášová 2011), vom Aufsatz von Ulrich Ammon zur Stellung des Deutschen in der Welt (2003) sowie von der Fachliteratur zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule und Familie (Montanari 2003, Widlok et al. 2010) ausgegangen wurde.

Die Datenerhebung fand 2014 statt. Insgesamt wurden 170 Eltern aus Košice und der Umgebung befragt, deren Kinder Deutsch lernten. Das Alter ihrer Kinder bewegte sich von 6 bis 12 Jahren. Die meisten Kinder (151) lernten Deutsch als zweite Fremdsprache. Als erste Fremdsprache wurde English angeführt. Die restlichen 19 Kinder besuchten die Grundschule in Medzev/Metzenseifen, wo Deutsch als Sprache der dort ansässigen Minderheit ab der ersten Klasse unterrichtet wird. Die Länge des Deutschunterrichts bei den Kindern variierte von einem Monat bis zu zwei Jahren.

Unter 170 Teilnehmern der Untersuchung waren 49 Männer und 121 Frauen vertreten. 163 Elternteile gaben als ihre Muttersprache Slowakisch, 15 Ungarisch an, 10 erwähnten als Muttersprache Romani und 2 Deutsch. In der Stichprobe dominierten (60%) Probanden im Alter von 35-44 Jahren, knapp über ein Viertel der Befragten (26%) bildeten Menschen, deren Alter zwischen 26 und 34 lag und 13% waren über 45 Jahre alt. Da nach Hoover-Dempsey Bildung einen der Faktoren darstellt, die das Ausmaß und die Form des elterlichen Engagements beeinflussen, wird die Stichprobe auch hinsichtlich der Bildung charakterisiert. 40% der Befragten verfügten über einen Hochschulabschluss, 36% hatten ein Abitur, 17% besuchten eine Berufsschule und 6% hatten lediglich eine Grundschule abgeschlossen. Die statistische Auswertung (deskriptive Statistiken) führte Dominika Michalová (2015) im Rahmen ihrer Diplomarbeit durch.

2.2 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

2.2.1 Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfaches

Die Wahl des Deutschen als zweite Fremdsprache bzw. als Unterrichtssprache in der Minderheitsschule beeinflusste zum großen Teil die Tatsache, dass Deutsch von der Schulleitung angeboten wurde. 65% der Befragten gaben an, dass dies die einzige Option war. Dennoch sind auch die inneren Motivationen von Eltern wichtig, denn sie können in der weiteren Überzeugungsarbeit für Deutsch genutzt werden. Als mögliche Gründe für die Wahl des Deutschen wurden den Eltern sieben Alternativantworten vorgegeben, wobei sie aus der Antwortliste mehrere Optionen auswählen und auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben sollten, wie wichtig für sie der jeweilige Grund war. Die Probanden sollten sich auf diejenigen Gründe konzentrieren, die ihre Wahl maßgeblich beeinflussten. Die konkrete

Fassung der Alternativantworten und ihre Verteilung in der Stichprobe werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

Gründe für die Wahl des Deutschen	unwichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	keine Angabe
Deutsch ist eine wichtige Fremdsprache.	3%	11%	30%	35%	21%
Beherrscht man Deutsch, kann man sich besser auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen.	1%	11%	35%	34%	19%
Deutsch ist eine wichtige Sprache, wenn junge Menschen im Ausland studieren möchten.	4%	16%	32%	31%	17%
Deutsch gefällt mir.	19%	22%	19%	12%	28%
Mir gefällt die deutsche Kultur.	34%	19%	8%	6%	33%
Ich besuche gern deutschsprachige Länder.	39%	11%	10%	9%	31%
Ich kann Deutsch.	24%	18%	18%	11%	29%

Tab. 1: Gründe für die Wahl der deutschen Sprache als Fremdsprache für die Kinder (Michalová 2015: 46)

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass es pragmatische Gründe sind, die die Wahl des Deutschen als Fremdsprache wesentlich beeinflussen. Die höchsten Häufigkeiten wurden bei den Antworten erreicht, die die Überzeugungen widerspiegeln, dass Deutschkenntnisse den Lernenden gute Zukunftsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt sowie in der höheren Bildung bieten, was mit Ammons theoretischen Überlegungen (2015: 1066) und Bútorovás und Gyarfášovás (2011) empirischen Ergebnissen korrespondiert.

65% der Eltern betrachten die deutsche Sprache als wichtig. Im Vergleich dazu waren 2011 88% der Befragten überzeugt, Deutsch sei eine wichtige bis notwendige Fremdsprache (Bútorovás/Gyarfášová 2011: 11). Die schwächere jetzige Überzeugung von der Wichtigkeit des Deutschen in der Region mag mit der fortschreitenden Durchsetzung des Englischen⁶ oder auch mit der geografischen Lage der Ostslowakei, die nicht unmittelbar an ein deutschsprachiges Land grenzt, zusammenhängen.

Geht man der Frage nach der Wichtigkeit des Deutschen tiefer nach, dann ist diese durch die Stellung des Deutschen als Kommunikationssprache in der Wirtschaft stark bedingt. Für beinahe 70% der Eltern war von Bedeutung, dass Deutschkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil bei der Stellensuche darstellen können. Nur 1% der Eltern betrachtete diesen Grund als unwichtig.⁷ Diese Überzeugung ist nachvollziehbar, wird man sich der Tatsache bewusst, dass in Košice und seiner Umgebung mehrere Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen tätig sind, die zu beliebten Arbeitgebern zählen.⁸ In mehreren großen

⁶ Zur Tendenz kultureller und sprachlicher Vereinheitlichung in der EU s. Ammon 2009: 19-20, 27-28.

⁷ In der Studie von Bútorovás/Gyarfášová (2011) kam dieses Item in demselben Wortlaut nicht vor. Bezüglich des Gebrauchs vom Deutschen in der Wirtschaft wurde die Aussage formuliert, Deutsch sei eine nützliche Sprache, wenn man in einem deutschen Unternehmen oder in einem deutschsprachigen Land arbeiten möchte. Dieser Aussage stimmten 93% Befragten zu. (Bútorovás/Gyarfášová 2011: 17).

⁸ Unter den größeren Unternehmen sind zu erwähnen: T-Systems, Feudenberg (IT), Getrag-Ford, (Maschinenbau, Automobilindustrie-Zulieferer), VW, RWE heute Innogy (Energieversorger), Rosenberg (Klima und Lüftungstechnik) sowie mehrere Personalagenturen, die sich mit Vermittlung und Überlassung von Arbeitskräften beschäftigen.

Unternehmen ist zwar Englisch die Kommunikationssprache des Konzerns, Deutsch spielt aber weiterhin eine wichtige Rolle in der Kommunikation mit der Muttergesellschaft bzw. in der Kommunikation mit deutschsprachigen Kunden (Klembárová 2014).

Außerdem ist Deutsch auch für diejenigen relevant, die ihren Lebensunterhalt im Ausland verdienen. Nach statistischen Angaben von 2014 und 2015 waren es die Bewohner des Prešover-Landesbezirks, die ihre Heimat am häufigsten verließen.⁹ Die meisten Slowaken arbeiten seit 2013 in Österreich (2015 waren es 50.600 Personen)¹⁰ – wegen eines besseren Lebensstandards bleibt es für viele eine verlockende Perspektive. Es ist also naheliegend, dass für die Eltern die Ansicht, mit Deutsch kann man sich leichter auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen, den wichtigsten Grund darstellt.

Eine hohe Zustimmung (63%) erreichte auch die Aussage, Deutsch sei wichtig, wenn junge Menschen im Ausland studieren möchten. Der weiten Verbreitung dieser Motivation mögen die folgenden Tatsachen zugrunde liegen 1) Das deutsche bzw. österreichische Bildungssystem hat einen guten Ruf. Bei einem globalen Hochschulranking landeten 2015 vier deutsche Hochschulen unter den 100 weltbesten Universitäten.¹¹ Besonders die Technischen Universitäten haben als Schmieden der Ingenieurskunst einen guten Ruf und üben eine starke Anziehungskraft auf Ausländer aus – 25% der Studienanfänger an den TU sind internationale Studierende.¹² 2) Auch slowakische Erasmus-Studenten wählen Deutschland gern als ihr Gastland. 2007-2010 war Deutschland nach der Tschechischen Republik das meistbesuchte Land (SAAIC 2012: 69). 3) In der Ostslowakei gibt es ein relativ dichtes Netz von Schulen, an denen das Deutsche Sprachdiplom angeboten wird. Das Deutsche Sprachdiplom Stufe II (GeR-Stufe B2/C1) bildet für Ausländer die sprachliche Voraussetzung für den Besuch einer deutschen Hochschule.

Vergleichend mit der Studie von Bútorová/Gyarfášová 2011: 17), beobachtet man jedoch einen Rückgang in der Wahrnehmung der Wichtigkeit des Deutschen für ein ausländisches Studium um 13%. Auch da spiegelt sich das langsam sinkende gesellschaftliche Prestige des Deutschen wider.

Zu den weniger relevanten Gründen für die Wahl des Unterrichtsfaches Deutsch gehörten subjektive Sympathien für die deutsche Sprache und deutsche Kultur. Überraschend wenig beeinflusste die Wahl der Eltern auch die Tatsache, dass sie selbst die Fremdsprache beherrschen und folglich ihren Kindern beim Erlernen der Sprache helfen können. Eine Ausnahme dabei waren die Eltern mit einem Hochschulabschluss. 47% von ihnen zogen diese Tatsache als wichtig bzw. sehr wichtig in Betracht (Michalová 2015: 52).

2.2.2 Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen

Die Erwartungen der Eltern bezüglich der schulischen Lern- und Leistungsentwicklung beeinflussen nicht nur die Zielsetzungen der Kinder, sondern bestimmen auch das Ausmaß

⁹ <http://ekonomika.sme.sk/c/7782984/pracovat-do-zahranicia-odislo-najviac-ludi-z-presovskeho-kraja.html>, <https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>

¹⁰ <https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>. Auch wenn die meisten Slowaken dort im Gesundheitswesen und Pflege sowie im Bauwesen arbeiten und über kein besonders hohes Sprachniveau im Deutschen verfügen, brauchen sie dennoch wenigstens die Grundkenntnisse der Landessprache. Mit besseren Sprachkenntnissen verbessern sich auch ihre Chancen auf dem dortigen Arbeitsmarkt.

¹¹ <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/jugend/viele-chancen/ausgezeichnete-forschung-und-lehre>

¹² <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/dynamische-hochschulbildung>

des elterlichen Engagements und seine Schwerpunkte. In Bezug auf die Erwartungen von Eltern an die Kompetenzen ihrer Kinder nach einem Jahr Deutschlernen wurde ein Fragenblock formuliert, dessen einzelne Items die Bildungsstandards in einer für Laien verständliche Sprache wiedergeben. Über die Prioritäten der Probanden in diesem Bereich informiert die folgende Grafik.

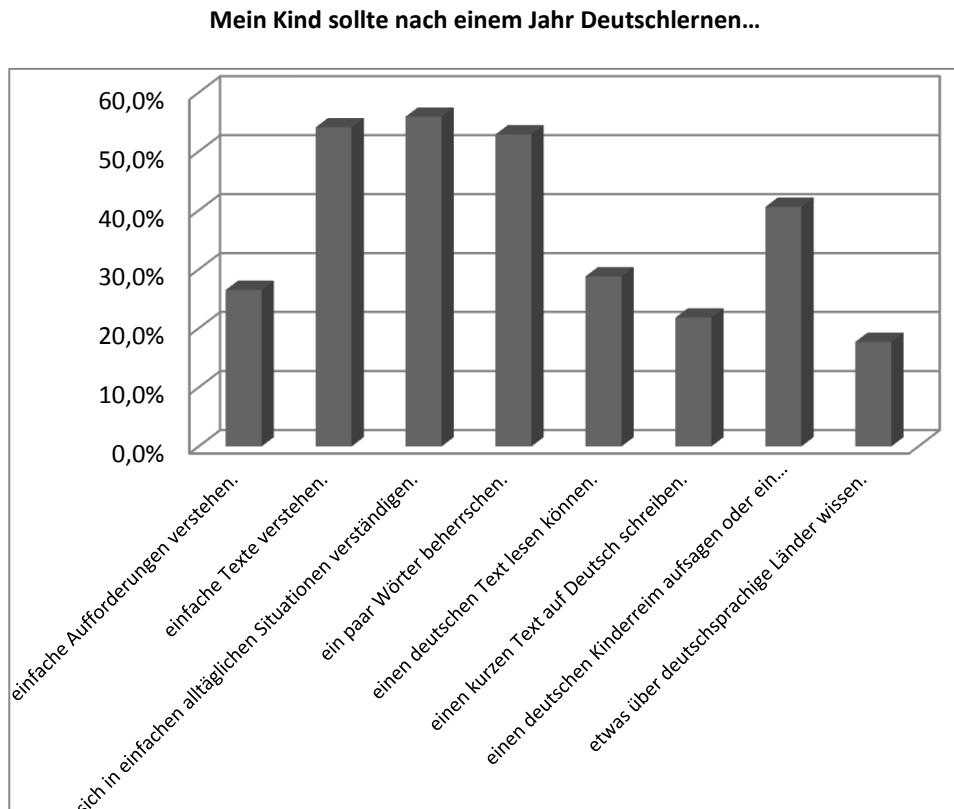


Abb.1: Erwartungen von Eltern an die Kompetenzen ihrer Kinder nach einem Jahr Deutschlernen (Michalová 2015: 55)

Das Säulendiagramm zeigt, dass das Interesse der Eltern v.a. am Sprechen liegt. Dies ist auch verständlich, weil die Lernfortschritte des Kindes in der Sprachproduktion am deutlichsten erkennbar sind. 56% der Eltern sind überzeugt, dass sich das Kind nach einem Jahr Deutschlernen in einfachen kommunikativen Situationen verständigen können soll. 53% der Eltern wünschen sich, dass das Kind ein paar Wörter in der Fremdsprache beherrscht. 41% erwarten, dass ihr Kind einen Kinderreim oder ein Lied auf Deutsch vortragen kann. Allerdings darf man nicht vergessen, dass im Anfangsstadium jedem Kind Zeit zum Aufnehmen sprachlicher Impulse gegeben werden muss, ohne dass es zum Sprechen gedrängt wird (Widlok et al. 2010: 25). Auch im natürlichen Spracherwerb in der Muttersprache entwickeln sich zuerst rezeptive Fertigkeiten. Die gesamte kognitive Anstrengung des Lernenden richtet sich zunächst auf das Hören. Das Kind hört zunächst zu, versteht, nimmt auf und reagiert oft erst nach geraumer Zeit zuerst in Ein-Wort- Antworten oder indem es einzelne Wörter der Fremdsprache in muttersprachliche Sätze integriert. Es ist

wichtig, dass Eltern über diese sog. „stille Phase“ (Lojová 2014: 141) informiert werden, um unrealistischen Erwartungen, Frustration, ggf. Überforderung des Kindes am Anfang des Sprachunterrichts vorzubeugen. Allmählich sollten sich aber die Lerner auf einfache Art verständigen können. Als einfache Situationen wurden zum Beispiel: sich vorstellen, nach dem Weg fragen, Begrüßen, Beschreibung eigener Familie und der Wohnung usw., angeführt (Michalová 2015: 56), die mit den Zielen des schulischen Deutschunterrichts korrespondieren. Von Kindern aber fließendes Sprechen ohne fremde Hilfeleistungen zu erwarten, wäre unrealistisch. Die Progression im Deutschen ist langsamer als im Englischen.

In Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten lässt sich von empirischen Daten keine eindeutige Einstellung ableiten. Einerseits kommt das Verstehen einfacher Texte unter Erwartungen von Eltern relativ oft vor (54%), andererseits erwarten nur 26%, dass ihre Kinder einfache Aufforderungen in der Zielsprache verstehen. Diese Items sollten im Fragebogen das Lese- und Hörverstehen abdecken. Es mag aber sein, dass die Befragten unter Texten nicht nur die Lesetexte, wie es intendiert war, sondern auch Hörtexte verstanden und in ihren Antworten beide rezeptiven Fertigkeiten berücksichtigten. Warum sie aber so selten das Lernziel „einfache Aufforderungen verstehen“ internalisierten, lässt sich schwer erklären. Vielleicht haben sie den Gebrauch einer Fremdsprache als Lehrer_innensprache im Unterricht d.h. u.a. Erteilen von Anweisungen an die Schüler_innen in der Zielsprache selbst nicht erlebt oder/und es ist ihnen die Relevanz dieser Teilfertigkeit nicht bewusst.

Ein relativ niedriger Wert (29%) wurde auch für das Lernziel „deutsche Texte lesen können“ erhoben. Dieses Item zielte auf die Ausspracheregeln, auf die Kenntnis der Unterschiede in der Leseweise von Vokal- und Konsonatenbuchstabenkombinationen im Slowakischen und Deutschen, was gewöhnlich in den ersten Deutschstunden unterrichtet wird. Es mag aber sein, dass die Eltern, die des Deutschen nicht mächtig sind, die Wichtigkeit dieses Lernziels nicht erkannten. Aus der didaktischen Sicht soll aber der korrekten Aussprache im Kindesalter eine große Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil die Kinder in diesem Bereich noch besondere Fähigkeiten mitbringen (Widlok et al. 2010: 25).

Eine Entwicklung der Fertigkeit Schreiben liegt verhältnismäßig wenigen Eltern am Herzen. Nur 22% erwarten, dass das Kind nach einem Jahr Deutschlernen einen einfachen Text schreiben kann, obwohl es die Bildungsstandards vorsehen. Der niedrige Stellenwert vom Schreiben bei Eltern korrespondiert auch mit den Erfahrungen vom Schulalltag. Wie eine Umfrage unter Deutschlehrenden zeigte (Kováčová 2015b: 83), rangierte Schreiben weit hinter anderen Sprachfertigkeiten.

An letzter Stelle in der Rangordnung der Erwartungen in Bezug auf die Ergebnisse des Deutschunterrichts stehen landeskundliche Kenntnisse, die nur für 17% der Eltern von Belang sind, was auch der Schulpraxis entspricht (Kováčová 2015b: 83).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in manchen Bereichen die Erwartungen der Eltern (Fertigkeit Sprechen) mit den Bildungsstandards bzw. den Lernzielen decken, in anderen Bereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) liegen sie darunter.

2.2.3 Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen

Im Hinblick auf das elterliche Engagement wurden 2 Fragenblöcke konzipiert. Der erste Block betraf traditionelle Formen der elterlichen Unterstützung, die eng mit dem Schulunterricht zusammenhängen: d.h. Hilfe bei Hausaufgaben und bei der Vorbereitung für den Unterricht, Interesse am durchgenommenen Lernstoff und Geschehen im Unterricht, Beschaffen von Lernmaterialien. Die Befragten sollten auf einer Skala angeben, wie oft sie die jeweilige Form der elterlichen Unterstützung gewährleisten.

Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen	nie	manchmal	oft	sehr oft	keine Angabe
Ich lerne mit dem Kind zusammen.	12%	21%	22%	22%	23%
Ich interessiere mich dafür, was im Deutschunterricht gemacht wurde.	4%	18%	32%	27%	19%
Ich beschaffe Lernmaterialien.	22%	19%	12%	14%	33%

Tab. 2: Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen mit Bezug auf den schulischen Deutschunterricht (Michalová 2015: 38)

Laut Ergebnissen der Umfrage ist das Interesse am durchgenommenen Lernstoff und Aktivitäten im Deutschunterricht die am häufigsten angewendete Form der elterlichen Unterstützung. Beinahe 60% der Befragten beteuerten, dass sie es oft bis sehr oft dafür interessieren, was im Deutschunterricht gemacht wurde, nur 4% bezeichnete sich selbst als desinteressiert. Wie bereits im Abschnitt 1.2 erwähnt wurde, sind elterliches Interesse an den Unterrichtsinhalten, Lob und Ermutigung wichtige Faktoren für die Steigerung des Lerneinsatzes von Kindern. Das elterliche Interesse bietet ihnen emotionalen Halt und signalisiert die Wichtigkeit der deutschen Sprache.

Die zweithäufigste Form der elterlichen Unterstützung ist das gemeinsame Lernen. 44% der Befragten behaupten, sie lernen oft bis sehr oft mit ihrem Kind. Aus den erhobenen Daten bekommt man aber weder Informationen über die konkreten Aktivitäten der Eltern noch kann man einschätzen, ob ihr Vorgehen pädagogisch sinnvoll ist. Es mag sich um Hilfe bei der Bearbeitung von Hausaufgaben, Abfragen von Vokabeln oder bei deutschkundigen Eltern sogar um eine Art von Nachhilfeunterricht handeln. Wild und Wieler (2016: 80) betonen, dass bei elterlichen Förderungsmaßnahmen die Maxime „so wenig Hilfe wie möglich, aber so viel wie nötig“ gelten soll. In lernbezogenen Interaktionen sollen Eltern den Bestrebungen ihrer Kinder Wertschätzung entgegenbringen und ihre Autonomie unterstützen. Ein solches Verhalten geht mit einem stärkeren Interesse der Kinder an schulbezogenen Aufgaben einher. Hingegen wird ein stark kontrollierendes und nur auf das Lernergebnis abzielendes Elternverhalten mit dysfunktionalen Lernhaltungen assoziiert (Wild/Lorenz 2010 zit. in Wild/Wieler 2016: 80). Wenn das gemeinsame Lernen zu positiven Ergebnissen führen soll, verlangt es von Eltern also nicht nur gewisse Deutschkenntnisse, sondern auch pädagogisches Geschick und kann sehr zeitintensiv sein. Darin mögen die Gründe liegen, warum diese Form der Unterstützung weniger oft vorkommt als die vorher erwähnte persönliche Förderung. Dennoch überrascht es positiv, dass nach Selbstaussagen beinahe die Hälfte der Eltern ihren Kindern beim Erlernen des Deutschen hilft. Schichtet man die Stichprobe nach der Bildung, dann realisierten die Probanden mit Hochschulbildung diese Form der elterlichen Unterstützung am häufigsten. 37% gaben an, dass sie sehr oft mit dem Kind lernen (Abitur 13%, ohne Abitur 10%, Grundschule 0% Michalová 2015:43), was mit den von Hoover-Dempsey ermittelten Faktoren – elterliche Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen – korrespondiert.

Als letzte Unterstützungsform wurde das Beschaffen von Lehrmaterialien untersucht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ca. ein Fünftel der Eltern ihrem Kind keine Lernmaterialien kauft und ein weiteres Fünftel es nur manchmal tut. Der Grund dafür könnte sein, dass viele Schulen die Lehrbücher kostenlos anbieten. Außerdem sind viele Sprachlehrbücher so gestaltet, dass die Schüler_innen sie länger als ein Jahr benutzen können. Die Zahl und der Typ der Materialien hängen meistens von den Lehrenden und der Schule ab. Manche Lehrende benutzen aber noch unterschiedliche Zusatzmaterialien (zum

Beispiel Zeitschriften), die die Eltern kaufen müssen. Die Heterogenität der Ergebnisse kann also auf unterschiedliche Ansprüche der Lehrenden zurückgeführt werden (Michalová 2015: 39).

Neben den schulbezogenen Formen können Eltern zum Deutschlernen auch durch weitere Aktivitäten anregen, die den Interessen und der psycho-motorischen Entwicklung der Kinder entsprechen. Oft handelt es sich dabei um Freizeitaktivitäten, bei denen das Lernen beiläufig erfolgt. In dem Fragebogen wurden aufgrund der Fachliteratur (Montanari 2003) vier solche Formen aufgenommen, zu denen dann weitere Fragen nach der Häufigkeit ihrer Anwendung gestellt wurden.

Weitere Formen der Lernförderung	Anzahl der Eltern	Anteil in der Stichprobe
Das Kind sieht Kindersendungen bzw. Märchen auf Deutsch.	12	7%
Wir lesen zusammen deutsche Bücher.	10	6%
Ich oder ein Familienangehöriger spricht mit dem Kind Deutsch.	27	16%
Wir reisen in deutschsprachige Länder.	16	9%

Tab. 3: Weitere vom Schulunterricht abgekoppelte Formen der Förderung vom Erwerb der deutschen Sprache (Michalová 2015: 38, 40)

Bei der Auswertung der Ergebnisse fällt auf, dass nur ein Bruchteil der Eltern den Erwerb der deutschen Sprache durch Aktivitäten fördert, die den schulischen Rahmen überschreiten. Von den 170 Eltern gaben nur 12 Eltern an, dass sie dem Kind zu Hause deutsche Märchen beziehungsweise Kinderfilme zeigen. 8 davon führten an, dass ihr Kind sich regelmäßig d.h. täglich oder einmal-zweimal in der Woche deutsche Märchenfilme oder Kindersendungen ansieht. Diese Form der Lernförderung lässt sich über Satelliten-Kanäle oder durch das Internet relativ leicht gewährleisten und auch Eltern ohne Fremdsprachenkenntnisse können diese Möglichkeit nutzen.¹³ Daher ist es erstaunlich, wie selten diese Form der Fremdsprachenförderung in den Familien in Anspruch genommen wird.

Noch weniger Eltern (10) bieten ihrem Nachwuchs Zugang zur deutschsprachigen Literatur. Nur in vier Familien wird regelmäßig (einmal oder zweimal pro Woche) aus deutschen Kinderbüchern vorgelesen oder zusammen gelesen. Das geringe Interesse am (Vor)Lesen in der Fremdsprache kann durch mehrere Faktoren bedingt werden: 1) unzureichende Deutschkenntnisse der Eltern, 2) Förderung anderer Freizeitaktivitäten in der Familie als Lesen / Desinteresse an Literatur 3) fehlende Orientierung im Bereich deutschsprachiger Kinderliteratur sowie 3) den Aufwand, der mit der Besorgung solcher Literatur gerade für Eltern außerhalb von Grenzregionen und Orten mit deutschen Bibliotheken besteht.

Die Nutzung der deutschen Sprache in realen kommunikativen Situationen stellt wohl die effektivste Förderungsmaßnahme dar. Im Vergleich zu anderen Formen wurde sie relativ oft erwähnt, was damit zusammenhängt, dass in der Stichprobe auch Angehörige bzw. Nachkommen der deutschen Minderheit vertreten waren.

Die letzte angeführte Unterstützungsform, Reisen in deutschsprachige Länder, wurde von 16 Eltern praktiziert, in der Regel ein- oder zweimal im Jahr. Berücksichtigt man die

¹³ Natürlich ist es pädagogisch wertvoller, wenn Kinder zusammen mit ihren Eltern die Sendung verfolgen und sie im Nachhinein gemeinsam besprechen, was jedoch gewisse Deutschkenntnisse auch bei den Eltern voraussetzt.

geografische Lage der Region und den sozio-ökonomischen Status der Bevölkerung, kann man es für ein positives Ergebnis halten. Überdies konnten die Befragten noch andere Aktivitäten anführen, durch die sie das Deutschlernen fördern. In diesem Zusammenhang berichteten drei Eltern, dass ihr Kind regelmäßig deutsche Lieder hört (Michalová 2015: 40).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Mehrheit der Eltern ihr Kind beim Deutschlernen durch Interesse an Lerninhalten und Geschehen in der Schule emotional unterstützt. Kognitive Unterstützung in Form des gemeinsamen Lernens deklarierten 44% der Eltern. Nur ein Bruchteil der Eltern bietet ihren Kindern jedoch sprachfördernde Aktivitäten an, die den schulischen Rahmen überschreiten.

2.2.4 Elternwünsche zur Verbesserung vom DaF-Unterricht

Im letzten Fragenblock wurden fachliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrenden sowie zwei bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Stellung vom DaF operationalisiert, nämlich die Aufstockung von Unterrichtsstunden und das Gewähren kostenloser Lehrbücher. Die relativen Häufigkeiten der Antworten in diesem thematischen Block stellt die folgende Tabelle dar:

Elternwünsche zur Verbesserung vom DaF-Unterricht	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	keine Angabe
Lehrer mit besseren Deutschkenntnissen	8%	10%	25%	26%	31%
Lehrer, die den Unterricht interessanter gestalten könnten	1%	2%	20%	52%	25%
kostenlose Lehrbücher	5%	14%	19%	31%	31%
Aufstockung von Deutschstunden	2%	16%	29%	28%	25%

Tab. 4: Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht (Michalová 2015: 58)

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass den Eltern die Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz am meisten am Herzen liegt. Nur bei 3% der Eltern signalisieren die Untersuchungsergebnisse Zufriedenheit auf diesem Feld, 25% der Befragten äußerten dazu keine Meinung, aber 72% der Eltern wünschen sich Lehrende, die den Unterricht interessanter gestalten. Von einem interessanteren Unterricht versprechen sie sich wahrscheinlich eine höhere Motivation ihrer Kinder und folglich auch bessere Schulleistungen. Allerdings wurde in diesem Fragebogen nicht nach Gründen und Informationsquellen für eine solche Einschätzung des Unterrichts von der Seite der Eltern gefragt. Das Klischee der „Drögeheit des DaF-Unterrichts“ scheint aber weit verbreitet zu sein (Ammon 2015: 1068), obwohl methodisch-didaktische Fragen und die Präsentation neuer, der kindlichen Entwicklung angemessener didaktischer Ansätze einen wesentlichen Bestandteil der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung darstellen. Wie von Saldern (2012: 71) bemerkt, wollen Familien eine individuelle Förderung des Kindes, was in der schulischen Unterrichtspraxis nicht möglich ist. Konflikte bzw. Unzufriedenheit sind dadurch beinahe vorprogrammiert. Viele Eltern nehmen in der Beziehung zur Schule die Rolle der Kunden ein,¹⁴ betrachten die pädagogische Arbeit als Dienstleistung und übertragen auf die Schule ein Konsumverhalten (Rabušicová 2009: 322).

¹⁴ Rabušicová et. al. stellten in ihrer Fragenbogenerhebung unter tschechischen Eltern und Schulvertretern fest, dass sich 82% der Eltern mit der Rolle der Kunden identifizieren; 38% wurden als

Ein Konsens zwischen der Lehrerschaft und einem großen Teil der Eltern (57%) besteht hingegen in der Forderung, die Zahl der Deutschstunden aufzustocken. Die heutige Situation ist für die meisten Befragten unbefriedigend. Der SUNG setzt sich seit mehreren Jahren für eine Veränderung ein, der politische Wille dazu fehlt aber.

Weiterhin schätzen manche Eltern die Deutschkenntnisse der Lehrkräfte als problematisch ein. Ungefähr die Hälfte der Befragten (51%) würde von den Lehrenden bessere Kenntnisse der Zielsprache erwarten. Die Aussagekraft dieser Feststellung ist aber eingeschränkt, da man nicht weiß, auf welche Tatsachen sich diese negative Bewertung stützt. Doch 18% der befragten Eltern scheinen mit dem Sprachniveau der Lehrpersonen zufrieden zu sein und fast ein Drittel (31%) machte dazu keine Angabe.

Schließlich würde es die Hälfte der Befragten (50%) willkommen heißen, wenn die Schüler_innen ihre Lehrbücher kostenlos bekämen. Im Vergleich zu anderen Fächern sind nämlich die Fremdsprachen im Nachteil, wenn die Lehrkraft ein anderes Lehrbuch einzuführen plant, als die Schule auf Lager hat. Dann müssen die Lernenden bzw. ihre Eltern die Kosten für die Materialien selbst tragen. Manche Lehrwerke bestehen dabei aus mehreren Komponenten, die alle Schüler_innen für eine adäquate Arbeit im Unterricht und zur Vorbereitung auf den Unterricht brauchen. Dieser Posten stellt für manche Familien eine Last dar. Ein Fünftel der Befragten ist aber mit der momentanen Lehrbuchversorgung zufrieden.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Eltern auch die Möglichkeit hatten, eigene Vorschläge und Ideen zu ergänzen. Diese Gelegenheit wurde aber nicht genutzt.

3 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten an, dass die Elternarbeit nicht nur für die Deutschlehrenden an den Grundschulen, sondern für alle Akteure im DaF-Bereich eine Herausforderung darstellt. Die legislativen Veränderungen in der Fremdsprachenpolitik, durch die die Eltern zu einem entscheidenden Faktor für das Bestehen des DaF-Unterrichts wurden, unterstreichen nur noch ihre Wichtigkeit. Sinnvolle Maßnahmen im Rahmen der institutionellen Öffentlichkeitsarbeit, Schulpräsentationen, Elternabenden und Elternberatung sollten alle untersuchten Gebiete betreffen.

Da die pragmatischen Gründe im Hinblick auf die berufliche Zukunft der Lerner und Möglichkeiten ihres weiteren Studiums die Entscheidung fürs Deutsch maßgeblich prägen, wäre eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Schulen, Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen und Stipendiengebern wünschenswert. Bei gemeinsam für Eltern organisierten Informationsveranstaltungen sollten Perspektiven der Lerner, der praktische Nutzen von Deutschkenntnissen betont werden.

Aufklärungsarbeit scheint auch in Bezug auf schulische Lernziele erforderlich, weil in manchen Bereichen Diskrepanzen zwischen ihnen und den Erwartungen von Eltern existieren. Dies betrifft die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben sowie die Einübung einer korrekten Aussprache. Im Gegensatz dazu besteht zwischen dem Elternhaus und der Schule eine Übereinstimmung in der Priorität hinsichtlich der Fertigkeit Sprechen, die man als Grundlage für die Elternarbeit ausnutzen soll. Letztendlich gaben beinahe 60% der Befragten an, dass sie sich dafür interessieren, was im Deutschunterricht passiert und 44% behaupteten, dass sie oft bis sehr oft mit ihrem Kind lernen. Andererseits wissen wir sehr wenig über die Verfahren, die bei der häuslichen Vorbereitung zum Unterricht verwendet werden. Es ist die Aufgabe der weiteren (wohl qualitativen) Forschung

diese z. B. durch Beobachtung zu eruieren und fachdidaktisch auszuwerten. Ein Forschungsdesiderat stellen auch die möglichen Zusammenhänge zwischen den Einstellungen von Eltern zu Deutsch und dem Ausmaß ihrer Lernunterstützung sowie zwischen ihrem „Kompetenzen-Profil“ (Bildungsgrad, Deutschkenntnisse, Kenntnisse anderer Fremdsprachen bzw. der Strategien im Fremdspracherwerb) und Formen der Lernunterstützung dar.

Weitere Untersuchungsergebnisse signalisieren, dass nur sehr wenige Eltern zusätzliche Formen der Förderung vom Erwerb der deutschen Sprache nutzen. Die Ursachen dafür wurden zwar nicht ermittelt, es ist aber naheliegend, dass einem Großteil der Eltern Informationen über die Möglichkeiten der Förderung vom Fremdspracherwerb fehlen. Für diese Eltern könnte eine von Didaktikern und erfahrenen Praktikern entwickelte Handreichung anregend sein, die Tipps zur Fremdsprachenförderung in der häuslichen Umgebung, Informationen über Stufen, Prozesse und Strategien im Fremdspracherwerb sowie einen Überblick über geeignete Lernmaterialien (Sprachspiele, Lern-Apps, Webseiten, Podcast usw.) beinhalten würde.

Neben dieser Maßnahme sollte auch die individuelle Beratung zu lernförderlichen Aktivitäten und ihrer Durchführung zu Hause intensiviert werden. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die Schüler_innen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus übernehmen. Sie sollen deswegen aus Lehrer_innen-Eltern-Gesprächen nicht ausgeschlossen bleiben, sondern man sollte unter genauen Regeln eher Dreier-Gespräche veranstalten, sodass mit Schüler_innen und nicht bloß über sie geredet wird (Sacher 2013: 77, 80–81). Wie Sacher (2013) feststellte, ist eine effektive Elternarbeit auf der Sekundarstufe eine schüler_innenorientierte Elternarbeit.

In der Untersuchung wurden auch Eltern nach ihren schulbezogenen Wünschen zur Verbesserung des Deutschunterrichts befragt. Ihre Antworten warfen ein kritisches Licht v.a. auf fachdidaktische und sprachliche Kompetenzen der Lehrenden. Auch wenn man bedenkt, dass die Probanden Laien in der Fremdsprachendidaktik sind, soll man den angedeuteten Problemen in weiteren Forschungen nachgehen und die Situation auch in der Lehrer_innenausbildung selbstkritisch reflektieren. Man kann aber auch vermuten, dass die Unzufriedenheit mit dem Deutschunterricht zumindest aus der mangelnden Informiertheit resultiert. Eine regelmäßige und öffentlichkeitswirksame Präsentation interessanter Aktivitäten würde das Bild eines „drögen“ Deutschunterrichts korrigieren. Eine Öffentlichkeitsarbeit ist auch in Bezug auf die Systemzwänge und Bedingungen, unter denen die Lehrer_innen arbeiten, notwendig. Eine Aufklärung darüber würde wohl die Eltern zu realistischen Erwartungen führen.

Zum Schluss ist nochmal zu betonen, dass die Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrenden und Eltern eine anspruchsvolle, oft unterschätzte Aufgabe ist. Je stärker aber Schule und Elternhaus als Lernorte aufeinander bezogen sind, desto förderlicher ist es für das Kind. Eben aus diesem Grund ist es wichtig, zwischen der Schule und dem Elternhaus Brücken zu bauen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2003): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hgg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler. 345–363.
- (2009): Über die Dilemmata jeglicher EU-Sprachenpolitik. – In: G. Stickel (Hrsg.): National and European Language Policies. Frankfurt a. M.: Lang. 19-34.
- (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. – Berlin: De Gruyter.
- Bútorová, Zora; Gyárfášová, Oľga (2011): Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. – Bratislava: Goethe Institut.

- Fedáková, Katarína (2015): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in die Fachdidaktik und -methodik. – Košice: UPJŠ.
- Grolnick, Wendy S.; Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. – In: *Child Development* 65/1, 237–252.
- Klembárová, Petra (2014): Jazyková politika dcérskych spoločností nemeckých firiem na Slovensku a jej determinanty. Diplomová práca. – Košice: UPJŠ.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2012): Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. – Banská Bystrica: UMB.
- Kováčová Michaela (2015a): Sú smartfónové aplikácie na osvojovanie si cudzojazyčnej lexiky naozaj smart? – In: *Cizí jazyky* 59/2, 39–45.
- Kováčová Michaela (2015b): Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen? – *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 7/1. 72–89.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Mehrsprachigkeitspolitik. – In: Goethe-Institut (Hg.): *Sprachen ohne Grenzen*. München: Goethe-Institut. 11–13.
- Lojová, Gabriela (2014): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. – Bratislava: Univerzita Komenského.
- Michalová, Dominika (2015): Postoje rodičov k vyučovaniu nemeckého jazyka a miera podpory pri jeho učení. Diplomová práca. – Košice: UPJŠ.
- Montanari, Elke (2003): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. – München: Köpfer.
- Rabušicová, Milada (2009): Rodiče a škola. – In: J. Průcha (Hg.): *Pedagogická encyklopedie*, 319–323, Praha: Portál.
- SAAIC (2012): 25 rokov programu Erasmus v Európe. – Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu.
- Sacher, Werner (2013): Schülerorientierte Elternarbeit. – In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt (Hgg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Praxisbuch zum Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS. 77–82.
- Stamm, Margit (2016): Bedingungen des Aufwachsens in Familien: ihre Bedeutung für den Bildungserfolg und bildungspolitische Implikationen. – In: S. Frank, A. Sliwka (Hg.): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengleichheit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 52–64.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen, Und wie wir sie dabei unterstützen können. – Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Widlok, Beate et. al. (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – München: Goethe Institut.
- Wild, Elke; Wieler, Marius (2016): Verwirklichungschancen schaffen durch eine geeignete Gestaltung von Lernprozessen im familiären Umfeld. Eine Übersicht über den Stand der bildungsbezogenen Elterntrainingsforschung und ihrer Desiderata. – In: S. Frank, A. Sliwka (Hg.): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengleichheit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 77–88.
- von Saldern, Matthias (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. – In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, 68–75. Wiesbaden: Springer VS.
- Zemaniková, Nadežda (2012): Deutsch für die Zukunft – Zukunft für Deutsch. XI. Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands, Banská Bystrica, 01.–03. Juli 2012. – *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 4/2, 98–101.

Online-Quellen:

- http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nj_nsv_a1_2014.pdf, Zugriff 27.12.2016.
- <https://www.minedu.sk/data/att/7497.pdf>, Zugriff 27.12.2016.
- <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>, Zugriff 27.12.2016.

<http://ekonomika.sme.sk/c/7782984/pracovat-do-zahranicia-odislo-najviac-ludi-z-presovskeho-kraja.html>, Zugriff 7.1.2017.

<https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>, Zugriff 7.1.2017.

<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/jugend/viele-chancen/ausgezeichnete-forschung-und-lehre>, Zugriff 18.1.2017.

<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/dynamische-hochschullandschaft>, Zugriff 18.1.2017.

Annotation

The Attitude of Parents towards Teaching German as a Foreign Language and their Support for Learning German

Michaela Kováčová

The proposed article aims at describing the attitude and parental involvement of primary school pupils' parents with regard to teaching German as a foreign language (TGFL) in Eastern Slovakia.

The theoretical chapter introduces the legal framework of TGFL within Level 2 of the ISCED. Consideration of the family home's role in the school socialization and the forms of parental involvement and its influencing factors follows. The chapter closes with an outline of the objectives of TGFL.

The main purpose of the article is to present the outcomes of a research conducted in Eastern Slovakia (n=170). The questionnaire used for the collection of data covered following themes: 1) The reasons for choosing German as a subject of study 2) The expectations of parents regarding the skills gained after one year of learning German 3) Parental involvement in learning German 4) School factors that could, according to parents, improve the standard of TGFL. The study concludes with a summary and reflects upon the parental involvement.

Keywords: German as a foreign language, parental involvement