

Die Unterstützung der Eltern
beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes

Magisterarbeit
Elina Haikarainen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Oktober 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elina Haikarainen	
Työn nimi – Title Die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 87 sivua + 2 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Vieraiden kielten oppiminen ei rajoitu pelkästään kouluun ja opettajan järjestämään toimintaan, vaan kieliä opitaan myös muissa yhteyksissä, esim. perheen parissa. Sosiokulttuurinen oppimisteoria, joka toimii tämän pro gradu -tutkielman taustateorianana, painottaa vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen sekä oppijan tekijyyden tärkeyttä oppimisessa.</p> <p>Vanhempien tuesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että vanhempien tuki on tärkeää ja hyödyllistä lastensa oppimisessa etenkin motivaation ja koulumenestyksen kannalta. Vanhempien tukea lastensa kielten oppimisessa ei ole Suomessa kuitenkaan tutkittu.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vanhemmat tukevat 5./6.-luokalla olevien lastensa englannin ja saksan kielen oppimista. Vanhempien käsityksiä kartoitettiin yhdeksän puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä jälkeen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin sekä tekijyyden analyysin keinoin. Analyysiosuudessa selvitettiin vanhempien käyttämiä tukimuotoja, mahdollisia eroja tuessa englannin ja saksan välillä sekä vanhempien, lapsen ja opettajan tekijyyttä lapsen oppimisessa.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että vanhemmat tukivat lapsiaan monin eri tavoin. Vanhemmat pitivät sanojen kyselyä sekä kotiläksyissä, kieliopissa ja kokeisiin valmistautumisessa tapahtuvaa auttamista perinteisinä tuemuotoina. Kaikki vanhemmat eivät kokeneet tukevansa lapsensa kielenoppimista, mikäli he tukivat jollakin toisella tapaa, esim. tarjoamalla mahdollisuuksia autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin sekä kotimaassa että ulkomaan lomamatkoilla. Vanhemmat pitivät töidensä ja englannin yleisyyden takia englannin osaamista tärkeämpänä kuin saksan. Siitä syystä he myös tukivat englannin oppimista enemmän. Englantia käytettiin ja kuultiin kotona saksaa enemmän. Saksankielistä oppimateriaalia löytyi kotoa myös vähemmän.</p> <p>Vanhempien tekijyys näyttäytyi monella tapaa. Vanhemmat olivat aktiivisia tukijoita lastensa oppimisessa. Vanhempien ajatukset heidän tukensa hyödyllisyydestä edistivät heidän tekijyytensä, kun taas vanhempien kielitaidottomuus, koettu osaamattomuus tuen suhteen ja ajanpuute haittasivat sitä. Lasten tekijyys oli itsenäistä, yhteistyötä kaipaavaa tai vastustavaa. Itsenäiset lapset eivät kokeneet tarvitsevansa vanhempiensa apua eivätkä usein pyytäneet sitä, kun taas yhteistyötä kaipaavat lapset toimivat päinvastoin. Vastustavat lapset torjuivat vanhempien tarjoaman tuen. Vanhemmat eivät puhuneet opettajan tekijyydestä haastatteluissa paljoakaan. Vähäinen yhteydenpito vanhempien ja opettajan välillä tapahtui Wilma-portaalin kautta.</p>	
Asiasanat – Keywords die Unterstützung der Eltern, das Fremdsprachenlernen, die soziokulturelle Lerntheorie, Agency	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information Englannin kielen sivututkielma	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Vorherige Untersuchungen über die Unterstützung der Eltern beim Lernen ihres Kindes.....	4
2.1 Die Unterstützung der Eltern.....	5
2.1.1 Definitionen von der Unterstützung der Eltern.....	6
2.1.2 Motivatoren für die Unterstützung	8
2.1.3 Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer.....	12
2.2 Die am meisten untersuchten Formen der Unterstützung	14
2.2.1 Lehrmaterialien.....	15
2.2.2 Hausaufgaben.....	16
2.3 Vorteile der Unterstützung.....	19
2.3.1 Die Motivation.....	19
2.3.2 Der Schulerfolg.....	22
2.4 Die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes.....	24
3 Das Fremdsprachenlernen.....	26
3.1 Die soziokulturelle Lerntheorie.....	26
3.1.1 Die Zone der nächsten Entwicklung.....	29
3.1.2 Das Scaffolding.....	31
3.1.3 Agency.....	33
3.2 Das Lernen des Deutschen und des Englischen in Finnland.....	37
4 Die vorliegende Arbeit.....	39
4.1 Das Ziel der Arbeit und die Untersuchungsfragen.....	39
4.2 Das Material.....	40
4.3 Die Inhaltsanalyse.....	42
4.4 Die Analyse von Agency.....	43
5 Ergebnisse.....	44
5.1 Die Formen der Unterstützung der Eltern.....	44
5.2 Die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen	51
5.3 Agency beim Lernen des Kindes.....	57
5.3.1 Agency der Eltern.....	58
5.3.2 Agency des Kindes.....	66
5.3.3 Agency des Lehrers.....	71

6 Schlussbetrachtung.....	74
Literaturverzeichnis.....	79
Anhang 1: Die Interviewfragen.....	86
Anhang 2: Die ins Deutsche übersetzten Auszüge.....	88

1 Einleitung

Das Thema der elterlichen Unterstützung ist dieses Jahr in Massenmedien diskutiert worden. Anfang März 2013 gab es einen Leitartikel (Kannustus auttaa muitakin kuin kympin oppilaita - Die Ermutigung hilft nicht nur den Besten sondern auch anderen) von Lipponen und Kuusisto in Helsingin Sanomat (Helsinki Nachrichten), die die Ergebnisse von einer Untersuchung über die pädagogischen Ideen der Lehrer und der Eltern erklärt. Laut der Untersuchung werden einige Schüler zu Hause und auch in der Schule nicht genug ermutigt. Lipponen und Kuusisto (2013) betonen, dass die Eltern erkennen sollten, wie Stereotype über Lernen ihre Denkweisen steuern, wenn sie ihrem Kind danken und ihr Kind loben. Fleiß und Anstrengung sollen gelobt werden, nicht nur die besten Leistungen.

Die Entwicklung der Schule konzentriert sich auf die neueste Technologie und die Methoden. In Computer und verschiedene moderne Geräte wird viel Geld und Zeit investiert. Die Entwicklung der Lernmethoden, der Individualismus und die Aussonderung der Schüler verbessern Lernergebnisse und bringen die Schule und die Schüler vorwärts. Wenn man sich nur auf das oben Gesagte konzentriert, werden wirksame und schon existierende Ressourcen verloren, nämlich die Eltern als Unterstützer des Schulbesuchs. (Torkkeli 2001, 170.) Auch laut Hatcher und Leblond (2001¹, zitiert nach Beveridge 2005, 96) gibt es ein Risiko, dass die Eltern als unfähig gehalten werden, anstatt ihre einzigartige Mitwirkung als Eltern zu erkennen.

Auch Lehrer haben bemerkt, dass der Unterricht am wirksamsten ist, wenn sie mit den Eltern zusammenarbeiten (Jeynes 2011, 17). Als zukünftige Deutsch- und Englischlehrerin werde ich die Unterstützung der Eltern brauchen, damit meine Schüler² gut lernen können. Deswegen interessiert mich, wie die Eltern ihre Kinder beim Deutsch- und Englischlernen unterstützen. Es ist das Thema der vorliegenden Magisterarbeit. Das Thema ist wichtig, weil die Eltern beim Lernen ihres Kindes eine große Rolle spielen.

1 Hatcher, R. und Leblond, D. 2001. Educational Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. In: Riddell, S. und Tett, L. (Hg.): Education, Social Justice and Inter-Agency Working: joined up or fractured policy? London: Routledge.

2 In dieser Arbeit werden mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen beide Geschlechter gemeint.

In kognitiven Theorien wird vermutet, dass der Sprachenlehrer größtenteils für die Entwicklung des Fremdsprachenlerner verantwortlich ist (Gao 2006, 286). Deswegen ist die Unterstützung der Eltern in Bezug auf Fremdsprachenlernen kaum untersucht. Die elterliche Unterstützung beim Englisch- und Deutschlernen ist im finnischen Kontext nicht untersucht worden. Aus diesem Grund ist das Ziel dieser Arbeit Ansichten und Gedanken der Eltern über die Unterstützung beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes zu erfahren. Diese Arbeit versucht die folgenden Fragen zu beantworten: Wie unterstützen die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen? Gibt es einen Unterschied in der elterlichen Unterstützung zwischen dem Englischen und dem Deutschen? Wofür halten die Eltern ihre Agency, Agency des Kindes und Agency des Lehrers beim Sprachenlernen des Kindes?

Für diese Arbeit wurde das Material mit einem Leitfadeninterview zusammengetragen. Danach wurden die induktive Inhaltsanalyse und die Analyse von Agency als Methoden bei der Analyse des Materials verwendet. Der Hintergrund zu dieser Arbeit ist die soziokulturelle Lerntheorie. Laut der soziokulturellen Lerntheorie ist das Lernen nicht nur in traditionellen Lernumgebungen, wie die Schule, eingeschränkt, sondern viele fundamentale Kenntnisse in anderen Zusammenhängen (z. B. mit der Familie) gelernt werden (Säljö 2001, 11). Die soziokulturelle Theorie betont die zentrale Wichtigkeit der Eltern-Kind-Interaktionen und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen sozialen Handelnden (Vygotsky 1978). Menschen sind aktive Teilnehmer bei ihrer Existenz (auch beim Lernen) und Agency beschreibt diese Aktivität einer Person (Vygotsky 1978, 123). Deswegen wird bei der Analyse Agency der verschiedenen Handelnden betrachtet.

In Kapitel 2 wird auf die Unterstützung der Eltern näher eingegangen. Verschiedene Definitionen sowohl die am meisten untersuchten Formen als auch Vorteile der Unterstützung werden besprochen. Das dritte Kapitel gibt einen Überblick über die soziokulturelle Lerntheorie. Drei zentrale Begriffe der soziokulturellen Lerntheorie (die Zone der nächsten Entwicklung, das Scaffolding und Agency) werden vorgestellt. Das Fremdsprachenlernen in Finnland wird auch behandelt.

Im Kapitel 4 wird auf die vorliegende Arbeit näher eingegangen: das Ziel dieser Arbeit, die Untersuchungsfragen, das Material, die Inhaltsanalyse und die Analyse von Agency werden erläutert. Im Kapitel 5 werden die Untersuchungsfragen berücksichtigt, wenn das Untersuchungsmaterial analysiert wird. Das sechste und letzte Kapitel dient als Schlussbetrachtung.

2 Vorherige Untersuchungen über die Unterstützung der Eltern beim Lernen ihres Kindes

Das Zuhause und die Familie spielen bei der Entwicklung und beim Lernen des Kindes eine große Rolle: in der Familie werden vor allem wichtige Kompetenzen und Einstellungen für das Leben gelernt (Textor 2009, 11). Die intimen und tiefgreifend emotionalen Beziehungen, die Familien charakterisieren, bilden den Rahmen, in denen das Kind seine Identität entwickelt. Familien bieten dem Kind normalerweise Pflege und Unterstützung, und das Kind wird mit Werten und mit der Kultur der Gemeinschaft sozialisiert. Das Lernen des Kindes zu Hause ist mit sozialen Beziehungen verbunden, von denen die Beziehung zu den Eltern die Einflussreichste ist. (Beveridge 2005, 31 u. 32.)

Auch nach Alasuutari (2003, 21) spielt die Familie, besonders die Mutter und der Vater, in der Entwicklung des Kindes eine große Rolle. Traditionell und in Alasuutaris (2003, 48) Untersuchungen wird die Mutter für eine wichtigere Erzieherin gehalten als der Vater. Hiila (2005) sieht die Wichtigkeit der beiden Eltern. Laut Hiila (2005, 5) braucht das Kind Eltern als Berater, Betreuer und Unterstützer. Das Kind erwartet von seinen Eltern Zusammensein, gemeinsame Gespräche und nur das, dass die Eltern zu Hause sind und zur Verfügung stehen. Das Kind braucht den Empfang und das Ausbalancieren seiner Gefühle. Nach Kaimola (2005, 13) ist die Aufgabe der Eltern, die positiven Gefühle ihres Kindes zu erleben und zu befestigen, und andererseits die negativen Gefühle zu beruhigen.

Wenn die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule gut funktioniert, sind die Eltern nicht die einzigen Unterstützer ihres Kindes. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern ist gesetzlich geregelt (Perusopetuslaki 1998, 3§). Gemäß dem Lehrplan (Opetushallitus 2004, 11) haben die Eltern die vorrangige Verantwortung für die Erziehung des Kindes (siehe auch Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991, 18. Artikel). Jedoch unterstützt die Schule diese Erziehungsaufgabe und ist für die Erziehung und den Unterricht in der Schule verantwortlich. Die Schule muss mit den Eltern zusammenarbeiten, damit die Eltern das zielstrebige Lernen und den Schulbesuch

ihres Kindes unterstützen können. Die Interaktion mit den Eltern vermehrt die Kenntnisse des Lehrers über den Schüler und hilft ihm beim Unterricht. (ebd.)

Dieses Kapitel behandelt die elterliche Unterstützung beim Lernen des Kindes. Zuerst werden verschiedene Definitionen und Motivatoren für die elterliche Unterstützung erläutert. Danach werden sowohl auf die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer als auch auf Lehrmaterialien und Hausaufgaben als Formen der Unterstützung näher eingegangen. Zuletzt werden Vorteile der Unterstützung - die Motivation und der Schulerfolg - vorgestellt und die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes wird erörtert.

2.1 Die Unterstützung der Eltern

Obwohl die Beteiligung der Eltern ein wichtiger Teil der Ausbildung gewesen ist, hat man erst in den 80er Jahren in den USA begonnen, diese intensiver zu untersuchen (Jeynes 2011, 36). Laut Jeynes (2011, 18) hat eine große Anzahl von Lehrern am Ende der 1990er verstanden, dass sie die Hilfe der Eltern brauchen, damit sie ihren Schülern selbst helfen können (siehe auch Henderson und Mapp 2002; Epstein u. a. 2009). Gao (2006, 286) berichtet über eine Veränderung in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Statt eines einzelnen Schülers interessieren die Forscher sich für soziale Faktoren und den Einfluss der Umgebung beim Lernen. Als Folge dieser Veränderung ist das Zentrum der Untersuchung der Einfluss anderer Menschen auf den Lerner geworden (siehe auch Kapitel 2.4).

Die elterliche Unterstützung und Beteiligung ist in Bezug auf Leselernen, Mathematik, Musik und Naturwissenschaften untersucht worden. Verschiedene Altersgruppen (von Kindergarten bis Gymnasium) als auch Schüler mit Lernschwierigkeiten sind beobachtet worden. Die früheren Untersuchungen haben sich hauptsächlich auf die Hausaufgaben und das Lernen des Kindes im Allgemeinen konzentriert. Die Unterstützung der Eltern in Bezug auf Fremdsprachenlernen ist kaum untersucht; in China ist die elterliche Unterstützung beim Englischlernen ihres Kindes z. B. von Gao (2006) untersucht worden.

In den nächsten drei Unterkapiteln werden Definitionen von der Unterstützung der Eltern, Motivatoren für die Unterstützung und die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer behandelt.

2.1.1 Definitionen von der Unterstützung der Eltern

Die Unterstützung der Eltern, die auch die Elternbeteiligung genannt wird, wird in Untersuchungen über die Unterstützung des Schullernens in vielen verschiedenen Arten definiert. Chen und Fan (2001, 3) zeigen, dass trotz der intuitiven Bedeutung *der elterlichen Beteiligung* die operative Verwendung des Begriffes unklar und uneinheitlich gewesen ist. Die Beteiligung der Eltern ist auch in der Praxis auf verschiedene Weise definiert worden. Dieser chaotische Zustand in der Definition des Hauptkonstruktes macht es schwierig aus den Untersuchungen Schlussfolgerungen zu ziehen und hat auch Einfluss auf die uneinheitlichen Ergebnisse in diesem Bereich gehabt. (ebd.)

Chen und Fan (2001, 5) sind Untersuchungen über die Elternbeteiligung und den akademischen Schulerfolg des Kindes durchgegangen. Laut Chen und Fan (2001, 7) bedeutet die Elternbeteiligung in verschiedenen Untersuchungen ganz Unterschiedliches, wie z. B.

- Die Eltern-Kind-Kommunikation
 - Das Interesse der Eltern an den Hausaufgaben/der Schularbeit
 - Die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben
 - Gespräche über die Schulleistung des Kindes
- Die elterliche Überwachung zu Hause
 - Die Zeit, die bei den Hausaufgaben verbracht wird
 - Die Zeit, die beim Fernsehen verbracht wird
 - Förderliche Hausumgebungen für das Lernen
 - Die Kinder müssen heim nach der Schule kommen

- Pädagogische Erwartungen der Eltern
 - Die Bildungserwartungen ans Kind
 - Die Anerkennung der akademischen Leistung
- Der Schulkontakt und die Elternbeteiligung
 - Die Kontaktaufnahme der Eltern mit der Schule und umgekehrt
 - Die freiwillige Hilfe der Eltern in der Schule
 - Die Teilnahme der Eltern an Schulfeiern

Neben diesen Beispielen gibt es andere Definitionen. Jeynes (2011, 19) definiert die Elternbeteiligung großzügig und meint, dass die größte Beteiligung geschieht, wenn die Mutter und der Vater anwesend sind und ihre Unterstützung und Hilfe anbieten. Laut Grolnick und Slowiaczek (1994, 238) gibt es drei breite Sets der Beteiligung: die persönliche Beteiligung (das Interesse und Vergnügen an der Interaktion mit dem Kind über Lernen zeigen), die kognitive Beteiligung (geistig stimulierende Aktivitäten zu Hause bieten) und die verhaltensbezogene Beteiligung (an verschiedenen Schulaktivitäten teilnehmen, die das Lernen unterstützen).

Die Definition von Brasel (2008, 15) ist der Definition von Grolnick und Slowiaczek (1994) ähnlich. Brasel definiert die elterliche Unterstützung in folgender Weise: die Eltern unterstützen ihr Kind, wenn sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen, mit ihrem Kind und für das Kind lesen, an verschiedenen Veranstaltungen und Aktivitäten in der Schule teilnehmen und mit dem Kind über schulbezogene Sachen sprechen.

Harris u. a. (2009, 12) erweitern die Definition der Elternbeteiligung: die elterliche Unterstützung findet statt, wenn die Eltern das Lernen zu Hause aktiv unterstützen (bei den Hausaufgaben helfen oder andere Lernmöglichkeiten bieten). Die elterliche Unterstützung umfasst alle elterlichen Aktivitäten, die das Lernen des Kindes direkt unterstützen: die Erwartungen der Eltern an den akademischen Erfolg ihres Kindes und die Vermittlung dieser Erwartungen an das Kind; die Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind über die Schule; die Elternbeteiligung an den Schulaktivitäten; die

Kommunikation zwischen der Eltern und dem Lehrer über das Kind; elterliche Regeln zu Hause, die mit der Ausbildung verbunden sind. (ebd.) Diese Definition umfasst die elterliche Unterstützung vielseitig und in dieser Arbeit ist mit der Elternbeteiligung diese Definition von Harris u. a. (2009) gemeint.

Obwohl die Unterstützung der Eltern als ein gutes Mittel für die Schulausbildung gesehen wird, gibt es einige heikle Probleme in Bezug auf die Untersuchungen über die elterliche Unterstützung, weil die Ergebnisse etwas uneinheitlich sind. Im Allgemeinen haben einige empirische Untersuchungen einen positiven Einfluss auf das Schullernen gefunden, einige andere dagegen nur einen geringen oder überhaupt keinen Einfluss. (Chen und Fan 2001, 2.) Dieses Problem wird in folgenden Kapiteln und besonders im Kapitel 2.3 (Vorteile der Unterstützung) behandelt.

2.1.2 Motivatoren für die Unterstützung

Es gibt verschiedene Motivatoren, die auf die elterliche Unterstützung Einfluss haben. Laut Hoover-Dempsey u. a. (2010, 43) beeinflussen persönliche und psychologische Motivatoren (die Konstruktion der Rolle, Selbstwirksamkeitserwartungen) und kontextuelle Motivatoren (allgemeine Einladungen der Schule, spezifische Einladungen der Lehrer, spezifische Einladungen des Kindes) die Elternbeteiligung.

Die Konstruktion der Rolle ist ein persönlicher und psychologischer Motivator. Die Eltern bilden ihre Rolle als Eltern und diese hat Einfluss darauf, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen. Diese Rolle beinhaltet sowohl persönliche Ideen und Erwartungen als auch Gedanken über die Erwartungen anderer Leute an die Rolle der Eltern in Bezug auf die Ausbildung des Kindes. Infolge dieser Erwartungen nehmen die Eltern an der Ausbildung ihres Kindes teil. (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 39.)

Auch die Anerkennungen der Eltern spielen eine Rolle. Sie sind auch ein persönlicher und psychologischer Motivator. Das Kind schätzt gleiche Sachen wie seine Eltern. Die Anerkennungen der Eltern spiegeln wider, wie viele verschiedene Lernmöglichkeiten

sie ihrem Kind organisieren, z. B. die Eltern, die Mathematik wichtig finden, bieten ihrem Kind mehr Lernmöglichkeiten dafür als z. B. für das Sprachenlernen. (Aunola 2002, 115 u. 116.)

Torkkeli (2001, 67) erläutert, dass die Eltern ihre Rolle als Unterstützer ihres Kindes aus den eigenen Perspektiven definieren. Die Perspektive unterscheidet sich oft von der des Fachmanns, wie des Lehrers. Laut Downer und Myers (2010, 9 u. 12) definieren die Eltern im Allgemeinen ihre Rolle in der Ausbildung ihres Kindes dadurch, dass sie sich um die sozioemotionale und soziale Bedürfnisse des Kindes kümmern (sie helfen ihrem Kind z. B. bei der Entwicklung seines Selbstbilds und der Regelbefolgung) und dafür sorgen, dass das Kind die notwendigen Materialien hat, sodass es ein aktiver Teilnehmer in der akademischen Umgebung sein kann. Im Gegensatz denken die Eltern (und viele Lehrer), dass die Rolle des Lehrers ist, die Mittel anzubieten, mit denen das Kind akademisch Erfolg haben kann. (ebd.) Nach Textor (2009, 9) denken viele Lehrer, dass ihre Rolle ist, zu unterrichten, aber nicht zu erziehen.

Neben der Konstruktion der Rolle der Eltern sind Selbstwirksamkeitserwartungen der Eltern wichtig. Sie sind ein persönlicher und psychologischer Motivator für die Elternbeteiligung. Gemäß Bandura (1997, 168) spielen sie bei der Ausbildung des Kindes eine große Rolle. Die Eltern machen Entscheidungen und handeln in Bezug auf die Beteiligung; sie überlegen die Ergebnisse, die wahrscheinlich aus ihrer Unterstützung resultieren. Die Eltern, die starke Selbstwirksamkeitserwartungen an die Hilfe ihres Kindes beim Lernen haben, setzen sich bezüglich der Unterstützung hohe Ziele für ihr eigenes Verhalten und führen diese Ziele zu Ende (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 40). Wenn es Schwierigkeiten gibt, glauben diese Eltern, dass sie Probleme lösen können (und meistens können sie es auch) (ebd.).

Es ist jedoch möglich, dass die Konstruktion der Rolle eine größere Rolle spielt als die Selbstwirksamkeitserwartungen der Eltern (z. B. Wenn die Eltern glauben, dass sie sich beteiligen *sollen*, bemühen sie sich in dieser Richtung – besonders wenn ihr Kind oder der Lehrer sie ermutigt, obwohl sie an der Effektivität ihrer Bemühungen zweifeln.). Mit anderen Worten haben die kontextuellen Einladungen, die kontextuellen

Motivatoren sind, auf die Elternbeteiligung einen Einfluss: sie geben den Eltern sowohl Ideen über die Wichtigkeit ihrer Beteiligung als auch Ansichten über die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Beteiligung positiv die Schulleistung ihres Kindes beeinflusst. (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 41.)

Obwohl die Stimmung in der Schule und allgemeine Einladungen der Schule zur Elternbeteiligung bei der Unterstützung der aktiven Elternbeteiligung eine wichtige Rolle spielen, sind spezifische Einladungen der Lehrer und des Kindes jedoch wichtiger. Spezifische Einladungen des Lehrers sind einflussreich, weil sie dem Wunsch der Eltern entsprechen, wie sie ihr Kind unterstützen können und welche spezifischen Aktivitäten am besten das Lernen ihres Kindes fördern. Positive Reaktionen der Eltern auf die spezifischen Einladungen der Lehrer sind mit dem Lernen und der besseren Schulleistung des Kindes verbunden. Spezifische Einladungen der Lehrer sind sogar einflussreicher als die Konstruktion der Rolle und die Selbstwirksamkeitserwartungen. (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 42.)

Spezifische Einladungen des Kindes sind einflussreich, weil die Eltern im Allgemeinen die Entwicklung ihres Kindes unterstützen wollen und weil sie wollen, dass ihr Kind in der Schule erfolgreich ist. Die Eltern bekommen spezifische Einladungen besonders von jüngeren Kindern, wenn sie um Hilfe bei den Hausaufgaben bitten. Mehrere Untersuchungen (Deslandes und Bertrand 2005; Epstein und Van Voorhis 2001; Green u. a. 2007) zeigen, dass spezifische Einladungen des Kindes eine wichtige Rolle dabei spielen, dass die Eltern motiviert werden, das Lernen ihres Kindes zu Hause zu unterstützen. (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 43.)

Dearing und Tang (2010, 114) sind der Meinung, dass das Verhalten, die Praxen und die Beteiligung der Eltern am Lernen ihres Kindes mindestens teilweise durch die Ansichten, Einstellungen, Erwartungen und Werte der Eltern bestimmt werden. Hoover-Dempsey u. a. (2010, 39) schlagen vor, dass die persönlichen Ansichten die Entscheidungen der Eltern dazu motivieren, ob sie die Ausbildung ihres Kindes aktiv unterstützen werden. Sie fügen auch hinzu, dass die Ansichten der Eltern über ihre elterliche Verantwortlichkeit darauf Einfluss haben, wie viel sie sich am Lernen ihres

Kindes beteiligen. (ebd.) Jedoch sieht es so aus, dass kontextuelle Motivatoren (besonders spezifische Einladungen des Lehrers und des Kindes) wichtiger sind als persönliche und psychologische Motivatoren.

Jedoch beeinflussen die Gedanken der Eltern über ihre Fähigkeiten und Kenntnisse die Aktivitäten, an denen die Eltern möglicherweise teilnehmen könnten, z. B. wenn die Eltern glauben, dass sie die notwendige Fähigkeit haben, helfen sie ihrem Kind gern und glauben, dass ihre Unterstützung auf das Lernen ihres Kindes einen positiven Einfluss hat (Hoover-Dempsey u. a. 1995, 446). Gemäß Downer und Myers (2010, 11) können sich die Eltern (vor allem die Eltern, die weniger Ausbildung haben) weniger befähigt und wirksam fühlen, wenn sie ihrem Kind bei der Schularbeit helfen, was eine Erklärung für die verminderte Unterstützung der Eltern im Laufe der Zeit sein kann. Wenn die Eltern denken, dass ihr Beitrag ihrem Kind nützt, beteiligen sich die Eltern mehr an der Ausbildung ihres Kindes (Hoover-Dempsey u. a. 2005³, zitiert nach Downer und Myers 2010, 12). Diese sind genau die Ansichten und Einstellungen der Eltern darüber, zu wem die Eltern selbst fähig sind.

Finnische Untersuchungen haben gleiche Resultate bekommen. Kasanen u. a. (2009, 277) haben die Beteiligung der finnischen Eltern untersucht, die ein Kind in der fünften Klasse hatten. Nach den Untersuchungen von Kasanen u. a. (2009, 290) haben die Eltern, die eine praktische Berufsausbildung haben, öfter als die akademischen Eltern mitgeteilt, dass ihnen die persönliche Kompetenz fehlt, ihr Kind in gewissen Fächern zu helfen (siehe auch Metso 2004). Die Eltern, die die meisten Probleme berichtet haben, helfen ihrem Kind am wenigsten. Nach der gleichen Untersuchung helfen die meisten Eltern ihrem Kind bei der Vorbereitung für Prüfungen immer oder fast immer. Die Mütter helfen ihrem Kind öfter als die Väter. (ebd.)

Die meisten Eltern sind der Meinung, dass sie wissen, wie sie ihrem Kind bei der Schularbeit helfen können. Jedoch erläutern die Eltern einige Probleme, die bei der

3 Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. und Sandler, H. M. 2005. Parents' motivations for involvement in their children's education. In: Patrikakou, E. N., Weisberg, R. P., Redding, S. und Walberg, H. J. (Hg.): School-family partnerships for children's success. New York: Teachers College Press, S. 40-56.

Unterstützung vorkommen, z. B. das Kind will keine Hilfe der Eltern, weil es selbstständig arbeiten will; das Kind informiert die Eltern nicht über zukünftige Prüfungen; die Eltern haben das Gefühl, dass ihnen die persönliche Kompetenz fehlt, ihr Kind in gewissen Fächern zu helfen oder zu motivieren; die Eltern haben keine Zeit wegen der Arbeit oder es gibt eine schwierige Situation im Leben, wie die Scheidung; die Unzulänglichkeit der Information und die Lehrmaterialien. (Kasanen u. a. 2009, 286.) Hoover-Dempsey u. a. (2010, 44) erwähnen auch, dass die Zeit und die Energie der Eltern bei der Entscheidung über die Beteiligung eine Rolle spielen. Dies betrifft besonders die Eltern, die viel arbeiten müssen oder nicht genug Unterstützung für die Erfüllung aller Pflichten bekommen.

Zusammenfassend kann es gesagt werden, dass kontextuale Faktoren psychologische Faktoren beeinflussen; z. B. die Ehescheidung der Eltern kann für die Eltern sehr ermüdend sein. Dies kann die Elternbeteiligung beeinflussen: obwohl die Eltern denken würden, dass ihre Hilfe bei den Hausaufgaben ihres Kindes wesentlich und wichtig ist, schaffen sie es wegen der Ehescheidung nicht unbedingt.

2.1.3 Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer

Gemäß Torkkeli (2001, 70) ist ein zentraler Faktor für den Schulerfolg des Kindes, dass die Eltern ihr Kind zusammen mit der Schule und den Lehrern unterstützen. Laut Epstein u. a. (2009, 1) will das Kind in der Schule erfolgreich sein. Es weiß, dass es Betreuung, Unterstützung und Anspornen der Eltern und der Lehrer braucht. Damit dies möglich ist, muss die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer funktionieren: die Eltern und der Lehrer müssen eine vertrauliche Beziehung haben, sodass sie zusammenarbeiten können (Torkkeli 2001, 70).

Torkkeli (2001) hat die Beteiligung der Väter am Lernen ihrer Kinder in der ersten Klasse untersucht. Obwohl es bei der Zusammenarbeit über beide Elternteile gesprochen wird, haben laut Torkkeli (2001, 11) die Mütter die Hauptverantwortung, mit der Schule in Verbindung zu bleiben (siehe auch Metso 2004, Lewis und Lamb 2003). In den gemeinsamen Veranstaltungen der Schule sind die Väter die Minderheit.

Torkkeli (2001, 11, 12, 74 u. 156) ist der Meinung, dass dies problematisch ist, weil, wie die Eltern die Unterstützung von der Schule brauchen, die Schule auch die Unterstützung von den beiden Eltern benötigt. Jedoch ist die Mutter heutzutage nicht der einzige Elternteil, der mit der Schule in Verbindung steht. Für Väter ist es wichtig, dass sie ihr Kind persönlich unterstützen können: sei es aktive Beteiligung an der Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause und der Schule oder die Unterstützung im Hintergrund. Einige Väter sind sich der Erziehung bewusster und folgen dem Lehren und dem Lernen ihres Kindes. Jedoch gibt es auch Väter, die sich für den Schulbesuch ihres Kindes nicht interessieren und sich nicht aktiv beteiligen. (ebd.)

Gemäß Textor (2009, 22) wünschen die Eltern, die sich für ihr Kind interessieren, von Lehrern Informationen darüber: „wie sich ihr Kind in der Klasse verhält, wie es sich entwickelt, welchen Lernfortschritt es macht und ob es Schwierigkeiten hat“. Die Eltern wollen auch wissen, wie es dem Kind im Unterricht geht, ob das Kind gern lernt oder sich eher uninteressiert bzw. überfordert fühlt. (ebd.) Laut Coleman (1998⁴, zitiert nach Beveridge 2005, 72) wollen sie auch gern wissen, ob sie das Lernen des Kindes zu Hause irgendwie unterstützen können (siehe auch Krumm 2001, 1021). Epstein u. a. (2009, 1) fügen hinzu, dass die Eltern auch wissen wollen, wie sie mit den Lehrern in Kontakt aufnehmen können.

Nach Dornbush und Glasgow (1996, 38) gibt es Beweise dafür, dass die Lehrer mit Eltern öfter Kontakt aufnehmen, wenn das Kind Probleme hat, wie z. B. das Fehlen der Motivation oder Verhaltensprobleme. Deswegen vermuten die Eltern, dass ihr Kind akademisch normale Fortschritte macht, und haben kein Bedürfnis mit dem Lehrer Kontakt aufzunehmen. (ebd.) Jedoch ist es laut Harris u. a. (2009, 4) wichtig, dass sich die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern nicht nur auf Probleme des Kindes konzentriert, sondern auch den Schulerfolg des Kindes hervorhebt und den Eltern hilft, damit sie ihrem Kind beim Lernen besser helfen können.

Die Kontaktaufnahme zwischen den Eltern und dem Lehrer ist anders als die zwischen den Eltern und dem Sprachenlehrer, weil es einen strukturellen Unterschied zwischen

⁴ Coleman, P. 1998. Parent, student, and teacher collaboration: the power of three. London: Paul Chapman.

dem Sprachlehrer und dem Klassenlehrer gibt. Dornbush und Glasgow (1996, 36) erwähnen, dass der Sprachlehrer üblich ein anderer Lehrer als der Klassenlehrer ist und normalerweise hundert oder mehr Schüler jeden Tag lehrt. Dieser strukturelle Unterschied verursacht Veränderungen in Lehrer-Schüler-Beziehungen als auch in den Möglichkeiten für Kontaktaufnahmen mit den Eltern. Die Sprachlehrer haben weder Zeit noch Möglichkeiten die Leistungen jedes Schülers zu beobachten und den Eltern mitzuteilen, wie sie ihrem Kind am besten helfen können. (ebd.)

2.2 Die am meisten untersuchten Formen der Unterstützung

Laut Dearing und Tang (2010, 134) gibt es in der häuslichen Lernumgebung mindestens drei Elemente, die entscheidend sind, um die Leistung des Kindes zu fördern: (1) Materialien, die das Lernen des Kindes in der strukturell förderlichen Umgebung stimulieren, (2) die Beteiligung der Eltern an Aktivitäten des Kindes, die das Lernen fördern, und (3) die Eltern-Kind-Beziehung und das emotionale Klima, das das Lernen unterstützt.

Neben diesen Formen der Unterstützung können die Eltern ihrem Kind auf verschiedene Weise helfen. Gemäß Hoover-Dempsey u. a. (2010, 31) können sie z. B. ihre persönlichen und kulturellen Erwartungen ans Lernen ausdrücken; das Engagement und die Persistenz des Kindes bei der Schularbeit ermutigen; wichtige Einstellungen, Vorstellungen, Kenntnisse und Verhalten für das erfolgreiche Lernen gestalten; die Lernbeiträge des Kindes verstärken und die unterrichtliche Unterstützung bei der Schularbeit anbieten.

Neben diesen geistigen Formen der Unterstützung, können die Eltern z. B. konkrete Lehrmaterialien beschaffen oder ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen. Im Folgenden werden Lehrmaterialien und Hausaufgaben als Formen der Unterstützung näher betrachtet, weil sie in Bezug auf die Elternbeteiligung am meisten untersucht worden sind.

2.2.1 Lehrmaterialien

Im Allgemeinen fallen einer Person zuerst Lehrbücher ein, wenn die Person das Wort *Lehrmaterialien* hört. Obwohl Lehrmaterialien normalerweise mit Text- und Übungsbüchern (oder mit etwas, was im Unterricht benutzt wird) verbunden sind, können auch viele Sachen zu Hause oder anderswo als Lehrmaterialien funktionieren, z. B. Zeitungen, Fernseher, Computer und Spiele.

Purcell-Gates (1996, 423 u. 424) erläutert, dass einige Eltern ihrem Kind Materialien und Produkte (z. B. erzieherische Spiele, Kinderbücher) absichtlich beschaffen, um das Lernen ihres Kindes anzureichern. Einige andere Eltern dagegen bieten verschiedene Materialien (z. B. Zeitschriften, Gutscheine, religiöse Lesestoffe), die für die Lernstimulation nicht ursprünglich gedacht sind, die aber doch stimulieren. Wahrscheinlich befinden sich diese stimulierenden Materialien in jedem Zuhause. Jedoch zeigen Dearing und Tang (2010, 134), dass es eine starke positive Korrelation zwischen den Lehrmaterialien zu Hause und dem Schulerfolg des Kindes gibt, z. B. je mehr es Bücher zu Hause gibt, desto besser kann das Kind lesen. Um die Leistung des Kindes zu fördern, sollen die Eltern ihrem Kind vielseitige Materialien anbieten.

Cooper (2007, 13, 58 u. 59) fügt hinzu, dass Materialien auch Nachhilfematerialien, die Benutzung des Computers und die häusliche Umgebung (Platz, Beleuchtung, Stille, Materialien) beinhalten. Weil die Eltern einen Einfluss auf die Beschaffung der Materialien haben, gibt es Ungleichheit zwischen Familien. Laut Cooper (ebd.) kann eine wohlhabende Familie verschiedene Materialien für das erfolgreiche Lernen zu Hause bieten. Es kann aber sein, dass die gleiche Familie keine Zeit für die reale Unterstützung hat, wenn die Eltern viel arbeiten müssen. Andererseits ist es möglich, dass eine wenig begüterte Familie nicht so viel umgebungsbedingte Unterstützung bieten kann, sich aber aktiv und zeitlich mehr am Lernen ihres Kindes beteiligt. Laut Dearing und Tang (2010, 146) sind Kinder, die in Familien mit niedrigem Einkommen und wenig Ausbildung leben, im Vergleich zu den Kindern, die in Familien mit höherem sozioökonomischem Status leben, benachteiligt. Dies gilt in Bezug auf Lehrmaterialien, wie z. B. Bücher, Kunstmaterialien, Spiele, Spielzeuge usw.

Jedoch erläutern Dearing und Tang (2010, 136), dass die Personen zu Hause wichtiger für die Leistung des Kindes sind als Materialien. Drei Bereiche der Lernstimulation zu Hause haben besonders viel empirisches Interesse bekommen: das Eltern-Kind-Gespräch, gemeinsame Lese- und Problemlösungs-Aktivitäten, und der Elternunterricht. In diesen Bereichen ist sowohl die quantitative als auch die qualitative Elternstimulation für die Leistung des Kindes wichtig (ebd.). Mit anderen Worten sind beschaffte Materialien für das Lernen des Kindes wichtig, aber die reale Unterstützung der Eltern ist sogar wichtiger als die Beschaffung von Lehrmaterialien.

2.2.2 Hausaufgaben

Laut Epstein und Sanders (1998, 392) kümmern sich die meisten Eltern um ihre Kinder und wollen sich an allen Aspekten ihres Lebens (auch an den Hausaufgaben) beteiligen. Auch nach Epstein und Van Voorhis (2001, 184) interessieren sich die Eltern dafür, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Dies gilt besonders bei jüngeren Kindern. Das National Center for Educational Statistics (2002⁵, zitiert nach Dearing und Tang 2010, 139) berichtet, dass in den USA ca. 75 % der Eltern sagen, dass sie ihrem Kind mindestens manchmal bei den Hausaufgaben helfen.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Ergebnisse für die Elternbeteiligung an Hausaufgaben ihres Kindes entweder positiv oder negativ sind oder es gibt keinen Einfluss (Dearing und Tang (2010, 140). Die Inkonsequenz in den Ergebnissen kann zum Teil aus dem Faktum resultieren, dass ein Kind mit akademischen Problemen wahrscheinlich mehr Hilfe bei den Hausaufgaben von seinen Eltern bekommt als ein Kind mit akademischem Erfolg. (ebd.) Deswegen ist es schwierig Schlussfolgerungen zu ziehen, was für einen Einfluss die Elternbeteiligung hat.

Auch Cooper (2007, 11 u. 59; siehe auch Hong und Milgram 2000, 12; Perkins und Milgram 1996⁶) erwähnt, dass die Elternbeteiligung sowohl positiv als auch negativ das

⁵ National Center for Educational Statistics. 2002. The Digest of Education Statistics, 2001 (NCES Publication 2002-130). Washington, DC.

⁶ Perkins, P. G. und Milgram, R. M. 1996. Parent involvement in homework: A double-edged sword. International Journal of Adolescence and Youth 6, S. 195– 203.

Machen der Hausaufgaben beeinflussen kann. Laut Cooper (ebd.) kann die Beteiligung sich negativ auswirken, wenn die Eltern unfähig sind, die Rolle des Lehrers zu übernehmen oder wenn sie erzieherische Methoden benutzen, die verschieden von denen sind, die das Kind in der Schule gelernt hat. Die direkte und übertriebene Beteiligung der Eltern an den Hausaufgaben kann auch das Kind unter übermäßigen Druck setzen. Die Elternbeteiligung sollte vorteilhaft sein; jedoch behindert die Unterstützung das Lernen des Kindes, wenn die Eltern einfach richtige Antworten geben oder selbst die Aufgaben machen. Hong und Milgram (2000, 64) erläutern, dass ein Grund dafür ist, warum die Elternbeteiligung an den Hausaufgaben negativen Einfluss haben kann, dass die Eltern die Präferenzen des Kindes für das Machen der Hausaufgaben nicht kennen.

Cooper u. a. (1998, 81) betonen, dass die Ergebnisse klar zeigen, dass die Einstellungen der Eltern über Hausaufgaben einen direkten Einfluss auf die Einstellungen ihres Kindes haben. Der gleichen Meinung sind auch Hoover-Dempsey u. a. (2001⁷, zitiert nach Dearing und Tang 2010, 141): Erstens, wenn die Eltern positive Einstellungen zu den Hausaufgaben haben, entwickelt auch das Kind wahrscheinlich positive Einstellungen zu den Hausaufgaben und zum Lernen im Allgemeinen. Zweitens, wenn die Eltern dem Kind bei den Hausaufgaben positive Ansichten über die Kompetenz und Fähigkeiten des Kindes vermitteln, verinnerlicht das Kind voraussichtlich diese Ansichten und bekommt ein Gefühl von Kompetenz. Drittens, wenn die Eltern in den Hausaufgaben sachkundig sind, hat das Kind wahrscheinlich positive Perzeptionen über die Schwierigkeit der Aufgaben und entwickelt effektive Problemlösen-Strategien und Arbeitsmethoden. (ebd.)

Laut Harris u. a. (2009, 63) erläutern die Eltern, dass sie ihr Kind am besten unterstützen können, wenn sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen. Auf diese Weise können sie ihrem Kind folgen und auch was in der Schule gemacht wird. Die Eltern denken, dass sie das Lernen ihres Kindes positiv beeinflussen, wenn sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen. Die Eltern erwähnen, dass die Hausaufgaben eine der Hauptmethoden sind, wie sie sich am Lernen ihres Kindes beteiligen (siehe auch Hong und Milgram 2000, 148).

7 Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., De Jong, J. M. und Jones, K. P. 2001. Parental involvement in homework. *Educational Psychologist* 36(3), S. 195-209.

Die Schule und Lehrer ermutigen die Eltern zur Beteiligung an den Hausaufgaben, um Zuhause-Schule-Lernverbindungen zu schaffen und den Schulerfolg des Kindes zu fördern (Dearing und Tang 2010, 140). Die Lehrer halten Hausaufgaben für eine Methode, wie sie die Eltern ins Lernen ihres Kindes einbeziehen können (Hong und Milgram 2000, 148).

Laut Hong und Milgram (2000, 148) schätzen Kinder das Interesse ihrer Eltern und glauben, dass sie wegen der Hilfe ihrer Eltern erfolgreicher in der Schule sind. Kinder, die von ihren Eltern stark motiviert sind, profitieren von der Elternbeteiligung, z. B. einige Kinder wollen, dass ihre Eltern dabei sind, wenn sie ihre Hausaufgaben machen. (ebd.) Harris u. a. (2009, 69 u. 70) sind anderer Meinung: die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben – entweder die Überwachung der Hausaufgaben oder die aktive Hilfe dabei – ist von den Kindern nicht hochgeschätzt. Die Kinder würdigen die allgemeine und moralische Unterstützung der Eltern beim Lernen mehr als die konkrete Hilfe bei den Hausaufgaben. Jüngere Kinder schätzen die Hilfe der Eltern bei den Hausaufgaben mehr als ältere Kinder. Die älteren Kinder erwähnen auch oft, dass ihre Eltern ihnen nicht helfen können, weil sie nicht verstehen, was in der Schule gelernt wird. Die Eltern betonen auch dasselbe: es kann Schwierigkeiten mit spezifischem Inhalt der Hausaufgaben geben. Jedoch meinen die Eltern, dass ihr Einfluss weiter als nur bis zu den Hausaufgaben reicht. Sie besorgen ihrem Kind Materialien, machen Ausflüge, kümmern sich um die Lernentwicklung des Kindes oder zeigen ihr Interesse am Kind. (ebd.)

Gemäß Dearing und Tang (2010, 141) sind die Eltern-Kind-Interaktionen bei den Hausaufgaben nicht immer positive Erfahrungen (weder aus der Perspektive der Eltern noch des Kindes). Das Kind kann negative Emotionen bei den Hausaufgaben fühlen, und die Eltern ebenfalls, wenn sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen. Jedoch können die Eltern die Gefühle der Frustration und der Irritation des Kindes vermindern, wenn sie während der Hausaufgabeninteraktionen positive Emotionen ausdrücken. Laut Pomerantz u. a. (2005, 415) zeigt das Kind bessere Motivation für das Lernen und größeres emotionales Wohlbefinden, wenn die Eltern ihre eigenen negativen Gefühle beiseiteschieben, wenn sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen.

2.3 Vorteile der Unterstützung

Nach Hoover-Dempsey u. a. (2010, 31) beweisen viele Untersuchungen, dass die Beteiligung der Eltern an der Ausbildung ihres Kindes wichtige Einflüsse auf das Lernen des Kindes hat (siehe auch Byrne und McGavin 2004, 56). Die Motivation und der Schulerfolg sind in Bezug auf die Elternbeteiligung am meisten untersucht worden. Jedoch bietet die elterliche Unterstützung auch andere Vorteile, z. B. die Verbundenheit und die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten.

Gemäß Gondalez-DeHass u. a. (2005, 119) bietet die Elternbeteiligung dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Verbundenheit. Wenn die Eltern sich am Lernen ihres Kindes beteiligen, können sie Grenzen setzen, ihr Kind ermutigen und ihrem Kind helfen, wenn das Kind auf akademische, soziale und persönliche Schwierigkeiten stößt. Durch die Elternbeteiligung kann das Kind wissen, wie wichtig es für seine Eltern ist. (ebd.)

Hoover-Dempsey u. a. (2010, 33) erläutern, dass die Elternbeteiligung auch mit der Entwicklung mehrerer sozialen Fähigkeiten, die das Lernen des Kindes unterstützt, verbunden ist; z. B. lernt das Kind, dass es einen Erwachsenen oder einen Mitschüler um Hilfe bitten kann. Das Kind lernt auch mit anderen Mitschülern sich während Lernaktivitäten angemessen zu verhalten.

Die Motivation und der Schulerfolg - die Vorteile der elterlichen Unterstützung - werden in den folgenden Unterkapiteln behandelt.

2.3.1 Die Motivation

Laut Harris u. a. (2009, 68) motiviert die Unterstützung der Eltern das Kind zu lernen und sich in einer Weise zu verhalten, die das Lernen fördert. Nach Hoover-Dempsey u. a. (2010, 31) ist die Unterstützung der Eltern - besonders das Anspornen, das Lob und die Anerkennung der Ausbildung des Kindes - regelmäßig mit positiven Einstellungen

des Kindes sowohl über Schule und Lernen verbunden als auch mit positiven Einstellungen zum Beitrag für die Schularbeit. Die aktive Unterstützung der Eltern ist positiv mit der Leistungsorientierung des Kindes, mit dem Interesse an der Schularbeit, mit der positiven Stimmung bei der Schularbeit und mit der inneren Motivation für die Schularbeit verknüpft. Das Letzte ist besonders wahr, wenn die elterliche Unterstützung das Anspornen und das Lob sowohl bei den Lernaktivitäten als auch für die Lernergebnisse beinhaltet. (ebd.; siehe auch Byrne und McGavin 2004, 77; Harris u. a. 2009, 9.)

Auch laut Hoover-Dempsey u. a. (2010, 32 und Alaja 1997, 88) spielen die Einstellungen der Eltern zur Ausbildung und die elterliche Beteiligung bei den Ansichten des Kindes über seine eigenen Lernfähigkeiten eine große Rolle. Diese Ansichten beinhalten persönliche Vermutungen über die Lernfähigkeit und den Erfolg bei der Schularbeit, positives Gefühl von der Effektivität beim Lernen, das Gefühl der persönlichen Kompetenz in der Schularbeit, und die zielstrebige Orientierung aufs Lernen. Es gibt auch eine starke Verbindung zwischen der positiven elterlichen Beteiligung und der Perzeption des Kindes über die persönliche Kontrolle über die Schulleistungen (d. h. das Kind versteht, dass seine eigene Arbeit und Anstrengung ein Grund für das erfolgreiche Lernen ist). (ebd.)

Hong und Milgram (2000, 12) haben die Motivation des Kindes bei den Hausaufgaben untersucht. Nach ihren Untersuchungen können die Eltern die Motivation ihres Kindes für die Hausaufgaben vermehren, wenn sie sich für die Hausaufgaben interessieren, dem Kind bei Bedarf vernünftige Hilfe geben, geeignete Belohnungen bieten und die konsistente und erfolgreiche Hausaufgabenleistung verstärken. Im Gegenteil können die Eltern die Motivation ihres Kindes vermindern, wenn sie keine Aufmerksamkeit auf die Hausaufgaben richten und den Eindruck vermitteln, dass die Hausaufgaben unwichtig sind. Alaja (1997, 88) ist der gleichen Meinung: Wenn die Eltern die Ausbildung schätzen, sich für neue Sachen interessieren und positiv zur Schule und zum Lehrmaterial eingestellt sind, kopiert das Kind diese Einstellungen. Das positive Interesse der Eltern an der Schularbeit des Kindes motiviert das Kind, während die gleichgültige, unterschätzende oder anspruchsvolle Einstellung die Begeisterung des Kindes vermindert. (ebd.)

Gondalez-DeHass u. a. (2005, 117) fügen noch einige Vorteile der Elternbeteiligung für die Motivation hinzu. Die elterliche Unterstützung verbessert die Konzentration und Aufmerksamkeit des Kindes. Dadurch interessiert sich das Kind von Natur aus für das Lernen und bekommt das Gefühl der Kompetenz. Wenn die Eltern ihr Kind ermutigen und loben, entwickelt das Kind intrinsische Motivation. Das bedeutet, dass das Kind etwas macht, weil es ihm Spaß macht. Extrinsische Belohnungen (z. B. wenn die Eltern ihrem Kind Geld für gute Noten geben) und die unmäßige Kontrolle der Eltern über Hausaufgaben sind mit der extrinsischen Motivation verbunden. Das Kind, dessen Eltern sich am Lernen ihres Kindes beteiligen, übernimmt wahrscheinlicher die Verantwortung für sein Lernen. (ebd.)

Alaja (1997, 89) spricht auch über extrinsische Belohnungen. Sie erwähnt, dass einige Eltern ihr Kind für seinen Schulerfolg mit Geld belohnen. Diese Handlungsweise kann nachteilig sein, weil sie die Idee fördert, dass nur ein materieller Preis bedeutend ist (siehe auch Stipek und Seal 2001). Es wäre gut, wenn das Kind lernen würde, dass das Arbeiten als solches belohnend ist. Wenn das Kind die Ergebnisse nicht erreicht, die das Kind (oder seine Eltern) möchte(n), vermehrt dies Enttäuschung und Spannung des Kindes. (ebd.)

Laut Aunola (2002, 115) bekommt das Kind größtenteils Einstellungen, Vorstellungen und Erwartungen an sich selbst aus der sozialen Umgebung. Drei zentrale Faktoren in der sozialen Umgebung des Kindes, die die Entwicklung der akademischen Motivation beeinflussen, sind (1) die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern und der Lehrer ans Kind und die Beobachtungen des Kindes über die Einstellungen der Eltern und der Lehrer, (2) die Unterstützung der Eigeninitiative und des selbstständigen Wählens des Kindes und die Menge der Kontrolle oder des Drucks (Autonomie vs. Kontrolle) und (3) das Interesse der Eltern und der Lehrer am Schulbesuch des Kindes (Verbindlichkeit vs. Unverbindlichkeit). (ebd.) Mit anderen Worten spielen die Eltern bei der Motivation ihres Kindes eine große Rolle.

Gemäß Aunola (2002, 117) fördert die soziale Umgebung die motivierte Tätigkeit, wenn sie Folgendes unterstützt: die Erfahrung des Kindes mit der Kompetenz (z. B. die

optimalen Herausforderungen und das Feedback aus der Leistung), die Zusammengehörigkeit (z. B. die Verbindlichkeit der Eltern) und die Autonomie (die Unterstützung der Selbstständigkeit). Wenn die Eltern diese Aspekte fördern, bekommt das Kind eine innere Motivation für den Schulbesuch. Stattdessen produziert die übertriebene Kontrolle der Eltern eine äußere Motivation. Die übertriebene Kontrolle teilt dem Kind mit, dass seine Eltern ihm und seinen Fähigkeiten nicht vertrauen. Die von den Eltern stammende unangemessene Kontrolle soll von dem positiven Interesse und der Unterstützung getrennt werden. (ebd.)

Die Elternbeteiligung hilft dem Kind auch Bildungswerte zu verinnerlichen. Ein möglicher Grund für die Verbindung zwischen der Elternbeteiligung und der Motivation des Kindes ist, dass die Eltern durch ihre Beteiligung die Wichtigkeit der Ausbildung zeigen. Das Kind wird motiviert, wenn es sieht, dass seine Eltern sich aktiv für die Schule interessieren. (Gondalez-DeHass u. a. 2005, 119.)

2.3.2 Der Schulerfolg

Laut Niemi (2000, 23) sollen die Eltern den Schulbesuch ihrer Kinder unterstützen und anspornen. Nichts kann das aktive Interesse und die Unterstützung der Eltern bei der Schularbeit und den Hausaufgaben ersetzen. Nach vielen Untersuchungen sind die Unterstützung der Eltern und positive Gedanken über Schule die bedeutendsten Faktoren im Schulerfolg des Kindes. Die Eltern können ihr Kind mit eigenem Interesse und eigener Aktivität ein Vorbild geben, das das Lernen des Kindes fördert. (ebd.)

Die Elternbeteiligung ist für den Schulerfolg des Kindes entscheidend, weil sie bei der Motivation des Kindes eine große Rolle spielt (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 37, siehe auch Epstein 2009, 40), wie im vorherigen Unterkapitel festgestellt wurde. Die Untersuchungen zeigen, dass die erfolgreichen Schüler starke akademische Unterstützung und Beteiligung der Eltern haben (siehe z. B. Jeynes 2011, Fan und Chen 2001, Henderson und Mapp 2002).

Jeynes (2011, 53) ist 50 Untersuchungen über die Unterstützung der Eltern in der Grundschule durchgegangen, und die Ergebnisse beweisen, dass es ein starkes Verhältnis zwischen der Beteiligung der Eltern und dem akademischen Erfolg gibt. Das Resultat der Untersuchung von Jeynes (2011, 54) zeigt, dass eine allgemeine Atmosphäre der Unterstützung wichtiger ist als gewisse Aktivitäten, wie z. B. dass die Eltern konkret sehen, dass das Kind seine Hausaufgaben gemacht hat.

Hoover-Dempsey u. a. (2010, 34 u. 35) erläutern, dass die Kinder, deren Eltern sich an Aktivitäten beteiligen, die die Lernfähigkeiten ihres Kindes fördern, erfolgreicher in der Schule sind, als die Kinder, deren Eltern an ihnen weniger teilnehmen. Untersuchungen zeigen, dass die aktive Elternbeteiligung am Schullernen ihres Kindes (auch wenn sie hauptsächlich in den ersten Schuljahren stattfindet) mit dem Schulerfolg und den Leistungen des Kindes später als Erwachsener positiv verbunden ist. Jedoch betonen Harris u. a. (2009, 16), dass Kinder jeden Alters von der Unterstützung der Eltern profitieren. Je mehr die Eltern das Lernen ihres Kindes fördern, desto besser geht es dem Kind in der Schule.

Nach Eloranta (2000, 66) haben die Eltern einen großen Einfluss auf die Unterstützung und Betreuung ihres Kindes bei der Schularbeit. Wenn der Schulerfolg betrachtet wird, ist für ihn wichtig z. B. Stimuli für das Lesen; Hilfe bei den Hausaufgaben; Betreuung und Anspornen; die Arbeitsgewohnheiten der Eltern und der Kinder; die Entwicklung der Sprache zu Hause; das Streben und die Wünsche zum Lernen und die Beteiligungslust der Eltern auf die Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause und der Schule. (ebd.)

Peltonen und Ruohotie (1992, 90) sind der gleichen Meinung mit Eloranta (2000); siehe auch Beveridge (2005, 70). Sie bringen vor, dass die Prozess- und Einstellungseigenschaften für den Schulerfolg des Kindes wichtiger sind als die Struktureigenschaften der Familie. Die Einstellungen und Anerkennung der Eltern über die Ausbildung, Erwartungen ans Kind, das Interesse am Schulbesuch des Kindes und die Unterstützung und das Anspornen der Eltern sagen den Schulerfolg besser voraus als die Ausbildungsstufe und der sozioökonomische Status der Familie. (ebd.) Aunola (2002, 115) erläutert, dass die Vorstellungen der Eltern über den Schulerfolg ihres

Kindes die eigenen Fähigkeitsvorstellungen des Kindes besser voraussagen als die wirkliche Fähigkeitsebene des Kindes.

Die Elternbeteiligung kann jedoch auch den Schulerfolg behindern. Neuenschwander u. a. (2005, 98) betonen, dass nicht alle Formen der Unterstützung günstig sind. Wenn die Eltern nur daran interessiert sind, dass ihr Kind seine Hausaufgaben macht (oder sie sogar für das Kind erledigen), ist die Unterstützung in Bezug auf die Schulleistung ineffektiv oder gar kontraproduktiv. Laut Helmke und Weinert (1997⁸, zitiert nach Neuenschwander u. a. 2005, 98) sind „lediglich prozess-orientierte Formen der Hausaufgabenunterstützung wie die Förderung von Lernstrategien oder Hilfestellungen zum Selbstlernen“ wirksam.

2.4 Die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes

Die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes ist wenig untersucht. Laut Gao (2006, 286) ist ein Grund dafür, warum die Elternbeteiligung keine wichtige Untersuchungsfrage in Bezug auf die Entwicklung des Fremdsprachenlerner geworden ist, dass die Erforschung des Sprachenlernens in der Vergangenheit viel auf kognitiven Theorien basiert hat. In kognitiven Theorien wird auch vermutet, dass der Sprachenlehrer größtenteils für die Entwicklung des Fremdsprachenlerner verantwortlich ist. Aus diesem Grund ist die Wirkung anderer Menschen - besonders die indirekte Wirkung, wie die elterliche Unterstützung - kaum untersucht worden. Die Situation wird wahrscheinlich demnächst besser, weil das Sprachenlernen heutzutage auch aus der sozialen Perspektive untersucht wird: Laut Block (2003) gibt es eine merkliche *social turn* (soziale Wende) in der Forschung des Sprachenlernens, die beim Sprachenlernen soziale, kulturelle und historische Dimensionen betont.

Wie chinesische Eltern⁹ ihre Kinder beim Englischlernen unterstützen, ist von Gao

⁸ Helmke, A. und Weinert, F. E. 1997. Unterrichtsqualität und Leistunsentwicklung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F. E. Weinert und A. Helmke (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 241-252.

⁹ Der Begriff der Familie ist in dieser Untersuchung nicht nur auf direkte Familienmitglieder, wie die Eltern, begrenzt, sondern er auch für andere Familienmitglieder gilt, wie die Großeltern, Onkel und Tanten usw. (Gao 2006, 287).

(2006, 289 u. 291) untersucht worden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Eltern bei der Entwicklung ihres Kindes als Englischlerner eine tiefgreifende Rolle spielen. Die Eltern haben Lerndiskurse geschaffen, die das Kind beim Englischlernen motivieren oder antreiben. Sie haben auch die Lernmotivation des Kindes durch das Reproduzieren der Zielkultur oder -Gemeinschaften gefördert. Außerdem haben viele Eltern ihr Kind aktiv bei der Benutzung der Lernstrategien unterstützt und auch mit anderen sozialen Handelnden, wie Englischlehrern, zusammengearbeitet. Jedoch waren die unerwarteten Ergebnisse, dass einige Eltern ihr Kind Englisch direkt gelehrt hatten, was normalerweise als die Aufgabe des Sprachenlehrers angesehen wird. Die Eltern haben auch gute Umgebungen für Sprachenlernen organisiert, wie z. B. wegen guten englischsprachigen Fernsehsendungen das Satellitenfernsehen installiert, Muttersprachige als Hauslehrer eingestellt, englische Filme oder Zeitschriften beschafft und richtige (das Lernen fördernde) Schulen ausgewählt. (ebd.)

Außerdem haben die Eltern versucht, dass ihr Kind positive Einstellungen zum Englischlernen bekommt. Sie haben begonnen, die Wichtigkeit des Englischen für die Zukunft ihres Kindes zu betonen, als ihr Kind begann, Englisch zu lernen oder sogar früher. Eine der üblichsten Unterstützungsformen für die Elternbeteiligung war, dass die Eltern ihrem Kind privaten Englischunterricht finanziert haben. Auf diese Weise wollten die Eltern ihrem Kind erweiterten Sprachkontakt ermöglichen, ihr Interesse vermehren und ihr Vertrauen zum Englischlernen verstärken. (ebd.)

Die Eltern spielen beim Lernen ihres Kindes eine große Rolle. Jedoch ist die elterliche Unterstützung beim Fremdsprachenlernen im finnischen Kontext nicht untersucht worden. Deswegen ist sie ein neues und wichtiges Untersuchungsthema. Diese Arbeit behandelt die Unterstützung der Eltern beim Lernen des Deutschen und des Englischen. Der Hintergrund zu dieser Arbeit ist die soziokulturelle Lerntheorie, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

3 Das Fremdsprachenlernen

Im ersten Unterkapitel werden auf die soziokulturelle Lerntheorie (auch die kulturhistorische Schule genannt) und ihre drei zentralen Begriffe (die Zone der nächsten Entwicklung, das Scaffolding und Agency) näher eingegangen. Im zweiten Unterkapitel wird das Fremdsprachenlernen in Finnland bzw. das Lernen des Deutschen und des Englischen erläutert.

3.1 Die soziokulturelle Lerntheorie

Weil der Gegenstand dieser Arbeit die soziale Tätigkeit bzw. die Unterstützung der Eltern beim Sprachenlernen ihres Kindes ist, bietet die soziokulturelle Lerntheorie für diese Arbeit einen guten Ausgangspunkt.

Die soziokulturelle Lerntheorie ist eine Theorie über die Entwicklung von höheren mentalen Funktionen, die sich meist direkt aus den Untersuchungen des russischen Psychologen L. S. Vygotsky und seiner Kollegen entwickelt hat (Lantolf und Thorne 2006, 1). Nach Vygotsky (1978, 57) entstehen alle höheren Funktionen als aktuelle Beziehungen zwischen Individuen. Ein interpersoneller Prozess wird in einen intrapersonellen Prozess umgeformt. Jede Funktion erscheint in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal: zuerst auf der sozialen Ebene und später auf der individuellen Ebene; zuerst zwischen Menschen (interpsychologisch) und dann innerhalb des Kindes (intrapsychologisch). (ebd.)

Trotz der Bezeichnung *soziokulturell* ist die Theorie nicht nur eine Theorie über soziale oder kulturelle Aspekte des Daseins, sondern eher eine Theorie über den Verstand, die die zentrale Rolle berücksichtigt, die die sozialen Beziehungen und die kulturell konstruierten Artefakte beim Organisieren verschiedener Arten des Denkens spielen (Lantolf 2004, 30 u. 31). Die soziokulturelle Theorie ist teilweise auch eine psycholinguistische Theorie, die der konkreten kommunikativen Tätigkeit eine zentrale Rolle bei der geistigen Entwicklung und dem geistigen Funktionieren zuweist (Lantolf und Thorne 2006, 17).

Obwohl die soziokulturelle Theorie die Rolle der biologischen Beschränkungen nicht ablehnt, läuft die Entwicklung nicht als Entfalten der angeborenen Kapazitäten ab, sondern als Transformation der angeborenen Kapazitäten, wenn sie sich mit soziokulturell konstruierten mediationalen Mitteln verknüpfen (Lantolf und Pavlenko 1995, 109). Nach Zuengler und Miller (2006, 38) sind diese Mittel soziokulturell bedeutende Artefakte und symbolische Systeme der Gesellschaft; das wichtigste von ihnen ist die Sprache. Bedeutungsvoll für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung ist das Verständnis für die folgende Tatsache: Wenn Lerner mediationalen Mittel (wie die Sprache) annehmen, die bei den Interaktionen in soziokulturell bedeutenden Tätigkeiten verfügbar sind, bekommen diese Lerner Kontrolle über ihre eigene geistige Aktivität und beginnen können, individuell zu funktionieren (ebd.). Laut Vygotsky ist dies genau das, worum es in der Entwicklung geht (Lantolf 2000, 80).

Auch laut Zuengler und Miller (2006, 37) hält die soziokulturelle Theorie die Sprachverwendung in wirklichen Situationen für fundamental, nicht ergänzend, für das Lernen. Die Forscher konzentrieren sich nicht auf die Sprache als Eingabe, sondern als ein Mittel für die Teilnahme an verschiedenen Tätigkeiten im Alltagsleben. Die Teilnahme an diesen Beschäftigungen ist sowohl das Ergebnis als auch der Prozess des Lernens. (ebd.) Lantolf und Thorne (2006, 5) sind der gleichen Meinung: das Lernen einer neuen Sprache ist viel mehr als das Erwerben des neuen begrifflichen Wissens und/oder das Modifizieren des schon existierenden Wissens: die Person muss ihre Interaktion mit der Welt und mit ihrem eigenen psychologischen Funktionieren bearbeiten. Die Eltern können ihrem Kind diese Interaktionen mit der Fremdsprache ermöglichen. Sie können z. B. sich mit ihrem Kind auf eine Fremdsprache unterhalten oder zusammen ins Ausland fahren, wo das Kind die Fremdsprache in authentischen Situationen benutzen kann.

Die soziokulturelle Umgebung präsentiert dem Kind verschiedene Aufgaben und Anforderungen und beschäftigt das Kind primär (aber nicht ausschließlich) durch die Sprachverwendung, die ein sozial konstituiertes und geschichtlich entwickeltes Artefakt ist. In den frühen Ebenen der Entwicklung ist das Kind von anderen Menschen völlig

abhängig, meistens von seinen Eltern, die das Handeln des Kindes initiieren, wenn sie das Kind unterrichten (wie es gemacht wird und was nicht gemacht werden soll). Die Eltern, die Vertreter und Vermittler der Kultur sind, verwirklichen diese Instruktionen primär durch Gespräche mit ihrem Nachwuchs. (Lantolf und Appel 1994, 9.) Mit anderen Worten betont die soziokulturelle Theorie die zentrale Wichtigkeit der Eltern-Kind-Interaktionen, um die Entwicklung der kulturell relevanten Fähigkeiten und Strategien zu stimulieren (Vygotsky 1978).

Die Schule und die Ausbildung spielen beim Lernen eine wichtige Rolle, aber das Lernen ist nicht nur in diesen Lernumgebungen eingeschränkt. Viele fundamentale Kenntnisse werden in anderen Zusammenhängen gelernt; z. B. mit der Familie, in den Umgebungen, deren wichtigstes Ziel nicht die Informationsvermittlung ist. Das Lernen geschieht als Ergebnis der Interaktion zwischen Menschen, und beim Lernen geht es darum, wie Individuen und Gemeinschaften in sozialen Situationen lernen und welche Kenntnisse sie in der Zukunft benutzen werden. Dies ist der Hauptgedanke der soziokulturellen Perspektive für das Lernen. (Säljö 2001, 10-11 u. 16.)

Gemäß Säljö (2001, 38) handelt und lernt ein Kind in Zusammenarbeit mit solchen Leuten bzw. Eltern, Geschwistern, Verwandten und Angehörigen, mit denen das Kind eine vielseitige und auch stark emotionale und existenzielle Beziehung hat. In der Schule sind die Voraussetzungen für das Lernen anders, weil das Kind eine ganz andere Bindung zur Schule und zu ihren Vertretern hat als zu seiner Familie. Das Wissen des Lehrers über das Kind ist oberflächlich, und er hat im Vergleich zur Familie weniger Information über das Verhalten des Kindes außerhalb der pädagogischen Situation (ebd.). Auch laut Krumm (2001, 1019) ist das Gewicht der Lernumwelt Familie in bestimmter Hinsicht größer als das Gewicht der Lernumwelt Schule.

Laut Gibbons (2002, 9 u. 10) bietet die soziokulturelle Theorie über Sprachenlernen eine einheitlichere Theorie über Lehren und Lernen als lehrer- oder lernerzentriertes Sprachenlernen, weil in der soziokulturellen Theorie sowohl Lehrer als auch Lerner für aktive Handelnde gehalten werden, und das Lernen als gemeinschaftliche Bestrebung gesehen wird. Die Leistungen des Fremdsprachenlernalers können nicht nur als

Ergebnisse der Fähigkeiten, der Herkunft oder der individuellen Motivation gesehen werden, sondern sie sind auch mit sozialen und linguistischen Rahmen verbunden: das Sprachenlernen ist ein sozialer Prozess und nicht nur ein psychologisch bestimmter Prozess. Aus diesem Grund spielen die Entscheidungen des Sprachenlehrers (z. B. was im Unterricht gemacht wird; was für Unterstützung der Lerner vom Lehrer bekommt) beim schulischen Erfolg des Lerners eine wichtige Rolle. Mit anderen Worten betont Gibbons (2002) die Rolle des Lehrers beim Lernen des Kindes. Die wichtige Rolle der Eltern wird aber nicht berücksichtigt (siehe Kapitel 2.1.2).

In den nächsten Unterkapiteln werden drei zentrale Begriffe der soziokulturellen Lerntheorie bzw. die Zone der nächsten Entwicklung, das Scaffolding und Agency behandelt.

3.1.1 Die Zone der nächsten Entwicklung

Ein wichtiger Begriff in der soziokulturellen Theorie ist die Zone der nächsten Entwicklung. Laut Vygotsky (1978, 86-88) bedeutet die Zone der nächsten Entwicklung den Abstand zwischen der aktuellen und der potentiellen Entwicklungsstufe. Die Zone der nächsten Entwicklung definiert die Funktionen, die noch nicht gereift sind, die aber im Prozess der Reifung sind; Funktionen, die morgen reifen werden, die aber momentan im embryonalen Zustand sind. Die aktuelle Zone der Entwicklung charakterisiert die geistige Entwicklung retrospektiv, während die Zone der potentiellen Entwicklung dieselbe prospektiv beschreibt. Mit anderen Worten beinhaltet die aktuelle Entwicklungsstufe selbstständiges Problemlösen, während die potentielle Entwicklungsstufe das Problemlösen unter der Betreuung eines Erwachsenen (z. B. die Eltern) oder in Zusammenarbeit mit fähigeren Mitschülern bedeutet. (ebd.)

Um den Begriff *die Zone der nächsten Entwicklung* völlig zu verstehen, muss man die Rolle der Nachahmung beim Lernen begreifen. Das Lernen ist von seinem Wesen sozial: das Kind kann unterschiedliche Aktionen nachahmen, obwohl die Aktionen Fähigkeiten benötigen würden, die das Kind noch nicht hat. Unter Verwendung der Nachahmung ist das Kind zu vielen Sachen in gemeinsamen Aktivitäten oder unter der Betreuung eines Erwachsenen fähig. (ebd.)

Laut Vygotsky (1978, 90) ist die Zone der nächsten Entwicklung eine wesentliche Eigenschaft des Lernens. Mit anderen Worten weckt das Lernen verschiedene innere Entwicklungsprozesse, die nur dann operieren können, wenn das Kind in seiner Umgebung mit anderen Leuten und in Zusammenarbeit mit seinen Mitschülern interagiert. Wenn diese Prozesse verinnerlicht worden sind, werden sie Teil der selbstständigen Entwicklungsleistung des Kindes. Aus diesem Blickwinkel ist das Lernen keine Entwicklung. Jedoch resultiert richtig organisiertes Lernen in der geistigen Entwicklung und setzt verschiedene Entwicklungsprozesse in Gang, die ohne das Lernen unmöglich wären. Hierdurch ist das Lernen ein wesentlicher und universaler Aspekt, um kulturell organisierte, spezifische psychologische Funktionen entwickeln zu können. Der Entwicklungsprozess wird durch den Lernprozess ermöglicht; diese Sequenz resultiert in der Zone der nächsten Entwicklung. (ebd.)

Laut dem Denkansatz von Vygotsky zur Fremdsprachenlehr- und -lernforschung ist das Fremdsprachenlernen eine gemeinsame Aktivität, in der die Konstruktion des gemeinsamen Wissens ermöglicht wird und in der die Selbstregulierung gefördert und über sie durch verschiedene Vermittlungsformen verhandelt wird. Die Selbstregulierung ist die höchste Ebene der Regelung. Eine Person, die sich selbst regeln kann, kann Aktivitäten selbstständig durchführen, während eine Person, die durch andere geregelt wird, die Hilfe von anderen in neuen und komplexen Aktivitäten braucht. Die allerhöchste Leistung der Selbstregulierung in einer Fremdsprache ist, wenn die Vermittlung durch die Fremdsprache ausgeführt werden kann. (Ortega 2009, 219 u. 251.)

Lantolf und Appel (1994, 11) erläutern, dass der Übergang von der intergeistigen Tätigkeit (die Regelung durch andere) in die intrageistige Tätigkeit (die Selbstregulierung) in der Zone der nächsten Entwicklung geschieht, wenn ein Kind und ein Erwachsener sich an einem dialogischen Prozess beteiligen. In diesem Prozess leitet der Erwachsene das Kind bei einer Aufgabe an. Das Kind gibt dem Erwachsenen Feedback und der Erwachsene macht dann nötige Anpassungen, damit die Hilfe am besten das Lernen des Kindes fördert. Die Absicht des Erwachsenen ist nicht nur die Ausführung der Aufgabe des Kindes, sondern dass das Kind lernt, wie es Aufgaben strategisch lösen kann. (ebd.)

Die Zone der nächsten Entwicklung beinhaltet die Behauptung, dass die unterstützte Leistung und verschiedene Eigenschaften der Unterstützung, die ein bestimmtes Individuum braucht, um bestimmte Kompetenzen zu erfüllen, oft auf das selbstständige Funktionieren in der Zukunft hindeuten (Lantolf und Thorne 2006, 263). Dearing und Tang (2010, 132) erläutern, dass die Eltern das Zuhause als Lernumgebung benutzen, um das Kind wichtige kulturelle, physische und soziale Lebenskompetenzen zu lehren. Laut Swidler (1986, 273) sozialisieren die Eltern ihr Kind mit gewissen Werten und bieten ihm kulturelle „Werkzeuge“ bzw. Sitten, Fähigkeiten und Stile an, die Strategien für Aktionen geben, damit das Kind erfolgreich sein kann.

3.1.2 Das Scaffolding

Wenn sich das Kind aktiv am Formen des eigenen Wissens beteiligt, bekommt es tieferen Verstand, generalisierbare Kenntnisse und größere Motivation. Untersuchungen haben in spezifischen Ergebnissen über die Unterstützung der Lernumgebung resultiert, die dem Lerner beim Formen des eigenen Wissens effektiv hilft. Um diese Unterstützung zu beschreiben, die tiefes Lernen fördert, benutzen die Forscher den Begriff *Scaffolding*¹⁰. (Sawyer 2006, 33.)

Laut Smidt (2009, 121 u. 122) ist Scaffolding von Bruner (1997¹¹) als eine Reaktion auf die Zone der nächsten Entwicklung entwickelt worden. Er hat den Begriff vom Baugewerbe ausgeliehen, in dem ein Baugerüst eine temporäre Unterstützung beim Bau eines großen Bauwerks ist. Wenn das Bauwerk fertig ist, wird das Baugerüst entfernt. Das Scaffolding erklärt interaktionelle Unterstützung (oft in der Form des Erwachsenen-Kind-Dialogs), die vom Erwachsenen strukturiert wird, um die Entwicklung des intrapsychologischen Funktionierens des Kindes zu maximieren. Das Scaffolding ist graduell und wird erst dann zurückgenommen, wenn das Kind die Aufgabe erfolgreich erfüllen kann. Damit das Scaffolding am besten funktioniert, muss der Lehrer oder die erfahrene Person (1) den Lerner vor Störungen schützen (die bedeutenden Eigen-

¹⁰ Das englische Wort *scaffolding* bedeutet *das Baugerüst* auf Deutsch.

¹¹ Bruner, J. S., Caudhill, E. und Ninio, A. 1997. Language and experience. In: R. S. Peters (Hg.): John Dewey Reconsidered (The John Dewey Lectures, University of London). London: Routledge.

schaften des Problems können betont werden), (2) die Schritte in die richtige Reihenfolge bringen, um besseres Verständnis zu ermöglichen, (3) die Verhandlung mit dem Lerner fördern, und (4) wissen, was der Lerner braucht, um erfolgreich zu sein. (ebd.)

Wertsch (1979¹², zitiert nach Lantolf und Thorne 2006, 282) definiert Scaffolding in folgender Weise: Scaffolding ist ein dialogisch produzierter interpsychologischer Prozess, durch den Lerner Wissen verinnerlichen, das sie mit fähigeren Mitschülern zusammen konstruieren. Auch laut Donato (1994, 41) beinhaltet Scaffolding die Mitschüler-Interaktion. Er schlägt vor, dass Lerner einander helfen und gegenseitig unterstützen können, ähnlich wie ein Experte die Leistung eines Novizen fördert.

Das Scaffolding ist die Hilfe, die genau auf die Bedürfnisse des Lerners zugeschnitten ist. Das beste Scaffolding bietet die Hilfe in der Weise, die dem Lerner beim Erreichen seines Ziels hilft und so das Lernen fördert. Wenn z. B. dem Lerner gesagt wird, wie er etwas machen kann (oder es wird für ihn gemacht), kann dies ihm beim Erreichen des sofortigen Ziels helfen, aber es ist kein gutes Scaffolding, weil der Lerner am Formen des Wissens nicht aktiv teilnimmt. Stattdessen bietet das effektive Scaffolding Stichworte und Hinweise, die dem Lerner helfen, damit er etwas eigenständig versteht. In effektiven Lernumgebungen wird das Scaffolding allmählich in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen des Lerners vermehrt, verändert und entfernt, und schließlich verschwindet das Scaffolding völlig. (Sawyer 2006, 33 u. 34.)

Laut Gibbons (2002, 10) ist das Scaffolding nicht nur ein anderes Wort für die Hilfe, sondern es ist eine spezielle Art der Hilfe, die den Lerner dabei unterstützt, dass er neue Kenntnisse bekommt, Begriffe versteht und Ebenen des Verständnisses erreicht. Das Scaffolding ist temporäre Hilfe, weil der Lerner dabei lernt und eine ähnliche Aufgabe später allein machen kann. Es ist zukunftsorientiert: das, was ein Kind mit der Unterstützung heute machen kann, kann das Kind morgen allein machen (Vygotsky 1978, 89). Gibbons (2002, 10) behauptet, dass etwas nur dann gelernt wird, wenn das Scaffolding gebraucht wird, weil der Lerner dann wahrscheinlich in der Zone der nächsten Entwicklung arbeitet. Mit anderen Worten kann die Elternbeteiligung beim

¹² Wertsch, J. V. 1979. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development* 22, S. 1-22.

Lernen ihres Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung für Scaffolding gehalten werden.

Gondalez-DeHass u. a. (2005, 118) betonen auch, dass die Eltern durch Scaffolding das Lernen ihres Kindes fördern können. Die Elternbeteiligung verstärkt die gefühlte Kontrolle und Kompetenz des Kindes. Wenn die Eltern so ein Beispiel geben, denkt das Kind, dass seine Schulleistung in seiner Kontrolle ist. Wenn außerdem die Eltern zu Hause bei akademischen Aktivitäten helfen, wird die Brücke zwischen der Schule und dem Zuhause offensichtlicher. Infolgedessen hat das Kind das Gefühl, dass es akademische Aktivitäten in der Schule besser erledigen kann. (ebd.) Damit das Kind das beste Scaffolding bei seinen Lernbedürfnissen bekommt, müssen die Eltern ihren Lehr- und Interaktionsstil ihrem Kind anpassen. Um dies zu machen, müssen die Eltern das Verständnis des Kindes über Lernen, sein Wissen über die weitere Umgebung und seine Lernentwicklung abschätzen können (Vygotsky 1978).

3.1.3 Agency

Nach Vygotsky (1978, 123) sind Menschen aktive und energische Teilnehmer in ihrer eigenen Existenz und in jeder Entwicklungsstufe erwirbt ein Kind die Mittel, durch die das Kind kompetent seine Welt und sich selbst beeinflussen kann. Ein zentraler Begriff *Agency* (auch die Handlungsfähigkeit genannt) beschreibt diese Aktivität einer Person. Smidt (2009, 17) definiert *Agency* in folgender Weise: *Agency* ist die Fähigkeit einer Person und das Bedürfnis nach der Kontrolle über ihr eigenes Lernen. Andererseits beschreibt Ahern (2001, 112; siehe auch Lantolf und Thorne 2006, 238), dass *Agency* bedeutet, dass man eine soziokulturell vermittelte Fähigkeit zur Tätigkeit hat.

Agency wird oft für eine Eigenschaft eines Individuums gehalten, obwohl sie sozial gebildet ist und unter sozialen Bedingungen funktioniert. Laut Lantolf und Thorne (2006, 238) hängt es von verschiedenen Faktoren (wie vom Zeitpunkt und Platz) ab, ob *Agency* teilweise oder völlig beschränkt oder unterstützt wird. Verschiedene Faktoren können *Agency* begrenzen, wie z.B. soziale Gruppen, materielle und symbolische Hilfsmittel, situationsbedingte Möglichkeiten und Fähigkeiten eines Individuums oder einer

Gruppe. (ebd.) Mit anderen Worten spielen die Eltern bei Agency ihres Kindes eine große Rolle, weil sie Agency ihres Kindes beschränken oder unterstützen können.

Lantolf und Pavlenko (2001, 145 u. 146) sprechen auch darüber. Sie meinen, dass Agency nie das „Eigentum“ eines bestimmten Individuums ist, sondern eine Beziehung, die ständig zusammen mit anderen Individuen und der Gemeinschaft konstruiert und verhandelt wird. Die Beteiligung an spezifischen *Community of Practice*¹³n beeinflusst die Entwicklung von Agency. Die Gemeinschaft kann entweder unmittelbar, fremd oder sogar fiktiv sein. (ebd.)

Laut Lantolf und Pavlenko (2001, 145 u. 146) nimmt das Kind an der Entwicklung der Bedingungen seines eigenen Lernens aktiv teil. Agency ist mehr als Leistungen oder das Tun; sie ist eng mit der Wichtigkeit verbunden. Dies bedeutet, dass Sachen und Ereignisse von Bedeutung sind und deren Aktionen Bedeutungen und Interpretationen haben. Es ist Agency, die die Motivation mit Aktionen verbindet und die unzähligen Pfade des Lerners definiert. Insofern ist Agency durch die Teilnahme an Aktivitäten geformt. Mit anderen Worten ist Agency mit ihren konkomitanten Komponenten der Absichtlichkeit und des Verlangens kulturell geformt. (ebd.)

Zu Agency wird oft Gedanken über die Beteiligung, die Intention, die Motivation und die Wahlmöglichkeit zusammengefügt. Diese richten die Aufmerksamkeit darauf, dass die Menschen nicht nur passiv und von außen gesteuert sind, sondern absichtlich versuchen, ihre Tätigkeitsumgebung zu bearbeiten. Agency beschreibt eine Identität, die durch die Beteiligung geformt worden ist; sie beschreibt, dass man gelernt hat, aktiv und verantwortlich zu handeln. Agency ist nicht natürlich, sondern das Ergebnis der Aktion und der Interaktion. Damit ein Mensch zu Agency wachsen kann, muss die Gemeinschaft ihn als aktives Subjekt seiner Aktivitäten sehen, nicht nur als Objekt der Erziehung oder Ausbildung. Dies setzt voraus, dass man seine (sei er ein Kind oder eine Erwachsener) Gedanken und Vorschläge anhört und sie ernst nimmt. (Rajala u. a. 2010, 15.)

13 Der Begriff *Community of Practice* bezeichnet eine Gemeinschaft von Personen, die aus irgendeinem praxisbezogenen Grund miteinander verbunden sind.

Gemäß Donato (2000, 42, 46 u. 47) ist der Lerner ein aktiver Handelnder in seinen Lernaktivitäten. Nach der soziokulturellen Theorie hat der Lerner Werte, Vermutungen, Vorstellungen, Rechte und Pflichten, die Agency beeinflussen. Der Lerner verändert seine Welt aktiv und stimmt nicht mit allen Sachen überein. Einige Theorien sind der Meinung, dass das Sprachenlernen ohne einen aktiven und zielbewussten Handelnden verstanden werden kann. Jedoch findet die soziokulturelle Theorie, dass keine experimentelle oder instruktive Manipulation überlegende und kreative Agency des Lerners stören kann. (ebd.)

Lantolf und Pavlenko (2000, 169) behaupten, dass die beste Leistung im Fremdsprachenlernen von Agency der Person abhängt. Die erste Sprache ist dem Individuum eine gegebene Tatsache, aber die weiteren Sprachen sind selbst gewählt. Jedoch kann es mit kleinen Kindern sein, dass die Eltern sich entscheiden, dass ihr Kind beginnt, eine neue Sprache zu lernen. Es kann auch sein, dass es nicht viele Alternativen in der Schule gibt. Das Wählen der Kinder ist demnach in der Kindheit ziemlich begrenzt.

Agency ist wesentlich nicht nur, wenn das Individuum beginnt, neue Wörter und Ausdrücke auswendig zu lernen, sondern auch dann, wenn es sich entscheidet, ob es einen langen, mühsamen und für einige ständigen Prozess der *self-translation* (Selbstübersetzung) beginnt. Mit der Selbstübersetzung ist gemeint, dass eine Person mit der Fremdsprache nicht so gut zurechtkommt, und deswegen muss sie ihre Gedanken usw. von ihrer Muttersprache in die Fremdsprache übersetzen. (Lantolf und Pavlenko 2000, 169.) Die Eltern des Kindes spielen auch hier eine Rolle. Sie können das Sprachenlernen ihres Kindes entweder unterstützen oder beschränken.

Die Untersuchung von Wertsch (1998) betrachtet Agency aus der Perspektive, wie sich Agency in geschriebenen narrativen Texten ausdrückt. In seiner Untersuchung sieht Wertsch (1998) historische Texte als kulturelle Werkzeuge und Agency wird aus der folgenden Perspektive analysiert: Wer hat die Aktivitäten initiiert und durchgeführt? Wer hat das Handeln gemacht und auf wen hat es eingewirkt? Diese Fragen antworten auf die Fragen, wer der aktive Handelnder ist und welche Folgen die Aktionen haben.

Agency ist in Bezug auf Hausaufgaben untersucht worden. Gemäß Hoover-Dempsey u. a. (1995, 441) ist Agency des Kindes während den Hausaufgaben für die Eltern eine komplexe Sache. Viele Eltern berichten Gespanntheit, wenn sie die Bedürfnisse des Kindes bei den Hausaufgaben mit ihren eigenen Gedanken (darüber, was das Kind allein leisten sollte) vergleichen. Jedoch glauben die Eltern, dass irgendeine Interaktion mit dem Kind in Bezug auf die Hausaufgaben eine Annahme des Elternseins ist (Hoover-Dempsey u. a. 1995, 439). Den Eltern sind auch die einzigartigen Eigenschaften ihres Kindes bewusst als auch die Auswirkungen dieser Eigenschaften auf ihre Beteiligung an den Hausaufgaben, z. B. „sie ist sehr wettbewerbsfähig und verlangt viel von sich selbst.“ (ebd.). Cooper (2007, 64) zeigt, dass dies mit verschiedenen Erziehungsstilen in Bezug auf Hausaufgaben verbunden ist: einige ermutigen ihre Kinder, Probleme selbstständig zu lösen; einige andere nehmen sich an den Hausaufgaben aktiv teil; einige andere dagegen bieten konsistente Anweisungen für die Hausaufgaben. Welchen Erziehungsstil die Eltern benutzen, hängt teilweise von den Eigenschaften des Kindes (ebd.).

Untersuchungen zeigen, dass die Eltern sich mehr am Machen der Hausaufgaben ihres Kindes beteiligen, wenn die Leistungen des Kindes in der Schule nicht so gut sind. Dies kann dazu führen, dass die Eltern sich am Lernen ihres Kindes zu direkt und übertrieben beteiligen. Wenn das Kind in der Schule erfolgreich ist, können die Eltern den Schwerpunkt verändern und dem Kind mehr Selbstständigkeit geben; sie lassen das Kind die Hausaufgaben allein machen, damit das Kind selbst entscheiden kann, wann und wie es die Hausaufgaben macht. Auf die Weise wird das Kind ein aktiver Handelnder. (Cooper 2007, 63 u. 66.)

Besonders in der späten Kindheit kann die Ermutigung des Kindes zu Autonomie auch die Wahrscheinlichkeit vermehren, dass die Hilfe der Eltern bei den Hausaufgaben wirklich hilfreich ist (Dearing und Tang 2010, 141). Im Vergleich zu einem Kind, dessen Eltern während der Hausaufgabeninteraktionen leitender sind, macht das Kind, dessen Eltern es zu Autonomie ermutigen, seine Hausaufgaben öfter und bekommt bessere Noten (Cooper u. a. 2000, 483).

3.2 Das Lernen des Deutschen und des Englischen in Finnland

Dieses Kapitel stellt das Angebot der Fremdsprachen und den Status des Englischen und des Deutschen vor.

Angebot der Fremdsprachen

Gemäß dem Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus 2012, 48) teilt sich das Angebot der Fremdsprachen in den obligatorischen und fakultativen Sprachen. Gemeinsame Sprachen für alle sind eine A1-Sprache, deren Lernen normalerweise in der dritten Klasse begonnen wird, und eine B1-Sprache, die in der siebten Klasse anfängt. Außerdem kann der Schüler eine fakultative A2-Sprache wählen, die gewöhnlich in der fünften Klasse beginnt, und eine fakultative B2-Sprache, die im Allgemeinen in der achten Klassen angefangen wird. (ebd.)

Der Status des Englischen als die beliebteste A1-Sprache ist stabil geblieben. Im Jahre 2010 lernte über 90 Prozent des dritten Jahrgangs Englisch als A1-Sprache. Der Anteil des Schwedischen¹⁴, des Französischen und des Deutschen hat sich in ein Prozent stabilisiert. Diese und andere Sprachen werden hauptsächlich als A2-Sprachen gelernt. Im Jahre 2010 lernte 25,3 Prozent der Fünftklässler irgendeine A2-Sprache (5,5 Prozent der Fünftklässler lernte Deutsch). Das Lernen der A2-Sprachen ist im 21. Jahrhundert abgenommen. Deutsch ist eine von den Sprachen, die seine Beliebtheit verloren hat. (Opetushallitus 2012, 49.)

Der Status des Englischen und des Deutschen

Laut Leppänen u. a. (2009, 15) hat sich der Status des Englischen in den letzten Jahrzehnten in Finnland stark verändert. Noch in den sechziger bis zu den achtziger

¹⁴ Schwedisch hat den Status einer offiziellen Sprache in Finnland und deswegen ist es eine obligatorische Sprache für finnischsprachige Lerner in der Schule. Schwedisch muss mindestens drei Jahre gelernt werden.

Jahren war Englisch für Finnen eine fremde Sprache, die gelernt und benutzt wurde, um mit den Ausländern kommunizieren zu können. Heutzutage sind Englischkenntnisse in vielen gesellschaftlichen Bereichen notwendig und Englisch wird auch innerhalb der finnischen Gesellschaft verwendet, sogar in solchen Situationen, in denen Menschen ihre Muttersprache benutzen könnten. (ebd.)

Englisch ist für Finnen eine wichtige Sprache. Englisch wird für eine wichtigere Sprache gehalten als Schwedisch. Jedoch ist die Muttersprache die wichtigste Sprache. Von verschiedenen Fremdsprachen sehen und hören die Finnen Englisch am meisten in ihrem Milieu (80 Prozent der Untersuchungsteilnehmer). Die zweitüblichste Sprache ist Russisch (48 Prozent) und die drittüblichste ist Deutsch (32 Prozent). Deutsch wird mehr in Städten als auf dem Land gesehen und gehört. In Bezug auf Englisch gibt es keinen Unterschied. Deutsch ist nach Englisch und Schwedisch die gewöhnlichste Sprache, die gelernt und verwendet wird. (Leppänen u. a. 2009, 39, 45, 46 u. 147.)

Obwohl die finnische Gesellschaft offiziell zweisprachig ist und die Finnen gute Kenntnisse im Englischen haben und es viel verwenden, halten sie sich selbst auf der individuellen Ebene für einsprachig. Jedoch aufgrund der positiven Status des Englischen und reichlicher Verwendung könnte Finnland für ein Land gehalten werden, in dem Englisch sogar den Status der zweiten Sprache hat. Der Status des Deutschen ist nicht so gut und Deutsch wird in Finnland als eine Fremdsprache angesehen. (Leppänen u. a. 2009, 145 u. 149.) Deutsch wird in der Schule immer weniger gelernt und dies teilt auch den Status und die Wichtigkeit des Deutschen mit.

4 Die vorliegende Arbeit

In den folgenden Unterkapiteln werden das Ziel dieser Arbeit, die Untersuchungsfragen und das Material vorgestellt und näher auf die Inhaltsanalyse und die Analyse von Agency eingegangen.

4.1 Das Ziel der Arbeit und die Untersuchungsfragen

Die Eltern spielen beim Lernen ihres Kindes eine große Rolle. Jedoch ist die elterliche Unterstützung beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes kaum untersucht (mehr im Kapitel 2.1). Die Unterstützung der Eltern ist in Bezug auf Leselernen, Mathematik, Musik und Naturwissenschaften untersucht worden. Verschiedene Altersgruppen (von Kindergarten bis Gymnasium) als auch Schüler mit Lernschwierigkeiten sind beobachtet worden.

Gao (2006) hat die Unterstützung der chinesischen Eltern beim Englischlernen ihres Kindes untersucht (siehe Kapitel 2.4). Die elterliche Unterstützung beim Fremdsprachenlernen ist aber im finnischen Kontext nicht untersucht worden. Deswegen ist sie ein neues und wichtiges Untersuchungsthema. Diese Arbeit behandelt die elterliche Unterstützung beim Lernen des Deutschen und des Englischen. Das Ziel dieser Arbeit ist Ansichten und Gedanken der Eltern über die Unterstützung beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes zu erfahren.

Diese Arbeit versucht auf die folgenden Untersuchungsfragen zu antworten.

- 1) Wie unterstützen die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen?
- 2) Gibt es einen Unterschied in der Unterstützung der Eltern zwischen dem Englischen und dem Deutschen? Wenn ja, welche/was für?
- 3) Wofür halten die Eltern ihre Agency, Agency des Kindes und Agency des Lehrers beim Sprachenlernen des Kindes?

Die Untersuchungsfragen werden anhand des Untersuchungsmaterials beantwortet.

4.2 Das Material

In dieser Arbeit wurden Eltern untersucht, deren Kinder in der fünften oder sechsten Klasse sind und Englisch und/oder Deutsch lernen. Zwölf Eltern bzw. sieben Mütter und fünf Väter wurden interviewt (siehe Abbildung 1). Vorher wurde mit sechs Deutsch- und Englischlehrerinnen Kontakt aufgenommen und vier von ihnen haben den Eltern ihrer Schüler eine Nachricht über diese Untersuchung geschrieben. Auf diese Weise hat man die Interviewten für diese Untersuchung bekommen. Die Teilnahme einer Familie wurde persönlich gefragt.

Dreimal wurden beide Eltern gleichzeitig interviewt. Sonst haben sie allein am Interview teilgenommen. Eine Mutter konnte sich nicht an einem Interview beteiligen, wollte aber ihre Gedanken per E-Mail mitteilen. Bei den Interviews wurde insgesamt über vier Söhne und vier Töchter gesprochen. Die Kinder lernten sowohl Englisch als auch Deutsch in der Schule; nur ein Mädchen lernte nur Englisch. Die Kinder waren in der fünften oder sechsten Klasse.

Die Interviewten	Das Geschlecht des Kindes	Die Klasse des Kindes	Die Sprache(n) des Kindes
die Mutter	der Sohn	6	Englisch und Deutsch
die Mutter und der Vater	der Sohn	6	Englisch und Deutsch
die Mutter und der Vater	die Tochter	6	Englisch
die Mutter	der Sohn	6	Englisch und Deutsch
der Vater	die Tochter	5	Englisch und Deutsch
der Vater	die Tochter*	5	Englisch und Deutsch
die Mutter und der Vater	der Sohn	6	Englisch und Deutsch
die Mutter	die Tochter	6	Englisch und Deutsch
die Mutter	die Tochter*	5	Englisch und Deutsch

Abb. 1: Die Untersuchungsteilnehmer. Mit dem Stern ist gemeint, dass es beim Interview um die gleiche Tochter geht.

Die Interviews wurden im Dezember 2012 und im Januar 2013 durchgeführt. Die Eltern wurden einmal bei den Eltern, zweimal in einem Café und bei der Interviewerin und

dreimal am Arbeitsplatz der Eltern interviewt. Beim Interview wurden erst Hintergrundinformationen gefragt (als Anhang finden sich die Interviewfragen). Danach beantworteten die Eltern zwei Fragen, die folgender Art waren: Wie unterstützen die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen? Gibt es einen Unterschied zwischen dem Lernen des Englischen und des Deutschen? Mit diesen Fragen wollte man erfahren, welche Arten der Unterstützung den Eltern selbst zuerst einfallen. Danach wurden die Eltern über verschiedene Arten der Unterstützung befragt.

Die Interviews wurden aufgenommen und sie dauerten 20 Minuten bis 70 Minuten (insgesamt vier Stunden und zehn Minuten). Danach wurde das Interviewmaterial mehrere Male zugehört und Wort für Wort transkribiert. Seine Länge sind 79 Seiten. Alle Personen und Namen aus Interviews wurden anonymisiert.

In dieser Arbeit wurde das Material mit einem Leitfadeninterview zusammengetragen, weil diese Untersuchung sich für die Gedanken der Eltern interessiert. Das Leitfadeninterview ist für diese Untersuchung eine gut geeignete Methode, weil laut Hirsjärvi und Hurme (2010, 48) für ein Leitfadeninterview charakteristisch ist, dass das Interview mit zentralen Themen vorankommt, obwohl vorher festgelegte Fragen gestellt werden. Der Interviewer darf auch die Reihenfolge der Fragen verändern. Laut Eskola und Suoranta (1998, 86) sind die Antworten mit Antwortalternativen nicht verbunden, sondern der Interviewte darf mit eigenen Worten antworten.

Gemäß Hirsjärvi und Hurme (2010, 35) ist der Interviewte ein aktiver Beteiligter und kann Bedeutungen schaffen. Dem Interviewten sollte die Möglichkeit gegeben werden, seine Gedanken möglichst frei zu offenbaren. Das Ziel des Interviews ist sich nach den Gedanken und Ansichten des Interviewten zu erkundigen. Der Interviewer kann um Begründungen für die Gedanken und Antworten bitten und ergänzende Fragen stellen, welches ermöglicht, dass die Interviewten ihre Antworten klären und vertiefen können. (ebd.)

Hirsjärvi und Hurme (2010, 36) bringen auch vor, dass das Interview als Methode flexibler ist als das Formular. Das Interview ermöglicht Präzisierungen und bezeichnende Beispiele können gesammelt werden. Beim Interview kann die

Reihenfolge der Fragen verändert werden, während beim Ausfüllen eines Formulars der Teilnehmer alle Fragen gleichzeitig sehen kann, und die vorherigen Fragen können die Fragen beeinflussen, die erst später gesehen werden sollten. (ebd.)

4.3 Die Inhaltsanalyse

In dieser Arbeit wird die induktive Inhaltsanalyse als Methode bei der Analyse der ersten zwei Untersuchungsfragen verwendet. Gemäß Tuomi und Sarajärvi (2009, 95, 104 u. 108) ist die Inhaltsanalyse Textanalyse, die im Text nach Bedeutungen sucht. Das Untersuchungsmaterial beschreibt das Phänomen, das untersucht wird. Das Ziel der Analyse ist eine wörtliche und deutliche Beschreibung vom Phänomen zu schaffen. Es wird danach gestrebt, dass das Material kompakt und klar geordnet wird. Ein anderes Ziel ist den Informationswert zu vermehren; von dem uneinheitlichen Material versucht man vernünftige, deutliche und einheitliche Information zu bekommen. Mit der Analyse wird das Material klarer, damit eindeutige und zuverlässige Schlussfolgerungen vom Phänomen gezogen werden können. Die qualitative Bearbeitung des Materials gründet sich auf die logische Schlussfolgerung und Interpretation, in der das Material zuerst zerteilt, konzeptualisiert und auf eine neue Weise in eine logische Gesamtheit umgeordnet wird. Die Logik der Schlussfolgerung ist induktiv bzw. von Einzelnen zum Allgemeinen. (ebd.)

Bei der induktiven Inhaltsanalyse werden neue Kategorien gebildet. Laut Mayring (2010, 83) leitet eine induktive Kategoriendefinition „die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab“, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte oder Hypothese zu beziehen. Gemäß Kuckartz (2012, 63) bedeutet die induktive Kategorienbildung die Entwicklung der Kategorien am Material selbst. Nach Mayring (2010, 84) ist diese Methode für die qualitative Inhaltsanalyse gut, weil sie „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers strebt“. Das Ziel ist eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials.

Tuomi und Sarajärvi (2009, 95) betonen, dass das Schaffen der theoretischen und logischen Gesamtheit wichtig ist. Die Einheiten der Analyse werden aufgrund des Ziels

und der Aufgabenstellung der Untersuchung gewählt. Die zentrale Idee ist, dass die Einheiten der Analyse im Voraus nicht überlegt worden sind. Aus diesen Gründen eignet sich die induktive Inhaltsanalyse für das Material der vorliegenden Untersuchung.

Bei der Inhaltsanalyse dieser Untersuchung wurde das Untersuchungsmaterial zuerst mehrmals gelesen und zugehört. Dann wurde jede Interviewfrage in jedem Interview einzeln betrachtet und miteinander verglichen. Aus jedem Interview wurden die zentralen Themen gesammelt und die Gleichheiten und Unterschiede zwischen den Antworten wurden verglichen. Danach wurden die Antworten der Eltern hinsichtlich der Untersuchungsfragen organisiert. Es wurden nach wiederkehrenden Themen und sowohl einmaligen als auch üblichen Beobachtungen gesucht.

4.4 Die Analyse von Agency

Bei der dritten Untersuchungsfrage wird die Methode von Wertsch verwendet. Die Untersuchung von Wertsch (1998) betrachtet Agency aus der Perspektive, wie sich Agency in geschriebenen narrativen Texten ausdrückt. In seiner Untersuchung sieht Wertsch (1998) historische Texte als kulturelle Werkzeuge und analysiert, wie historische Narrativen die Aktionen der europäischen Siedlern und der amerikanischen Eingeborenen beschreiben. In diesem Kontext ist Agency laut Wertsch (1998, 92) mit den folgenden Fragen verbunden: Wer hat die Aktivitäten initiiert und durchgeführt? Wer hat das Handeln gemacht und auf wen hat es eingewirkt?

In dieser Untersuchung, die die Ansichten der Eltern über ihre Agency, Agency des Kindes und Agency des Lehrers untersucht, wurde auf Agency in Bezug auf die Methode von Wertsch (1998) näher eingegangen. Wertschs Methode (ebd.) wurde in dieser Untersuchung auf das Interviewmaterial angewendet. Die folgenden Fragen wurden in der Analyse erläutert: Wer ist der aktive Handelnder beim Sprachenlernen des Kindes in den Kommentaren der Eltern? Was teilen die Meinungen der Eltern über Agency der verschiedenen Handelnden mit? Was für Beziehungen gibt es zwischen den Handelnden? Was für Einfluss haben die Aktionen der verschiedenen Handelnden auf das Ziel bzw. das Sprachenlernen des Kindes laut den Eltern?

5 Ergebnisse

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt. Zuerst werden die Formen der Unterstützung behandelt und danach werden die Unterschiede zwischen der Unterstützung beim Lernen des Deutschen und des Englischen erläutert. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsfrage befinden sich in der Abbildung 2 und die der zweiten befinden sich in der Abbildung 3. Das letzte Unterkapitel teilt sich in drei Teilen, in denen auf Agency der Eltern, des Kindes und des Lehrers beim Lernen des Kindes näher eingegangen wird.

5.1 Die Formen der Unterstützung der Eltern

Dieses Unterkapitel antwortet auf die erste Untersuchungsfrage bzw. was die Eltern berichten, wie sie ihr Kind beim Deutsch- und Englischlernen unterstützen.

Die in dieser Untersuchung interviewten Eltern unterstützen ihr Kind bei seinem Sprachenlernen in verschiedenen Weisen. Diese Weisen können in zwei Gruppen eingeteilt werden: die konkreten und die geistigen Formen der Unterstützung.

Die konkreten Formen der Unterstützung

Die konkreten Formen der Unterstützung beinhalten Formen, in denen die Eltern das Lernen ihres Kindes konkret unterstützen.

Die meisten Eltern erwähnen, dass sie Vokabeln fragen und ihrem Kind bei der Vorbereitung für Prüfungen helfen. Die folgenden Auszüge zeigen dies:

(1) Suurin apu on varmaan siinä, että kokeisiin luettaessa kyselen. (Maria)

(2) Ku on tiedossa joku sanakoe ni sillon kyllä jeesataan sillä tavalla, että kysytään niitä sanoja ja hän sitten yrittää muistaa niitä. Semmonen aika perinteinen. (Niklas)

Die Eltern halten Vokabeln fragen, bei der Grammatik und den Hausaufgaben helfen und die Vorbereitung für Prüfungen für traditionelle Formen der Unterstützung. Drei Eltern (Niklas, Heidi und Robert) benutzen das Wort *traditionell*, wenn sie ihre Unterstützung beschreiben:

(3) *Näitä perinteisiä, että kannustetaan lukemaan sanoja ihan sanakokeisiin ja kysellään läksyjä tarvittaessa, jos ne haluaa. (Heidi)*

(4) *Se on se perinteinen läksyjen tekeminen ja kokeisiin lukeminen. (Robert)*

Es beschreibt diese traditionellen Formen gut, dass sie direkt mit der Schule verbunden sind. Alle Eltern halten ihre Beteiligung nicht für Unterstützung, wenn sie ihr Kind mit den traditionellen Formen nicht unterstützen. Der folgende Gedanke von Markus beschreibt dies, wenn er sagt, dass er ihr Kind keinerlei unterstützt hat:

(5) *No itse asiassa aika vähän, aika vähän tota niin on tarvinnu antaa tukee. Että et joskus sillon aikoinaan on ollu jonkin englannin kanssa, niin on jotain asioita käyty tai on voinu olla, et kyseltiin joitain sanoja ja numeroita sillon ihan alkuajoina, mutta saksan kielen suhteen ei oo oikeestaan annettu minkäänlaista tukea. (Markus)*

Jedoch berichtet Markus, dass er alle Prüfungen zusammen mit seiner Tochter durchgehen will. Dies könnte auch für eine Form der Unterstützung gehalten werden, weil er sowohl die unterrichtliche Unterstützung bei der Schularbeit anbietet als auch sein Interesse an der Schularbeit zeigt (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 31). Der folgende Auszug erläutert dies:

(6) *Mä haluan kaikki kokeet kotiin luettavaksi, en sen takia, että mä nään sen numeron, vaan mä nään sen, että mitä he on vastannu asioihin. Et mä niinku ainakin haluan seurata sitä, voi sitten vähän bongata, et missä on ollu ongelmia. [...] Me on yleensä käyty läpi niitä [...], että minkä takia, jos joku asia on menny väärin. (Markus)*

In zwei Familien spornen die Eltern ihr Kind an, wenn sie ihr Kind für gute Leistungen in der Schule belohnen. In einer Familie sprechen die Eltern darüber, ob sie es auch machen werden. Laut vorherigen Untersuchungen kann diese Handlungsweise nachteilig sein, weil sie die extrinsische Motivation des Kindes fördern kann (Alaja 1997, 89). Jedoch halten die Eltern meiner Untersuchung diese Handlungsweise für keine

negative Weise. Sie denken, dass die Belohnungen das Lernen ihres Kindes anspornen und fördern, wie Hanna meint:

(7) Myö on yritetty tukea sillä lailla sitä koulunkäyntiä muutenkin, että kun saa tavoitteita, että kun tänäänkin kun tuli äidinkielen kokeesta ysi niin sai vitosen minulta ja isältä molemmilta ja jos tulee kymppi ni kumpikin maksaa kympin. (Hanna)

Die Familien unterstützen das Lernen ihres Kindes, wenn sie Lehrmaterialien beschaffen. In Bezug auf Lehrmaterialien gibt es Unterschiede zwischen Familien (Purcell-Gates 1996, 423 u. 424). Einige Familien haben keine Bücher zu Hause und andere haben viel und sogar sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch. Einige Familien haben englische Playstation- und Computerspiele gekauft. Heidi hat ihr Kind als Weihnachtsgeschenk *Harry Potter* auf Englisch gekauft und sie meint, dass *die wichtigste ist, dass man dem Plot folgen kann*. Auf diese Weise will sie ihrem Kind anspornen, dass ihr Kind ein fremdsprachiges Buch lesen kann, obwohl es nicht alles verstehen würde. Sie betont die Idee, dass man alles nicht perfekt können muss:

(8) Et hei tämmöstä kirjaa voi lukea, vaikka et ymmärräkää sieltä niinku puoliakaan sanoista tai puolet sanoista tai jotain. Et sit vaan kuhan pysyy siinä juonessa kiinni. (Heidi)

Alle Familien haben Ferienreisen gemacht und einige reisen oft. Bei den Reisen zeigen die Eltern ihrem Kind, dass es wichtig ist, verschiedene Sprachen sprechen und verstehen zu können. Viele Eltern halten einen Sprachkurs oder Austausch für nützlich. Einige Eltern haben schon mit ihrem Kind über verschiedene Möglichkeiten gesprochen. Besonders Markus findet die Möglichkeit für einen Austausch wichtig und meint, dass Geld kein Hindernis dafür sein kann:

(9) Mä oon siis sitä mieltä, että jos haluja on, niin ilman muuta, että sitten mennään vaikka pankkiin lainaamaan rahaa, et ei se, se ei saa olla esteenä, ei missään nimessä. (Markus)

Zwei Familien engagieren sich aktiv für eine Partnerschule, weil sie denken, dass ihr Kind die Fremdsprache gut lernen kann, wenn es Möglichkeiten für die Sprachverwendung bekommt. Der folgende Auszug teilt den Gedanke des Vaters mit:

(10) Kyl aina ollaan aateltu positiivisesti, että esimerkiksi Wilmassa¹⁵ [...] ilmoituksen, että tämmönen on ja haetaan perheitä, niin laitoin heti sitten ilmoituksen, että [...] meiltä löytyy tilaa ja et otetaan ihan mielellään. (Markus)

In zwei Familien muss beim Deutschen konkret unterstützt werden. Zwei Mädchen müssen am Deutschunterricht in einer anderen Schule teilnehmen, weil es keine Deutschgruppe in ihrer Schule gibt. Dies verlangt auch von den Eltern mehr, weil sie ihre Kinder zweimal in der Woche hin- und zurückfahren.

Die geistigen Formen der Unterstützung

Die konkreten Formen sind nicht die einzigen Formen der Unterstützung: Die Eltern beteiligen sich am Lernen ihres Kindes auch auf andere Weisen bzw. mit den geistigen Formen der Unterstützung.

Alle Eltern unterstützen ihr Kind mit ihren allgemeinen Gedanken über die Wichtigkeit der Sprachen:

(11) Ollaan sanottu, että kielten lukeminen on kuin rahaa pankkiin pistäisi. (Hanna)

(12) Että mä oon niinku ihan satavarma, et he eivät tuu pärjäämään pelkällä suomen tai englannin kielellä. Et se on niinku varma asia. [...] Me tarvitaan se pari kolme kieltä vähintään siihen rinnalle, jotta pärjätään. (Markus)

Die Eltern finden Sprachkenntnisse für die Zukunft ihres Kindes sehr wichtig. Sie wollen, dass ihr Kind erkennt, dass es Sprachen in der realen Welt benutzen kann. Auf diese Weise motivieren die Eltern auch das Lernen der Sprachen, wie der folgende Auszug zeigt:

(13) Kannustan lukemaan kieliä aina ja menemään myöhemmin ulkomaille töihin tai opiskelemaan. (Sandra)

Wie Sandra erwähnt, kann das Kind später im Ausland arbeiten oder studieren, wenn es gute Sprachkenntnisse hat. Markus findet es auch wichtig, dass seine Kinder in dieser

¹⁵ Wilma ist eine Internet-Benutzeroberfläche für das Schulverwaltungssystem. Wilma wird in Finnland in vielen Gesamtschulen, gymnasialen Oberstufen und Fachschulen verwendet.

multikulturellen Welt andere Kulturen gutheißen:

(14) Mä kuitenkin haluaisin näin, et ainakin omat lapset, et heistä tulis jollain tavalla monikulttuurisen niinku elämän hyväksyjä ja sitten se, että saisivat jonkinnäköistä kontaktia muuallekin. (Markus)

Die Eltern denken, dass sie für ihr Kind Vorbilder sind. Vor allem hält Heidi es für wichtig, dass sie selbst Vorbilder für ihr Kind sind. Wenn sie sich selbst für verschiedene Sprachen und Kulturen interessieren, wird das Kind auch interessiert (Alaja 1997, 88). Der Auszug (15) erläutert dies:

(15) Lähinnä mä nään ite sen siinä, että me ollaan siinä niinku mallina, että kieliä pidetään yllä arkielämässä, ja että vieraskielistä kirjallisuutta luetaan ja että harrastetaan sitä kieltä, että mä nään ite niinku sen tärkeimpänä. (Heidi)

Heidi und Markus erzählen, wie sie Beispiele für ihre Kinder sind. Heidi sagt, dass *ich auch den Kindern zeige, wie man eine fremde Sprache lernt*. Sie zeigt es konkret, wenn sie ihre Hausaufgaben beim Französischen macht:

(16) Mä nyt itse alotin ranskankielen opiskelemisen itse kansalaisopistossa aivan uutena, että mulla on siinä sellanen piilo-opetussuunnitelma siinä sen lisäksi, että mä niinku haluan ihan itse ottaa sitä kieltä haltuun tai alottaa sitä hommaa, mut mä näytän myös lapsille, että miten vierasta kieltä opiskellaan. Et mä niinku aika näkyvästi teen ne läksyt siinä ja kertailen niitä sanoja ja harjottelen ja kirjottelen, et mä näytän sitä mallia, että näin sitä vierasta kieltä opiskellaan. (Heidi)

Markus berichtet, wie er DVD-Filme *mit englischen Untertiteln geguckt* hat. Mit diesem Beispiel lehrt er ihre Kinder, dass man englischsprachige Filme ohne finnische Untertitel gucken kann:

(17) Jos oon jotain DVD:tä kattonu elokuvaa, ni mä oon tehny sillai, et mä oon laittanu tota englanninkielisen tekstityksen näkyviin siihen, et niinku molempia sitten pystyy seuraamaan, ni kyl mä oon huomannu, että noi nassikatkin kuitenkin, et kyl ne jaksaa sitä sitten seurata siitakin huolimatta. (Markus)

Neben diesen Formen der Unterstützung erläutern die Eltern oft, dass sie ihr Kind auf verschiedene Weise anspornen und ermutigen, z. B. geben sie ihrem Kind positives

Feedback oder belohnen ihr Kind für gute Leistungen. Sofia muss ihr Sohn viel beim Deutschen anspornen, weil er keine Motivation mehr dafür hat. Er war am Anfang motiviert, aber momentan hat er viele zeitaufwendige Hobbys und aus diesem Grund hat er kein Interesse etwas Zusätzliches in der Schule zu machen. Der Auszug (18) zeigt die Einstellung des Sohnes:

(18) Irvistää ku on saksapäivä. (Sofia)

Einige Eltern sagen, dass sie ihrem Kind positives Feedback geben, wenn ihr Kind sich entwickelt hat. Anja sagt, dass sie Feedback über die verbesserte Aussprache gegeben hat und auch wenn ihre Tochter sich rechtzeitig für Prüfungen vorbereitet hat:

(19) Sanallista palautetta mä oon kyl yrittäny hänelle aika ajoin. Et huomaatko et sähän osaat, just ku mä nyt huomasin et hän osaa nyt valmistautua kokeisiin hyvissä ajoin ja hän kykenee noudattamaan omaa lukusuunnitelmaa, ni kyl mä sen otin puheeks. Et suullinen palaute, et kato nyt, miten hyvin sä osaat ja et tota hienoo ja tämmöstä niinku. (Anja)

Laut vorherigen Untersuchungen kümmern die Eltern sich um die sozioemotionalen Bedürfnisse ihres Kindes (Downer und Myers 2010, 9 u. 12). Dies wurde auch in meiner Untersuchungsmaterial sichtbar: In einer Familie haben die Eltern ihre Tochter emotional viel unterstützt, weil die Tochter Probleme hatte, lesen zu lernen. Die Eltern können die Gefühle der Frustration und der Irritation des Kindes vermindern, wenn sie während der Hausaufgabeninteraktionen positive Emotionen ausdrücken (Dearing und Tang 2010, 141). Diese Bemerkung ist im Auszug (20) erläutert:

(20) Alussa, niin sillon se tukeminen oli enemmän myös hänen tunne-elämänsä tukeminen, koska se tuntu hänestä niin vaikeelle ja hankalalle varmaankin osittain sen lukemisen haasteiden takia. [...] Ylipäänsä oli koulun läksyissä kiukuttelua, mutta erityisesti englannissa. [...] Kun läksyt piti tehdä, niin se oli hänelle niin vastenmielistä et hänelle tuli heti, että hän ei näitä halua tehdä. [...] Saatto mennä vaan pelkkien muutamien enkun läksyjen tekemiseen ni olisko menny tunti tai joskus tuntuu kauemminkin, koska siinä oli niin paljon sitä vaan sitä kiukkua ja vastustusta. Et sit joutu tukemaan sitä, että hän hallitsee ne tunteet ja pääsee niistä tunteista yli ja sit se saadaan tehtyä. (Anja)

Wie diese Beispiele zeigen, unterstützen die Eltern das Sprachenlernen ihres Kindes auf viele verschiedene Weise (siehe Abbildung 2). Diese Weisen können in zwei Gruppen

eingeteilt werden: die konkreten Formen der Unterstützung und die geistigen Formen der Unterstützung. Die konkreten Formen beinhalten die traditionellen Formen bzw. das Fragen der Vokabeln, die Hilfe bei den Hausaufgaben, der Grammatik und der Vorbereitung für Prüfungen. Auch andere Formen gehören zu den konkreten Formen: Die Eltern haben ihrem Kind Lehrmaterialien beschafft und das Kind für gute Leistungen in der Schule belohnt. Zwei Familien engagieren sich für eine Partnerschule. Überdies fahren die Eltern in zwei Familien das Kind zu einer anderen Schule zum Deutschunterricht. Die geistigen Formen beinhalten den allgemeinen Gedanke der Eltern über die Wichtigkeit der Sprachen sowie die Ansichten der Eltern über die Nützlichkeit der Sprachen für die Zukunft des Kindes. Die Eltern sind auch Vorbilder für ihr Kind und geben positives Feedback. Außerdem motivieren und ermutigen sie ihr Kind sowie kümmern sich um die sozioemotionalen Bedürfnisse ihres Kindes.

Die bei der Untersuchung vorkommenden Formen der Unterstützung der Eltern

- **Die konkreten Formen der Unterstützung**
 - die traditionellen Formen: das Fragen der Vokabeln; die Hilfe bei den Hausaufgaben, der Grammatik und der Vorbereitung für Prüfungen
 - das Durchgehen der Prüfungen zusammen mit dem Kind
 - die Belohnungen für gute Leistungen in der Schule
 - die Beschaffung der Lehrmaterialien
 - die Familienreisen ins Ausland
 - die Ermöglichung eines Sprachkurses oder eines Austauschs
 - das Engagieren für eine Partnerschule
 - das Kind zu einer anderen Schule zum Deutschunterricht fahren
- **Die geistigen Formen der Unterstützung**
 - der allgemeine Gedanke der Eltern über die Wichtigkeit der Sprachen
 - die Ansichten der Eltern über die Nützlichkeit der Sprachen für die Zukunft des Kindes
 - die Tätigkeit als Vorbilder
 - das Anspornen und die Ermutigung
 - das Geben des positiven Feedbacks
 - das Kümmern um die sozioemotionalen Bedürfnisse des Kindes

Abb. 2: Die bei der Untersuchung vorkommenden Formen der Unterstützung der Eltern.

Wenn diese Ergebnisse mit den Ergebnissen von Gao (2006; siehe Kapitel 2.4) verglichen werden, sind sie miteinander ähnlich. Sowohl chinesische als auch finnische Eltern haben die Wichtigkeit der Sprachen für die Zukunft ihres Kindes betont. Die Eltern haben auch versucht, dass ihr Kind positive Einstellungen zum Sprachenlernen bekommt. Chinesische Eltern haben das Sprachenlernen finanziell unterstützt, wenn sie ihrem Kind privaten Englischunterricht finanziert haben. Einen Privatunterricht zu bekommen ist nicht üblich in Finnland, aber die finnischen Eltern waren bereit, einen Sprachkurs oder Austausch zu finanzieren. Beide Gruppen haben ihrem Kind Lehrmaterial beschafft.

5.2 Die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen

In diesem Unterkapitel wird auf die zweite Untersuchungsfrage geantwortet bzw. die Unterschiede der elterlichen Unterstützung zwischen dem Deutschen und dem Englischen werden erläutert.

Der Status der Sprachen

Nach dem Finnischen finden die Eltern Englisch die wichtigste Sprache. Sie halten auch Deutsch für eine nützliche Sprache, aber Deutsch hat nicht so einen hohen Status als Englisch. Die folgenden Auszüge erklären die Gedanken der Eltern:

(21) *Kyllä se englanti on tärkein tällä hetkellä. Englanti on niin kansainvälinen työkieli monessa yrityksessä kuitenkin. (Robert)*

(22) *Englanti on ehkä se tärkein kieli, et jos aattelee internetyhteisöäkin, ni englantihan sielläkin niinku rulettaa. (Heidi)*

Englisch gilt heutzutage als Lingua Franca und deswegen ist es kein Wunder, dass Robert es *die wichtigste Sprache* findet. Heutzutage spielt das Internet im Leben des Menschen eine große Rolle. Englisch ist auch Lingua Franca im Internet, wie Heidi auch oben sagt: *”herrscht Englisch auch da”*.

Ein zweiter möglicher Grund für den hohen Status des Englischen ist, dass die meisten Eltern Englisch bei ihrer Arbeit brauchen. Robert (21) weist hin, dass *Englisch ist jedoch eine internationale Arbeitssprache in mehreren Firmen*. Die Arbeitssprache dreier Väter ist sogar Englisch. Nur eine Mutter braucht Deutsch an ihrer Arbeit. Ein Vater benutzt Deutsch in seinen Arbeitsreisen im Taxi oder im Restaurant in Deutschland. Dies geschieht ungefähr jeden zweiten Monat. Der Status des Englischen ist auch in Verbindungen mit anderen Sprachen sichtbar, denn einige Eltern berichten, dass es auch am Arbeitsleben als Lingua Franca gilt:

(23) *Meillä töissä kans, jos käy Saksasta yhtiökumppaneita tota, ni kyl se englanniks menee ihan väkisin, et se on molemmille vieras kieli, ni sillon ollaan vähän niinku turvallisimmilla vesillä. (Andreas)*

(24) *Ruotsalaisten kanssa ollaan sovittu, että molemmat puhuu englantia, niin se on sitten fair play. (Niklas)*

Obwohl Andreas (23) Deutsch sprechen kann, hat er sich dafür entschieden, dass er mit seinen ausländischen Gesellschaftern Englisch spricht. Dann ist die Kommunikation laut ihm gleich leicht oder schwierig für die beiden Teilnehmer. Niklas (24) ist der gleichen Meinung in Bezug auf Schwedisch.

Ein dritter Grund für den starken Status des Englischen ist, dass man Englisch mehr sehen und hören kann als Deutsch, wie Niklas erwähnt:

(25) *Mutta vähemmän se kuuntelee tai kuulee luonnollisesti saksaa. Että englantia kuitenkin paljon tulee joka paikasta. (Niklas)*

Andreas sagt, dass es nicht so viele Möglichkeiten mit dem Deutschen gibt. Er gibt einen Grund: *Wenn ein Deutscher hierher kommt, spricht er auch Englisch dann:*

(26) *Ei täällä hirveesti niitä tilaisuuksia oo niin saksan kanssa. Et jos tänne joku saksalainenkin tulee, ni sekin puhuu englantia sitte. (Andreas)*

Weil Englisch überall gesehen und gehört werden kann, meinen viele Eltern, dass Englisch wie eine zweite Sprache ist. Sofia vergleicht auch den Status des Englischen

und des Schwedischen und ist der Meinung, dass *Schwedisch ist deutlich eine fremdere Sprache als Englisch*. Deutsch halten die Eltern für eine Fremdsprache. Der folgende Auszug erläutert dies:

(27) Se on ihan eri asia opiskella englantia ku jotakin muuta vierasta kieltä. Et vähän niinku se englanti ei ees olis kauheen vieras kieli enää meille täällä näin, vaan se on niinku tavallaan jo se toinen kotimainen tai sitte, et ruotsi on kyllä selkeesti vieraampi kieli ku englanti. (Sofia)

Alle Eltern sind der Meinung, dass das Lernen des Englischen einfacher gelingt, weil man es überall sehen und hören kann. Sofia berichtet auch, dass *Englisch leichter aus dem Grund motiviert*:

(28) Sitä ollaan puhuttukin just Kristianin kanssa oikeestaan tossa kannustamisasiassa lähinnä, että varmaan se englanti motivoi just helpommin sen takia, koska sitä näkee niin paljon ja sitten tavallaan kun huomaa, että [...] on hienoo, ku osaa niitä juttuja ja ymmärtää. Mut saksaa niin paljon vähemmän kuitenkin sitte tota tulee nähtyä missään tai tulee vastaan. (Sofia)

Weil die Eltern Englisch für eine wichtigere Sprache halten, unterstützen sie das Lernen des Englischen mehr. Heidi sagt, dass sie ihr Kind beim Englischen mehr unterstützt, *aber wir betonen, dass es auch andere Sprachen gibt*:

(29) Englantiahan nyt tulee tuettua enemmän, koska se nyt on se kieli, mikä on vallalla hyvin voimakkaasti. Mutta että kyl mä mielestäni tuon sitä esiin sen saksankin arvoa näytän. [...] Jos lähtis tarkkailemaan, ilman muuta varmaan enkkua tulee niinku syötettyä enemmän. (Heidi)

(30) No ekana tulee mieleen se, että me pyritään pitämään yllä sitä, että muitakin kieliä on kuin suomen kieli ja muutkin kielet on tärkeitä. Et niinku tuodaan sitä mallia. Et mun mies kanssa kuuntelee englanninkielistä kirjallisuutta ja lukee englanniks kirjoja, et englantihan nyt on se vahvin, mut et me niinku pidetään yllä sitä, et hei niinku muitakin kieliä on. (Heidi)

Jedoch denken einige Eltern, dass sie ihr Kind beim Lernen des Deutschen mehr unterstützen müssen, weil Deutsch schwieriger gefunden wird. Sofia (28) und Maria sagen, dass sie ihren Söhnen beim Deutschen mehr helfen müssen, weil Deutsch fremder als Englisch ist. Ein Grund für die Fremdartigkeit des Deutschen sind die wenigen Kontaktmöglichkeiten mit dem Deutschen. Die Meinungen der Eltern

entsprechen den allgemeinen Status des Englischen und des Deutschen in Finnland (Leppänen u. a. 2009, 39-46).

Die konkreten Unterschiede zwischen der Sprachen

In zwei Familien muss beim Deutschen konkret unterstützt werden. Zwei Mädchen müssen am Deutschunterricht in einer anderen Schule teilnehmen, weil es keine Deutschgruppe in ihrer Schule gibt, wie es in vorherigem Unterkapitel klar wurde. Weil Englisch viel üblicher gelernt wird bzw. es gewiss in jeder Schule angeboten wird, können auch solche Unterschiede zwischen den Sprachen entstehen.

Robert konzentriert sich mehr auf die Unterstützung beim Deutschen, weil er von der Mutter seiner Tochter geschieden ist und denkt, dass die Mutter ihrer Tochter beim Deutschen nicht so gut helfen kann:

(31) Saksan kokeitten alla mä oon ollu just matkoilla niinä päivinä aika paljon, että hän on ollu äidin luona sillon aika paljon, että en oo päässy auttamaan, mutta varmaan saksassa tulee enemmän autettua sitten kuitenkin. (Robert)

Jedoch war es ihm eine Überraschung, dass die Leistung seiner Tochter beim Englischen nicht so gut gewesen ist, wie er gedacht hat. Es ist keine ausgemachte Sache, dass jeder Englisch spricht und versteht, obwohl Englisch wie eine zweite Sprache ist, den Status von Lingua Franca hat und jeder es in der Schule lernen muss. Der Auszug (32) erläutert seine Gedanke:

(32) Tuntuu että se englanti on vähän sellanen yleiskieli nykyään, et se menee vähän itsestäänkin siinä. Mutta toisaalta ne vaatimuksetkin siihen on vähän kovemmat. Et nyt kun on kolmas vuosi menossa, et huomasin vaa, et ehkä se englanninkieli ei suju niin hyvin ku oletin. (Robert)

Die Hörbarkeit des Englischen zu Hause der Kinder ist besser als die des Deutschen. In einigen Familien wird ab und zu auf Englisch gesprochen. Drei Familien benutzten Englisch als eine Geheimsprache, als die Kinder klein waren. Jetzt machen zwei Familien das nicht mehr, weil die Kinder Englisch schon verstehen können. Drei Väter

arbeiten manchmal zu Hause und die Kinder können hören, wenn sie auf Englisch sprechen:

(33) Joitain palavereja ollu sitten kotona [...] Skypessä. [...] Ni sit tulee käytettyä englantia ja varmasti kuulee sitten, että miten isä suomalaisella aksentilla puhuu. (Markus)

Die Eltern zweier Familien interessieren sich besonders für Sprachen oder genauer für Englisch (z. B. wie etwas auf den britischen Akzent gesagt werden kann):

(34) Meillä jonkun verran tämmösiä englanninkielisiä fraaseja ja lausahduksia ja vitsejä, mitä niinku avautuu vasta sitten, ku tietää kieltä vähän enemmän. Kyl me yritetään niitä selittää tytöillekin. (Heidi)

Wie es aus den Beispielen klar wird, hat Englisch im Zuhause der Familien einen stärkeren Status als Deutsch. Heidi teilt jedoch mit, dass sie manchmal versucht, *etwas auf Deutsch zu sagen*:

(35) Saksaa vähemmän kylläkin. Että saksa ei siinä mielessä tuu kotia asti. (Robert)

(36) Englantia tulee niinku varmaan siinä arjessa enemmän ku saksaa, mut kyl mä nyt niinku yritän saksaakin välillä niinku Tanjalle puhua, jotakin sanoa saksaksi. (Heidi)

Auch in Bezug auf Lehrmaterialien herrscht Englisch. Die Familien haben zu Hause mehr Bücher, Spiele und Musik auf Englisch als auf Deutsch. Dies wird im Auszug (37) klar:

(37) Et se saksa jää, se nyt jää vähän paitsioon. (Heidi)

Der schwache Status des Deutschen wird sogar nicht beachtet. Markus ist der Meinung, dass er seine Aufmerksamkeit auf Deutsch mehr richten könnte. Er erwähnt auch einen Grund für den starken Status des Englischen in Bezug auf Lehrmaterialien. Es gibt weniger auf Deutsch, weil die Popkultur aus dem Englischen kommt:

(38) Niitä on vähemmän tarjolla, ku se populaarikulttuuri tulee tuolta, et se on englanti valitettavasti aika monessa kohtaa. Saksankieli on ehkä siinä mielessä, et se on liian heikolla tasolla, et vois siihen puoleen pitäis kyl ihan selkeesti kiinnittää huomiota enemmän, et kyl mä ainakin henkilökohtaisesti pystyn näin sanomaan. (Markus)

Englisch herrscht auch beim Fernsehen. Alle Kinder gucken englische Fernsehsendungen. Niklas sagt, dass er um Englisch keine Sorgen macht, weil *so viele Serien in Finnland im Fernsehen kommen, die auf Englisch sind.*¹⁶ Deutsch bleibt wieder im Abseits stehen. Der Auszug (39) dient als Beispiel dafür:

(39) *Kattoo kyllä aika paljon mun mielestä tuota music tv:täkin, et sieltä se tavallaan se englannin kieli kans, ni tavallaan sen osalta en oo sillä tavalla huolestunukaa ku niin paljo Suomessa on kaikkia sarjoja mistä saa englannin kieltä. (Niklas)*

In zwei Familien wird jedoch auf Deutsch ferngesehen. Ein Mädchen guckt manchmal mit ihrem Vater deutsche Serien und in einer Familie haben sie eine gemeinsame Familienzeit, wenn die ganze Familie am Samstagabend zusammen eine deutsche Krimiserie guckt:

(40) *Se on toi lauantai-illan saksalainen, mikä sieltä sillon tulee, et se on ollu semmonen meidän vähän sanotaanko perheen yhteinen hetki [...] 'Kahden keikkaa' ja 'Kettua'. (Markus)*

Die Übermacht des Englischen ärgert einige Eltern. Sie erörtern den Status des Deutschen an den Interviews und wie es immer noch wichtig ist:

(41) *Englanti ois kaikkein tärkeintä hanskata, mutta parempaa palvelua saa Keski-Euroopassa, jos osaa sitä paikallista kieltä. (Niklas)*

(42) *Tietysti harmittaa tällä hetkellä se saksan totaniini halukkuus opiskella saksaa on vähentyny, koska kyllä mä arvelen, että se kuitenkin olis tärkeätä tuolla esimerkiks kaupan ja politiikan alueilla. (Anja)*

Obwohl man mit dem Englischen überall zurechtkommen kann, weist Niklas (41) hin, dass es nützlich ist, die Sprache des Landes sprechen zu können: *man bekommt besseren Service im Mitteleuropa, wenn man die lokale Sprache sprechen kann.* Anja (42) ist der Meinung, dass Deutschkenntnisse immer noch *in den Bereichen der Wirtschaft und Politik* wesentlich sind.

16 In Finnland werden Fernsehsendungen nicht synchronisiert, sondern finnisch untertitelt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Eltern ihrem Kind das Englischlernen mehr unterstützen als das Deutschlernen (siehe Abbildung 3). Sie finden auch Deutsch wichtig, aber wegen der Übermacht des Englischen bekommt Englisch mehr Aufmerksamkeit. Dies zeigt sich, dass es weniger Bücher, Spiele und Musik auf Deutsch gibt. Nur in zwei Familien werden auf Deutsch ferngesehen. Die Hörbarkeit des Englischen zu Hause der Kinder ist wegen der Arbeit und der Interessen der Eltern auch besser als die des Deutschen. Jedoch müssen zwei Familien ihre Kinder konkret beim Deutschen unterstützen, wenn sie ihre Kinder zum Deutschunterricht in eine andere Schule fahren.

Die bei der Untersuchung vorkommenden Unterschiede bei der Unterstützung zwischen dem Englischen und dem Deutschen		
Die Formen der Unterstützung	Beim Englischen	Beim Deutschen
das Fernsehsehen	in jeder Familie	nur in einigen Familien
Lehrmaterialien	in den meisten Familien	nur in einigen Familien
die Hörbarkeit der Sprache zu Hause	in den meisten Familien	nur in einigen Familien
das Kind zum Unterricht fahren	in keiner Familie	in zwei Familien
→ das Lernen des Englischen wird mehr unterstützt		

Abb. 3: Die bei der Untersuchung vorkommenden Unterschiede bei der Unterstützung zwischen dem Englischen und dem Deutschen.

5.3 Agency beim Lernen des Kindes

In diesem Kapitel wird auf die dritte Untersuchungsfrage geantwortet. Auf die folgenden Fragen werden näher eingegangen: Wer ist der aktive Handelnde beim Sprachenlernen des Kindes? Was für Beziehungen gibt es zwischen den Handelnden? Was für Einfluss haben die Aktionen der verschiedenen Handelnden auf das Ziel bzw. das Sprachenlernen des Kindes? Dieses Kapitel teilt sich in drei Teilen. Zuerst wird Agency der Eltern, danach Agency des Kindes und zuletzt Agency des Lehrers besprochen. Agency dieser verschiedenen Handelnden werden aus der Perspektive der Eltern behandelt.

5.3.1 Agency der Eltern

In diesem Unterkapitel wird betrachtet, wie die Eltern ihre Agency beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes beschreiben, wie sie ihre Agency erleben, welche Gefühle mit Agency verbunden sind und worauf Agency der Eltern einen Einfluss hat (was fördert Agency und was begrenzt sie). Zuerst wird erläutert, wie die Eltern ihre Agency beim Lernen ihres Kindes beschreiben bzw. welche Aktivitäten sie initiieren und durchführen.

Die Eltern spielen schon bei der Entscheidung über Sprachenlernen eine große Rolle. Alle Kinder müssen Englisch in der Schule lernen. Deutsch ist ein Wahlfach, das diese Kinder gewählt haben. Die Eltern haben mit ihrem Kind über diese Entscheidung gesprochen. Einige Kinder haben eigene Begeisterung für Deutsch gehabt, aber die Eltern haben auf diese Entscheidung einen starken Einfluss gehabt. Maria meint, dass sie sogar eher gehemmt hat, *damit der Schulbesuch nicht zu schwer wird*:

(43) Kyllä se siinä mielessä tuli itseltä se innostus. Että ei painostettu millään tavalla vaan annettiin vaan mahdollisuus ja enemmänkin ehkä yritin hillitä siinä mielessä, että tota ettei sitten tuu liian raskaaksi se koulunkäynti ku on ylimäärästä. (Maria)

In einer Familie haben die Eltern ihrem Sohn Deutsch empfohlen, weil der Sohn sich für technische Sachen interessiert. In einer anderen Familie ist der Vater Markus der Meinung, dass kleine Kinder nicht selbst wissen können, welche Sprachen sie später brauchen und deswegen müssen eigentlich die Eltern die Entscheidung treffen. Die gleiche Meinung hat auch Robert. Weil die Kinder ihr Beste nicht wissen können, meinen die Eltern, dass sie bei dieser Entscheidung Agency übernehmen müssen:

(44) Äiti ja isä päätti ja suositteli sitä saksaa, ja kyllä tyttö otti ihan mielellään vastaan. (Robert)

In einer Familie lernt die Tochter nur Englisch, weil *die Herausforderungen der ersten zwei Jahre so groß waren*. Aus diesem Grund haben die Eltern sich entschieden, dass die Tochter keine A2-Sprache lernt. Es, dass die Eltern diese Entscheidungen machen, zeigt Agency der Eltern. Der folgende Auszug erläutert dies:

(45) Ne oli niin suuret ne kahen ensimmäisen vuoden haasteet että aateltiin että ei tota. (Anja)

In jeder Familie hat mindestens ein Elternteil Deutsch gelernt (in zwei Familien haben die beiden Eltern Deutsch gelernt). Dies hat auch darauf einen Einfluss gehabt, dass diese Kinder Deutsch lernen, weil Kinder oft gleiche Sachen wie ihre Eltern schätzen (Alaja 1997, 88). Die Anerkennungen der Eltern spiegeln wieder, was für Lernmöglichkeiten sie ihrem Kind anbieten. Auf diese Weise beeinflussen die Eltern Agency des Kindes, weil sie auf die Einstellungen und Werte des Kindes einen Einfluss haben. Die Anerkennungen der Eltern können auch unterschiedlich sein, wie Heidi erklärt:

(46) Mä olin sitä mieltä, että kyllä, et mitä vaan kielitaitoa saa, ni vaan hyvä. Et mun mies oli ehkä enemmän sillä kannalla, että pitäis enemmän tonne matemaattisluonnontieteisiin niinku painottaa, mutta se nyt sitten tota päädyttiin siihen, että kun valinnaisia ei ole matikan lisäkurssia eikä ohjelmointiteknikkaa, niin nyt on sitten kieliä. (Heidi)

In Bezug auf die Hausaufgaben und das Vokabeln-lernen berichten viele Eltern, dass sie ihrem Kind dabei helfen würden, aber ihr Kind ist selbstständig und will allein lernen. Mit anderen Worten versuchen diese Eltern aktiv sein, aber das Kind hindert Agency der Eltern. Dies entspricht auch den vorherigen Untersuchungen (Kasanen u. a. 2009, 286). Im Allgemeinen wären die Eltern gern bei den traditionellen Formen der Unterstützung (die mit der Schule verbunden sind) aktiv. Dies wird im Auszug (47) klar:

(47) Mä lähinnä niinku yritän kysyä kielten osalta, että onko tullu uutta kappaletta, et oisko uutta sanastoa, et mitä pitäis opetella, et sitä sanastoa opeteltais muutenkin ku vaan kokeita varten. (Heidi)

Jedoch in einer Familie haben die Eltern ihrer Tochter viel beim Englischen wegen des Problems der Tochter beim Leselernen geholfen und die Mutter Anja möchte, dass die Tochter selbstständiger würde bzw. sich selbst regeln würde und nicht mehr durch ihre Mutter oder andere geregelt würde (Lantolf und Appel 1994, 11). Auf diese Weise versucht Anja Agency des Kindes zu fördern:

(48) Mut enemmän mun ajatus on kuitenkin semmonen itsenäinen, et pystyy itsenäisesti ottaa vastuuta. (Anja)

Die Eltern haben auch notwendigen Materialien beschafft, sodass die Kinder gut lernen können (Cooper 2007, 58 u. 59). Benjamin teilt mit, dass seine Kinder *alle Hausaufgaben am Küchentisch* machen. Anja fügt noch hinzu, dass sie *die Schreibtische gekauft haben*:

(49) *Ni meillä lapset, ni nehän tekee tässä keittiön pöydällä niinku kaikki läksyt, et ei omissa huoneissaan ollenkaan. (Benjamin)*

(50) *Vaikka kirjoituspöydät on hankittu. (Anja)*

In diesem Fall werden die Schreibtische nicht benutzt, weil die Hilfe und die Anwesenheit der Eltern wichtiger ist. Eine Schreibtisch kann beim Lernen ein gutes Hilfsmittel sein, aber sie aktiviert das Kind zur Tätigkeit und Beteiligung nicht so direkt als z. B. das Fragen der Vokabeln, das ein gutes Beispiel von gemeinsamer Aktivität und vom Lernen laut der soziokulturellen Theorie ist.

Nicht nur die „aktive“ Tätigkeit der Eltern (wie Vokabeln fragen) fördert Agency des Kindes, sondern auch andere Aktivitäten der Eltern sie unterstützen. Einige Eltern haben auch bemerkt, dass ihre Anwesenheit ihrem Kind hilft. Laut vorherigen Untersuchungen erwartet das Kind, dass die Eltern zu Hause sind und zur Verfügung stehen (Hiila 2005, 5). Andreas berichtet, dass sein Sohn *sich beruhigt und dann kapiert er selbst*:

(51) *Ja monta kertaa riittää sitten, että on läsnä. [...] Että rauhottuu siihen, ja sitten ite bongaa sen. (Andreas)*

Einige Eltern finden es besonders wichtig, dass ihr Kind Möglichkeiten bekommt, Sprachen zu sprechen. Sie wollen, dass ihr Kind sich mit einer Person unterhalten kann, die auf der gleichen Ebene in der Sprache ist. Auf diese Weise ist das Gespräch motivierend. Mit anderen Worten initiieren die Eltern Aktivitäten bzw. sie schaffen Situationen, in denen das Kind in der Fremdsprache handeln kann. Die Eltern meinen also, dass die Fremdsprache durch Verwendung gelernt wird. Maria erzählt, wie ihr Sohn mit seinen ausländischen Freund auf Englisch spricht:

(52) Ihan yhtä huonolla englannilla samanikäiset pojat selittävät toisilleen. Että ehkä siinä on se hyvä puoli, että he ainakin niinku uskaltaa yrittää, ku on semmonen samantasonen kaveri siinä vastassa. (Maria)

Die Familie von Markus wird eine deutsche Austauschschülerin bei sich für eine Woche unterbringen. Die Eltern wollen, dass ihr Kind in authentischen Situationen die Sprache verwenden kann. Auf diese Weise wollen sie Agency des Kindes fördern. Der Auszug (53) erläutert die Gedanken der Vater:

(53) Kielitaitokin on suurin piirtein samalla tasolla. [...] He ovat kuitenkin samalla tasolla siinä tapauksessa, ku kumpikin joutuu käyttä vierasta kieltä. (Markus)

Einige Eltern wollen ihrem Kind Möglichkeiten für die Sprachverwendung auch im Ausland anbieten. Alle Familien haben Ferienreisen gemacht und einige reisen oft. Drei Kinder sind in den englisch- oder deutschsprachigen Ländern (die Schweiz, Deutschland und Groß-britannien) gewesen. Heidi (54) erwähnt auch, dass sie in Bezug auf Sprachenlernen *gut gelungene Ferienreisen* gemacht haben. Niklas (55) berichtet, dass sie während den Reisen zeigen wollen, dass man die Sprache im Ausland braucht:

(54) On käyty aika onnistuneilla lomareissuilla, et se saksalaisuus on sinänsä aika myönteisessä valossa. (Heidi)

(55) On vähän just yritetty sillai matkustaa, että vähän jo siinäki mielessä, että matkustaessa että katopas nyt että täällä sitä kieltä tarvitaan. [...] Että sais sellasen konkreettisen niinku ajatuksen siihen että. (Niklas)

Weil die Eltern der Meinung sind, dass die Sprache durch Verwendung gelernt wird, finden sie es auch wichtig, dass ihre Kinder sich trauen, eine Fremdsprache zu sprechen. Deswegen ermutigen sie ihre Kinder zum Reden. Durch ihr Anspornen wollen sie ihr Kind aktivieren:

(56) Omalta osaltani ehkä just tärkeetä olis se, että [...] rohkaisee siihen puhumiseen. (Maria)

(57) Ylipäänsä se rohkeus kielen käyttämiseen. (Heidi)

Einige Eltern interessieren sich dafür, wie es ihrem Kind beim Sprachunterricht geht. Sie fragen ihr Kind, wie es ihm da geht. Sandra hat ihre Tochter gefragt, *wie viel sie sich gemeldet hat und ob sie antworten durfte:*

(58) *Paljonko on viitannut ja saiko vastata. (Sandra)*

Die meisten Eltern bringen auch Wilma hervor. Auf diese Weise können sie dem Lernen ihres Kindes folgen. In Wilma können sie die Nachrichten des Lehrers über ihr Kind lesen. Dies kann ein Grund dafür sein, warum alle Eltern nicht so viel über den Sprachunterricht mit ihrem Kind sprechen:

(59) *On seurattu Wilmasta, et miten se koulu menee sitten muuten. (Andreas)*

(60) *Vähän on kysytty, et mitä on ollu, mut aika vähissä se on ollu. Jos se ei oo ite sit kertonu, kyselty ei oo. (Andreas)*

Zusammenfassend kann es gesagt werden, dass Agency der Eltern auf mancherlei Weise verwirklicht wird. Die Eltern spielen schon bei den Entscheidungen über den Beginn des Sprachenlernens eine große Rolle. Sie würden ihrem Kind gern bei den traditionellen Formen der Unterstützung helfen bzw. Vokabeln fragen und bei den Hausaufgaben helfen, aber einige Kinder arbeiten lieber selbstständig. Sie sind auch auf andere Weise aktiv, wenn sie zur Verfügung stehen, anspornen, ermutigen, verschiedene Möglichkeiten für die Sprachverwendung anbieten und Materialien beschaffen.

Die Agency der Eltern fördernden Aspekte

Die Meinungen der Eltern über die Nützlichkeit ihrer Unterstützung fördert Agency der Eltern. Wenn sie ihre Agency beim Lernen des Kindes nützlich für ihr Kind finden, unterstützen sie ihr Kind gern. Auch wenn die Eltern denken, dass ihr Beitrag ihrem Kind nützt, beteiligen sich die Eltern mehr am Lernen ihres Kindes (Hoover-Dempsey u. a. 2005¹⁷, zitiert nach Downer und Myers 2010, 12).

Maria berichtet, dass ihr Sohn die Vokabeln besser lernt, wenn er weiß, dass jemand sie bald fragt. Wenn keiner interessiert ist, *hat auch das Kind vielleicht das Gefühl, dass es keinen Sinn macht, die Vokabeln zu lernen:*

17 Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. und Sandler, H. M. 2005. Parents' motivations for involvement in their children's education. In: Patrikakou, E. N., Weisberg, R. P., Redding, S. und Walberg, H. J. (Hg.): School-family partnerships for children's success. New York: Teachers College Press, S. 40-56.

(61) *Jos ei välitä siitä yhtään, niin ehkä lapsikin kokee, että sillä ei oo mitään merkitystä, että mä näitä opiskelen. (Maria)*

Mit anderen Worten ist Maria ein aktiver Handelnder und zeigt ihr Interesse am Lernen des Kindes. Sie findet, dass ihr Interesse das Sprachenlernen ihres Kindes fördert. Mit anderen Worten hat die Mutter eine Aktivität bzw. das Fragen der Vokabeln initiiert und dies hat darauf eingewirkt, dass das Kind die Vokabeln besser lernt. Demnach hilft dies Agency des Kindes.

Markus hält die Unterstützung für nützlich, weil er es wichtig findet, dass das Kind sieht, dass *der Elternteil versucht hat, bei diesen Sachen zu unterstützen*. Deswegen ist er auch aktiv, weil er möchte, dass sein Kind denken würde, dass er dem Kind hilft:

(62) *Et kaikki apu on, et on se sitten vaikka heikkookin, ni joka tapauksessa se, kyl se kuitenkin se lapsi näkee, että vanhempi on siellä ainakin yrittänyt tukea näissä asioissa. (Markus)*

Anja kann jetzt die Ergebnisse von vorheriger Unterstützung sehen, weil ihre Tochter sich entwickelt hat. Dies fördert Anjas Agency, weil sie jetzt sehen kann, dass ihre Unterstützung nützlich gewesen ist:

(63) *Joo kyllä se mun mielestä näkyy siinä Lauran, en mä usko, että se ois siinä pisteessä missä se nyt on, siinä esimerkiksi asenteen puolesta ja et miten pystyy ottaa vastuuta. (Anja)*

Die Gedanken der Eltern über ihre Fähigkeiten und Kenntnisse beeinflussen die Aktivitäten, die die Eltern ihrem Kind initiieren. Wenn die Eltern glauben, dass sie die notwendige Fähigkeit haben, helfen sie ihrem Kind gern und glauben, dass ihre Unterstützung auf das Lernen ihres Kindes einen positiven Einfluss hat (Hoover-Dempsey u. a. 1995, 446). Andreas meint, dass er *ein ganz gutes Sprachgefühl* hat und er versucht *die Aussprache zu verbessern*:

(64) *Itellä voi sanoa kuitenkin, et on sitä kielikorvaa aika hyvin sillei, ni pystyy sitten sitä lausumista, lausumista yrittää paikata, et tulis ees mahdollisimman lähelle. [...] Varsinkin jos on joku, et se helposti tarkoittaa jotain muuta, et jos sen lausuu toisella tavalla, ni semmisiin kyllä aina takerrutaan. (Andreas)*

Dies, dass Andreas denkt, dass er die nötige Fähigkeit hat, fördert seine Agency.

Die Agency der Eltern hindernden Aspekte

Jedoch gibt es auch einige Aspekte, die Agency der Eltern hindern, z. B. wenn die Eltern die Sprache nicht können, wenn sie nicht wissen, wie sie unterstützen können oder wenn sie keine Zeit für die Unterstützung haben. Die Eltern (vor allem die Eltern, die weniger Ausbildung haben) können sich weniger befähigt und wirksam fühlen, wenn sie ihrem Kind bei der Schularbeit helfen, was eine Erklärung für die verminderte Unterstützung der Eltern im Laufe der Zeit sein kann (Downer und Myers 2010, 11).

Einige Eltern finden Deutsch schwierig. Sofia ist der Meinung, dass ihre Deutschkenntnisse so schlecht sind, dass *es ist ganz schwierig etwas anderes zu machen als anspornen*. Sie erwähnt auch, dass sie sich viel Mühe geben müsste, wenn sie ihre Deutschkenntnisse verbessern sollte. Es, dass diese Mutter denkt, dass sie nicht befähigt ist, beeinflusst ihre Agency. Sie kann ihrem Kind ihre Hilfe nicht anbieten, weil sie die Sprache nicht versteht. Der Kommentar erläutert auch die Meinung dieser Eltern darüber, was für die gute Unterstützung gebraucht wird. Sofia meint, dass die Eltern die Sprache selbst beherrschen müssen:

(65) Emmä osais enää niinku saksassa varmaan ees kauheesti auttaa tai et kyl mä oon miettiny sitä, että niinku sellaset vanhemmat, joilla ei oo niinku englanninkielen taitoo, et kuinka ne pystyy sitä lapsen englanninkielen opiskelua sitte hirveen paljon, varsinkin jos on vaikeuksia tai muuta. Ni kyl mä oon miettiny, et saksan tai minkä tahansa näin, et kyl siinä on aika kädetön muuta ku sitten näin kannustuspuolella ja näin. Et jos ois niinku tarvetta siihen, ni emmä niinku näin kauheesti pystyis tai pitäis tehdä hirveesti ite sitten töitä, et oppis sen itekin. Mut on se tietysti hyödyllistä itellekin oppia sitä saksaa samalla. Et oisko sitten huono juttu, ei välttämättä. (Sofia)

Markus findet es manchmal schwierig ihr Kind zu unterstützen, was auch Agency der Eltern hindern kann. Er meint, dass *die pädagogische Hilfe nicht vielleicht ist, was sie sein sollte*. Dieser Kommentar berichtet über ein Ideal der Unterstützung. Er denkt, dass der Elternteil bei der Unterstützung gelernt sein sollte:

(66) Vanhempana antaa sen mitä omasta mielestään niinku pystyy, mut kyl välistä tuntuu, et ne pedagogiset avut ei oo ehkä sitä, mitä pitäis olla. [...] Se voi olla se juttu itselleen hyvin yksinkertainen, mut kuinka se itselleen yksinkertainen asia pitäis jollekin pienelle lapselle yrittää kertoa, jotta hän ymmärtäis. (Markus)

Markus erzählt auch, dass er etwas auf andere Weise gelehrt hat als der Lehrer, weil die Unterrichtsmethoden sich von seiner Schulzeit geändert haben. Dies kann Agency der Eltern beeinflussen, weil die Eltern sich fühlen können, dass sie ihrem Kind nicht richtig helfen können. Dies wird im Auszug (67) klar:

(67) Et kyl välistä kokee vähän ristiriitoja, että kumpis tässä nyt on oikeesti oikeessa, se opettaja vai minä. (Markus)

Mit anderen Worten finden die Eltern von Zeit zu Zeit, dass sie nicht wissen, wie sie ihr Kind am besten unterstützen können. Die Sprachkundigkeit der Eltern und das fehlendes pädagogisches Können (das die Eltern am meisten nicht haben, wenn sie keine solche berufliche Ausbildung haben) können das Gefühl der Unfähigkeit der Eltern beeinflussen. Dies hat dagegen einen Einfluss darauf, wie und wie viel sie das Lernen ihres Kindes unterstützen. Obwohl die Eltern Gefühle ihrer Unfähigkeit bei der Unterstützung mitteilen, berichten sie doch, dass sie trotz allem versuchen, ihrem Kind zu unterstützen.

Es gibt noch einen Aspekt, der Agency der Eltern hindern kann. Robert erzählt, wie er aktiv sein möchte. Jedoch kann er seiner Tochter wegen seinen Arbeitsreisen nicht immer helfen. Der Zeitmangel wegen der Arbeit ist ein Problem, das bei der Unterstützung vorkommt (Kasanen u. a. 2009, 286), wie Robert erzählt:

(68) Saksan kokeitten alla mä oon ollu just matkoilla niinä päivinä aika paljon, [...] että en oo päässy auttamaan. (Robert)

Abschließend kann es gesagt werden, dass die Eltern trotz aller möglichen Schwierigkeiten bei der Unterstützung aktiv sind. In Bezug auf die Ergebnisse von Gao (2006; mehr im Kapitel 2.4) sind diese Ergebnisse ähnlich (siehe auch Kapitel 5.1). Auch einige von den finnischen Eltern haben ihr Kind die Sprache (genauer die Aussprache) direkt gelehrt. Sie haben es gemacht, weil sie denken, dass sie es gut

machen können und ihr Kind davon lernen wird. Diese Eltern hoffen, dass ihre Hilfe die Sprachkenntnisse ihres Kindes verbessert. Die Eltern haben ihrem Kind auch verschiedene Möglichkeiten für die Sprachverwendung sowohl in Finnland als auch im Ausland angeboten. Der Grund dafür ist die Meinung der Eltern, dass Sprachen gut gelernt werden, wenn sie in authentischen Situationen gebraucht werden. Aus diesem Grund wollen die Eltern ihrem Kind diese Möglichkeiten anbieten.

5.3.2 Agency des Kindes

In diesem Unterkapitel wird die Rolle des Kindes bei seinem Sprachenlernen aus der Perspektive der Eltern behandelt. Laut den Ergebnissen dieser Untersuchung verwirklicht sich Agency des Kindes auf drei Weise. Agency des Kindes kann selbstständig, kooperationssehnend oder widersetzend sein. Jedes einzelne Kind in dieser Untersuchung wird nicht nur in eine von diesen Kategorien eingeteilt werden, weil es zu mehreren Kategorien gehören kann.

Die selbstständigen Kinder

Die selbstständigen Kinder brauchen die Hilfe ihrer Eltern nur selten und deswegen bitten sie ihre Eltern kaum um Hilfe. Die Mutter Sandra sagt, dass sie z. B. *die Vokabeln fragen würde, aber das Kind will sich selbst testen:*

(69) *Kyselisin esim. sanoja, mutta lapsi haluaa testata itse itseään. (Sandra)*

Ein Grund für die Selbstständigkeit der Kinder ist, dass die Kinder gut in der Schule sind. Maria erwähnt, dass ihr Sohn *manchmal selten* ein Problem bei den Hausaufgaben hat und dann hilft sie ihm:

(70) *Joskus harvoin hänellä on joku ongelma läksyjenteossa, niin sitten tietysti aina autan. (Maria)*

Petra meint, dass sein Sohn ihre Hilfe nur selten braucht, weil *er zuerst selbst versuchen will:*

(71) Ehkä se on vähän se oma asennekin siinä, että pitää ensiks ite yrittää, ettei liian helposti sitten. Et jos ei ite nää yhtään vaivaa siihen, ni sit tuntuu, ettei opi, et jos kaikki tulee valmiina. (Petra)

Jedoch möchte Anja, dass ihre Tochter selbstständiger wäre. Der mögliche Grund kann dafür sein, dass Anja und ihr Mann ihrer Töchter viel wegen den Schwierigkeiten geholfen haben und jetzt versucht die Mutter, dass die Tochter selbstständiger würde:

(72) Mut enemmän mun ajatus on kuitenkin semmonen itsenäinen, et pystyy itsenäisesti ottaa vastuuta. (Anja)

Andererseits versucht Heidi, dass ihre Tochter neue Vokabeln gut lernen würde. Sie denkt, dass ihre Tochter *es für ein bisschen drückend* halten kann, wenn sie immer darüber spricht. Heidis Tochter ist in der Schule gut und lernt selbstständig, aber die Mutter Heidi möchte die Tochter zusätzlich unterstützen:

(73) Mä yritän sinnikkäästi, et opettelisitko nyt ne uudet sanat kunnolla. Onko tullu uutta kappaletta? Ei oo tullu ikinä uutta kappaletta, just oli koe, ei meil oo ollu nyt tuntia. (Heidi)

(74) Todennäköisesti se ottaa sitä vähän painostavana, kun mä kyselen, että voisikos kerrata saksan sanoja. (Heidi)

Agency der selbstständigen Kinder zeigt sich auf solche Weise, dass diese Kinder eigenverantwortlich und aktiv bei ihrem Sprachenlernen sind. Sie lernen meistens allein und brauchen kaum Hilfe. Einige Eltern unterstützen diese Selbstständigkeit des Kindes, während einige Eltern ins Lernen des Kindes eingreifen.

Die kooperationssehnenden Kinder

Einige Kinder könnten kooperationssehnend genannt werden, weil sie die Hilfe ihrer Eltern brauchen und um sie bitten. Sie brauchen die Hilfe ihrer Eltern nicht immer, sondern mehr in Bezug auf spezifische Situationen. Diese Situationen sind meistens irgendwie mit der Schularbeit verbunden. Die Kinder bitten um Hilfe z. B. bei den Hausaufgaben und bei der Vorbereitung für Prüfungen. Andererseits wollen diese

Kinder mit ihren Eltern auch ansonsten zusammenarbeiten, z. B. wenn sie in der Freizeit etwas mit der Sprache machen wollen, bitten sie um Hilfe der Eltern.

In Bezug auf die Schularbeit möchte Anjas Tochter, dass die Mutter hört, *wenn sie die Lektion auf Finnisch übersetzt*:

(75) *Hän toivoo apua silloin, kun hän suomentaa, että se kuunnellaan. (Anja)*

Die gleiche Tochter bittet auch um Hilfe bei den Hausaufgaben. Es kann sein, dass sie die Aufgabe unterlässt, bis die Mutter Zeit hat und sie beraten kann:

(76) *Ja Lauralla on sit sitä, että hän ei niinku osaa jotai, vaikka englannissakin, niinni hän saattaa jättää sen tekemättä kunnes tota mulla on niinni se aika neuvoa häntä. [...] Sit oma-aloitteisesti hakee pyytää sen avun. (Anja)*

Einige Kinder fragen, ob die Eltern die Vokabeln fragen könnten:

(77) *Pyytää kyllä sanakokeisiin kuulustelemaan sanoja. (Anja)*

Bei der Vorbereitung für Prüfungen wird auch um Hilfe gebeten:

(78) *No sit se kyllä kysyy mielellään apua, mut ei kaikkiin kokeisiin, mut kyl se tykkää, et sit mietitään yhdessä niitä juttuja ja katotaan, et mitä siellä on. (Sofia)*

Marias Sohn hat Hilfe beim Deutschen gebeten:

(79) *Ehkä nyt saksassa on viimeks just joutunu neuvomaan, just oli näitä akkusatiivi-asioita. Ne oli itellekin vähän niinku hankala miettiä. (Maria)*

Heidi sagt, dass ihre Tochter um Erinnerungen bittet:

(80) *Joskus se sanoo, et muistuta, et luen, et mulla on sillon koe. (Heidi)*

Wenn die Freizeit der Kinder betrachtet wird, sind einige Kinder aktive Sprachenlerner. Robert erwähnt, dass seine Tochter viele Wörter *auch außerhalb der Schularbeit* fragt:

(81) Hän kyselee multa paljon sanoja, varsinkin että mitä tämä tarkoittaa [...] koulutyön ulkopuolellakin. (Robert)

Einige Kinder haben sich englisch- und deutschsprachige Musik gewünscht. Das ist der Wunsch der Kinder gewesen. Andererseits haben die Eltern diesen Wunsch verwirklicht, wenn sie die CDs gekauft haben. Dies entspricht auch vorherigen Untersuchungen, in denen die Eltern ihrem Kind verschiedene Lehrmaterialien beschaffen (Purcell-Gates 1996, 423 u. 424). Der Auszug (82) erläutert dies:

(82) Mut mä muistan kyl se oli se Rammsteinin levy sillon ostettiin ihan sitä varten, ku se rupes sitä saksaa lukee. Ni seuraavana jouluna ja sitten tota toivo sitä itekin. (Sofia)

Diese oben genannten spezifischen Einladungen des Kindes für die Elternbeteiligung sind einflussreich, weil die Eltern die Entwicklung ihres Kindes normalerweise unterstützen wollen. Auf diese Weise erfahren die Eltern, wie sie ihrem Kind helfen können (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 43). Jedoch in einigen Familien sind die Kinder anspruchsvoll und akzeptieren nur die Hilfe von der Mutter. Benjamin erzählt, wie seine Tochter immer sagt, dass *von der Mutter, von der Mutter*. Es, dass die Mutter ihrem Kind öfter hilft als der Vater, entspricht den vorherigen Untersuchungen (Kasanen u. a. 2009, 290). Der Auszug (83) ist ein Beispiel dafür:

(83) Ei se oikein minulta taho taas ottaa vastaan sitä apua. Aina se sanoo, että eiku äitiltä, eiku äitiltä. (Benjamin)

Zusammenfassend kann es gesagt werden, dass die kooperationssehnenden Kinder die Hilfe der Eltern brauchen und wollen. Sie sind aktive Handelnden, wenn sie die Unterstützung von ihren Eltern verlangen. Die Aktivität der Kinder kann das Sprachenlernen fördern, weil das Kind bei der Zusammenarbeit mit seinen Eltern wahrscheinlich in der Zone der nächsten Entwicklung arbeitet. Die Hilfe der Eltern beim Lernen ihres Kindes kann in der Zone der nächsten Entwicklung für Scaffolding gehalten werden. Wenn die Eltern ihrem Kind zu Hause bei akademischen Aktivitäten helfen, wird die Brücke zwischen der Schule und dem Zuhause offensichtlicher. Infolgedessen kann das Kind das Gefühl bekommen, dass es akademische Aktivitäten in der Schule besser erledigen kann (Gondalez-DeHass u. a. 2005, 118).

Die widersetzenden Kinder

Einige Kinder könnten für widersetzend halten, weil sie die Unterstützung der Eltern widersetzen. Anja erwähnt, wie ihre Tochter am Anfang ihre Ratschläge nicht empfangen hatte:

(84) Tuntu ensin, että hän ei ota vastaan näitä mun neuvoja ja vastustaa. Ni nyt huomaa sen, et hän on omaksunu. (Anja)

Sofia muss ihr Sohn viel beim Deutschen anspornen, weil er keine Motivation mehr dafür hat. Wenn ein Kind sich für Sprachen nicht interessiert, interessiert das Kind auch nicht für Aktivitäten in Bezug auf die Sprache. Sofia berichtet, dass das Anspornen der Eltern eine große Rolle dabei spielt, was ihr Sohn über das Lernen des Deutschen denkt:

(85) Kun se rupee puhuu siitä, et seiskalle mennessä se sen varmasti haluais lopettaa, ni kyllä sillä, mikä meidän kanta siihen asiaan on, et kannustetaanko me jatkamaan vai eikö me kannusteta [...], ni kyllä sillä on aika iso merkitys varmasti että siihen, mitä tulee tapahtumaan. (Sofia)

Als Folge des Widerstands kann sein, dass diese Kinder die Fremdsprache nicht so gut lernen können als die selbstständigen oder die kooperationssehnenden Kinder, weil sie die Unterstützung ihrer Eltern ablehnen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann das Sprachenlernen des Kindes fördern, weil das Kind dann wahrscheinlich in der Zone der nächsten Entwicklung arbeitet. Die Hilfe der Eltern kann in der Zone der nächsten Entwicklung für Scaffolding gehalten werden (Gibbons 2002, 10).

Als Zusammenfassung zeigt sich Agency des Kindes auf drei Weise. Agency des Kindes ist selbstständig, kooperationssehnend oder widersetzend. Alle Eltern meinen, dass es gut ist, dass das Kind um Hilfe bittet, wenn sie die Hilfe braucht. Jedoch gibt es Unterschiede zwischen den Meinungen der Eltern, ob es gut ist, dass das Kind selbstständig ist. Z. B. möchte Anja, dass ihre Tochter selbstständiger wäre, weil die Tochter viel um Hilfe bittet. Andererseits ist Heidi aktiv beim Lernen ihrer Tochter, obwohl das Kind selbstständig ist.

5.3.3 Agency des Lehrers

In diesem Unterkapitel wird aus der Perspektive der Eltern näher auf die Rolle des Lehrers beim Sprachenlernen des Kindes eingegangen.

Einige Eltern denken, dass der Lehrer beim Lernen ihres Kindes eine große Rolle spielt. Andreas meint, dass der Lehrer einen Einfluss darauf hat, wie viel das Kind sich die Mühe macht:

(86) Opettajalla on aika iso merkitys. On ero ku yöllä ja päivällä sitte. Väliä sillä opettajalla, et miten sitte jaksaa panostaa. (Andreas)

Der Lehrer beeinflusst auch die Interessen des Kindes. Heidi sagt, dass ihrer Tochter Deutsch besser gefällt, weil *dem Lehrer gelungen ist, Deutsch interessanter zu machen als Englisch*:

(87) Jenni ite tykkää henkilökohtaisesti saksasta enemmän sillei, et se opettaja on onnistunu tekemään siitä saksasta mielenkiintoisemman ku enkusta. (Heidi)

Petra ist der Meinung, dass der Lehrer ihres Sohns eine gute Methode benutzt: *Sie schreiben die Vokabeln als Hausaufgaben*. Dann kann Petra nicht so aktiv beim Vokabelnlernen sein, weil der Sohn selbst aktiv ist. Der Auszug (88) erklärt dies:

(88) Nehän kirjottaa ne sanat läksynä, [...] niin musta tuntuu, että ne oppii siinä, niin ei tarvii enää niin älyttömästi siihen kokeeseen, silleinhän se pitäiskin opetella. (Petra)

Die Kommunikation zwischen der Eltern und dem Lehrer läuft durch Wilma. Markus ist der Meinung, dass Wilma *einen ganz guten Überblick darüber gibt, wie alles läuft*:

(89) Jyväskylän seudulla on Wilma käytössä, niin niin se on kuitenkin yks kanava, kuitenkin kodin ja koulun välillä, niin se, että jos niinku oikeesti on jotain ongelmaa jonkun asian kanssa, tai että pitää asioista keskustella ylipäätään, ei nyt aina välttämättä ongelmista. [...] Ylipäätään niinku se viestintä koulun ja kodin välillä niin niin Wilma antaa aika hyvän semmosen yleiskatsauksen siitä, että missä mennään. Eihän se tietenkään kerro kaikkea. (Markus)

Obwohl die Kommunikation durch Wilma läuft, sind die Eltern kaum im Kontakt mit dem Lehrer. Die Lehrerin des Sohnes von Hanna und Niklas hat mit ihnen Kontakt aufgenommen, wenn ihr Sohn sich auf den Unterricht nicht konzentriert hatte:

(90) Nyt tuli syksyllä semmonen muistutus sieltä, että oli luettu Aku Ankkaa, ku piti jo saksan kielen tunnilla keskittymistä jatkaa. (Hanna)

Dieses Ergebnis entspricht den vorherigen Untersuchungen (Dornbush und Glasgow 1996, 38). Die Lehrer nehmen mit Eltern öfter Kontakt auf, wenn das Kind Probleme hat. Aus diesem Grund vermuten die Eltern, dass alles gut in der Schule läuft bzw. die Aufgaben gemacht worden sind, wenn der Lehrer keinen Kontakt aufnimmt. Die gleiche berichtet auch Heidi:

(91) Ne hoitaa ja niin kauan, ku koulusta ei tuu mitään noottia, ni mä oletan, et ne on hoidettu. (Heidi)

Trotz den wenigen Kontakten zwischen den Eltern und dem Lehrer meinen einige Eltern, dass sie Ratschläge vom Lehrer bekommen würden, wenn sie *nach ihnen fragen würden*, wie Sofia erwähnt:

(92) Kyllä niitä keinoja varmaan sais, jos niitä kysyis, jos olis niinku tarvetta, ni varmaan niitä sais, mutta että toisaalta se, että tota ei oo lapset tarvinnu sillä lailla tukee. (Sofia)

Zwei Lehrer haben zu Beginn des Schuljahres empfohlen, die CD mit dem Buch zuzuhören. Die diesbezüglichen Eltern haben das aber vergessen. Laut vorherigen Untersuchungen sind spezifische Einladungen des Lehrers zur Elternbeteiligung einflussreich, weil sie dem Wunsch der Eltern entsprechen, wie sie ihr Kind unterstützen können und welche spezifischen Aktivitäten am besten das Lernen ihres Kindes fördern (Hoover-Dempsey u. a. 2010, 42). Jedoch haben diese zwei Familien die Verantwortung für das Zuhören der CD auf sich nicht genommen:

(93) Ainaki englannin kielessä on se CD, mitä pitäis kuunnella. [...] Täytyy rehellisesti sanoa, että minä en tiedä, onko Joonas kertaakaan kuunnellu sitä. (Hanna)

Sonst hat eine Lehrerin über Übungen und Spiele im Internet gesagt. Anja sagt, dass sie ihrer Tochter diese Übungen *nicht schrecklich aktiv gezeigt* hat. Es, dass die Eltern das Zuhören der CD vergessen haben und die Übungen und Spiel im Internet nicht aktiv gezeigt haben, fördert das Sprachenlernen ihres Kindes nicht. Jedoch haben diese Lehrer versucht, die Eltern beim Sprachenlernen ihres Kindes zu aktivieren, wie der Auszug (94) berichtet:

*(94) Tiedän kyllä, että netissä olis, englannin opettaja on sanonut, että siellä olis tota näitä sen kirjan kustantajan tekemiä näitä [pelejä ja tehtäviä], mutta ei mun oo tullu sitten niitä hänelle kauheen aktiivisesti näytettyä, et meeppäs nyt kattoo tai muuta.
(Anja)*

Ansonsten haben die Lehrer keine Ratschläge gegeben. Ein Sonderschullehrer hat vorgeschlagen, dass man ein neues Wort täglich lernen sollte.

Im Vergleich zu den Ergebnissen von Gao (2006; siehe Kapitel 2.4) haben die finnischen Eltern mit anderen sozialen Handelnden bzw. den Lehrern kaum zusammengearbeitet. Ein Grund kann sein, dass die Kontaktaufnahme zwischen der Eltern und dem Lehrer oft problembezogen ist. Wenn der Lehrer die Eltern von keinen Problemen benachrichtigt, vermuten die Eltern, dass ihr Kind normale Fortschritte beim Lernen macht und deswegen haben sie kein Bedürfnis mit dem Lehrer Kontakt aufzunehmen (Dornbush und Glasgow 1996, 38). Es sieht so aus, dass die Eltern darauf vertrauen, dass alles in der Schule gut läuft und die Lehrer wissen, was sie machen. Die Eltern sprechen auch nicht viel über Agency des Lehrers bei den Interviews. Ein Grund kann dafür sein, dass die Eltern keine Beziehung zum Sprachenlehrer haben. Die Eltern nehmen wahrscheinlich mehr Kontakt mit dem Klassenlehrer und der Sprachenlehrer nimmt Kontakt mit den Eltern nur, wenn es Probleme gibt.

6 Schlussbetrachtung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst und besprochen. Zuletzt werden weitere Untersuchungsthemen vorgestellt.

Damit wirksame und schon existierende Ressourcen, nämlich die Eltern, beim Lernen des Kindes nicht verloren werden, hat diese Untersuchung sich auf die Unterstützung der Eltern beim Fremdsprachenlernen ihres Kindes konzentriert. Die elterliche Unterstützung beim Sprachenlernen ist in Finnland nicht und kaum anderswo untersucht worden. Ein Grund dafür ist, dass es gedacht wird, dass der Sprachenlehrer größtenteils für die Entwicklung des Fremdsprachenlerner verantwortlich ist (Gao 2006, 286). Das Thema der elterlichen Unterstützung ist Anfang März dieses Jahres auch in finnischen Massenmedien diskutiert worden.

Der Beginn dieser Arbeit verschaffte einen Blick in die Unterstützung der Eltern und stellte verschiedene Definitionen sowohl die am meisten untersuchten Formen als auch die Vorteile der Unterstützung vor. Das darauf folgende Kapitel setzte sich mit der soziokulturellen Lerntheorie und mit ihren drei zentralen Begriffen (die Zone der nächsten Entwicklung, das Scaffolding und Agency) auseinander. Danach wurden die Ergebnisse dieser Untersuchung erläutert.

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, welche Formen der Unterstützung die Eltern beim Sprachenlernen ihres Kindes benutzen. Überdies wollte untersucht werden, ob die Unterstützung unterschiedlich beim Lernen des Englischen und des Deutschen ist. Die dritte und letzte Untersuchungsfrage war, wofür die Eltern ihre Agency, Agency des Kindes und Agency des Lehrers beim Sprachenlernen des Kindes halten. Konkret wurde dies anhand einer Inhaltsanalyse des Untersuchungsmaterials und der Analyse von Agency durchgeführt.

Die Verwirklichung dieser Untersuchung ist gut gelaufen. Jedoch hätte eine Pilotstudie gemacht werden können. Sie hätte den folgenden Interviews geholfen, wenn man gewusst hätte, was die Eltern über ihre Unterstützung überhaupt berichten werden.

Die Ergebnisse der ersten zwei Untersuchungsfragen

In dieser Arbeit ist herausgekommen, dass die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen auf mancherlei Weise unterstützen. Die Formen der Unterstützung können in zwei Gruppen eingeteilt werden, die die konkreten und die geistigen Formen der Unterstützung sind. Die Eltern halten das Fragen der Vokabeln, die Hilfe bei den Hausaufgaben, der Grammatik und der Vorbereitung für Prüfungen für traditionelle Formen der Unterstützung. Es beschreibt diese Formen gut, dass sie mit der Schule verbunden sind. Es ist aber interessant, dass alle Eltern ihre Beteiligung am Sprachenlernen des Kindes nicht für Unterstützung halten, wenn sie ihr Kind mit diesen traditionellen Formen nicht unterstützen.

Jedoch unterstützen die Eltern ihr Kind vielseitig. Sie haben einen allgemeinen Gedanken über die Wichtigkeit und Nützlichkeit der Sprachen für die Zukunft des Kindes, der auch beim Lernen des Kindes wichtig ist. Die Eltern sind Vorbilder, ermutigen ihr Kind und geben ihm positives Feedback. Sie beschaffen verschiedene Lehrmaterialien und machen Familienreise ins Ausland, in dem das Kind die Fremdsprache benutzen kann und wirklich sieht, dass die Sprache benutzt wird. Überdies kümmern die Eltern auch um die sozioemotionalen Bedürfnisse des Kindes.

Die Eltern halten Englisch wegen seiner Notwendigkeit an der Arbeit und seiner besseren Seh- und Hörbarkeit im Allgemeinen für eine wichtigere Sprache als Deutsch. Weil die Eltern Englisch wichtiger finden, unterstützen sie das Lernen des Englischen mehr. Dies kommt hervor, dass die Hörbarkeit des Englischen zu Hause der Kinder wegen der Arbeit und der Interessen der Eltern besser ist als die des Deutschen. Es wird auch weniger auf Deutsch ferngesehen und in Bezug auf Lehrmaterialien gibt es weniger Bücher, Spiele und Musik auf Deutsch zu Hause. Diese Ergebnisse sind aus dem folgenden Grund interessant: obwohl man weiß, dass die Umgebung voll von Englisch ist und sein Erwerben auch durch die Umgebung einfacher ist und obwohl auch andere Sprachen von den Eltern wichtig gefunden werden, investieren die Eltern jedoch mehr ins Englischen.

Die Ergebnisse der dritten Untersuchungsfrage

Der Hintergrund zu dieser Arbeit war die soziokulturelle Lerntheorie. Laut der soziokulturellen Lerntheorie ist jeder Mensch ein aktiver Teilnehmer bei ihrer Existenz und Agency beschreibt diese Aktivität einer Person (Vygotsky 1978, 123). Weil jeder (das Kind, die Eltern, der Lehrer) ein aktiver Handelnder ist, hat jeder beim Lernen des Kindes eine eigene Rolle, die Agency beschreibt. Die soziokulturelle Lerntheorie betont gerade die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen sozialen Handelnden beim Lernen des Kindes. Besonders sind die Eltern-Kind-Interaktionen wichtig (Vygotsky 1978). In dieser Untersuchung wurde die verschiedenen Rollen der Handelnden bzw. ihre Agency betrachtet.

Es ist herausgekommen, dass Agency der Eltern auf mancherlei Weise verwirklicht wird. Die Eltern spielen schon bei den Entscheidungen über den Beginn des Sprachenlernens eine große Rolle. Sie würden ihrem Kind gern bei den traditionellen Formen der Unterstützung helfen bzw. Vokabeln fragen und bei den Hausaufgaben helfen, aber einige Kinder arbeiten lieber selbstständig. Sie sind auch auf andere Weise aktiv (zur Verfügung stehen, anspornen, ermutigen, verschiedene Möglichkeiten für die Sprachverwendung anbieten und Materialien beschaffen).

Die Meinungen der Eltern über die Nützlichkeit ihrer Unterstützung fördert Agency der Eltern. Wenn sie ihre Agency beim Lernen des Kindes nützlich für ihr Kind finden, unterstützen sie ihr Kind gern. Jedoch gibt es auch einige Aspekte, die Agency der Eltern hindern, z. B. wenn die Eltern die Sprache nicht können, wenn sie nicht wissen, wie sie unterstützen können oder wenn sie keine Zeit für die Unterstützung haben.

Agency des Kindes zeigt sich auf drei Weise. Agency des Kindes ist selbstständig, kooperationssehnend oder widersetzend. Die selbstständigen Kinder brauchen die Hilfe ihrer Eltern nur selten und deswegen bitten sie ihre Eltern kaum um Hilfe. Dagegen könnten einige Kinder kooperationssehnend genannt werden, weil sie die Hilfe ihrer Eltern brauchen und um sie bitten. Sie brauchen die Hilfe ihrer Eltern aber nicht immer,

sondern mehr in Bezug auf spezifische Situationen. Diese Situationen sind am meistens irgendwie mit der Schularbeit verbunden. Die widersetzenden Kinder lehnen die Unterstützung ihrer Eltern ab, was das Sprachenlernen des Kindes hindern kann.

Agency des Lehrers wird von den Eltern bei den Interviews nicht viel besprochen. Ein Grund kann dafür sein, dass die Eltern keine Beziehung zum Sprachenlehrer haben. Die Eltern nehmen wahrscheinlich mehr Kontakt mit dem Klassenlehrer und der Sprachenlehrer nimmt Kontakt mit den Eltern, wenn es Probleme gibt. Die Kommunikation zwischen den Eltern und dem Lehrer läuft durch Wilma.

Themen für weitere Untersuchungen

Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Lehrer konnte in dieser Arbeit leider nicht tiefer behandelt werden. Es wäre aber ein interessantes Thema für weitere Untersuchungen, warum der Lehrer so „unsichtbar“ im Sprechen der Eltern ist. Es könnte auch untersucht werden, wie die Kinder die Unterstützung ihrer Eltern erfahren. In dieser Untersuchung sind verschiedene Perspektiven herausgekommen: einige Kinder wollen die Hilfe der Eltern, einige Kinder wollen lieber die Hilfe der Mutter, während einige Kinder dagegen die Hilfe bei der Vorbereitung der Prüfungen brauchen aber nicht ansonsten. Diese Ergebnisse könnten als einen Anstoß für eine Untersuchung über die Ansichten der Kinder über die elterliche Unterstützung sein.

Natürlich könnte auch das Thema dieser Untersuchung bzw. die Unterstützung der Eltern mehr untersucht werden. Es könnte z. B. eine ausführliche Umfrageuntersuchung mit Hunderten von Teilnehmern bzw. Eltern gemacht werden. Die gleichen Fragen (siehe Anhang 1) könnten von den Eltern mit erweiterten Fragen benachrichtigt werden. Die Umfrage könnte beispielweise durch Wilma verwirklicht werden. Wilma wird in den finnischen Schulen viel benutzt und dadurch könnten die Eltern erreicht werden. Die Ergebnisse solcher Untersuchung würden ein Gesamtbild über die elterliche Unterstützung in Finnland geben. Falls die Sprachenlehrer die Antworten der Eltern auch bekommen könnten, würde dies auch den an dieser Untersuchung teilnehmenden Schulen helfen.

Die elterliche Unterstützung könnte auch in Bezug auf verschiedene Sprachen untersucht werden. Jedoch glaube ich, dass die Ergebnisse mit der vorliegenden Untersuchung ähnlich wären, weil Englisch momentan die stärkste Sprache ist und deswegen bekommt es die größte Aufmerksamkeit und die größte Unterstützung.

Schließlich bleibt zu erwähnen, dass sich die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte qualitative Analyse nur auf zwölf Interviewteilnehmer bzw. Eltern bezieht. Deswegen können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Die Verallgemeinerung ist auch kein Ziel dieser Arbeit gewesen, sondern es versucht worden ist, eine tiefe Beschreibung vom Phänomen bzw. von der elterlichen Unterstützung zu geben.

Literaturverzeichnis

- Ahern, L. 2001: Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, S. 109-137.
- Alaja, K. 1997: *Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulu kasvatustyöhön.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, M. 2003: *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Gaudeamus.
- Aunola, K. 2002: Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. In: K. Salmela-Aro und J-E Nurmi (Hg.): *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet.* Keuruu: PS- Kustannus, S. 105-126.
- Bandura, A. 1997: *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W.H. Freeman.
- Beveridge, S. 2005: *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education.* New York: RoutledgeFalmer.
- Block, D. 2003: *The Social Turn in Second Language Acquisition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brasel, Y. 2008: *The Relationship Between Parental Involvement and Reading Comprehension Performance of English Language Learners.* Doctoral Study. Walden University.
- Byrne, K. und McGavin, H. 2004: *Help Your Child Succeed at Primary School.* London: Continuum International Publishing.
- Chen, M. und Fan, X. 2001: Parental involvement and students' academic achievement: a meta analysis. *Educational Psychology Review* 13 (1), S. 1-23.
- Cooper, H. 2007: *The Battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. und Nye, B. 2000: Homework in the home: How student, family, and parenting style differences related to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25(4), S. 464-487.
- Cooper, J. H., Lindsay, J. J., Nye, B., and Greathouse, S. 1998: Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and

student achievement. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), S. 70-83.

- Dearing, E. und Tang, S. 2010: The home learning environment and achievement during childhood. In: Christenson, S. L. und Reschly, A. L. (Hg.): *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge, S. 131-157.
- Deslandes, R. und Bertrand, R. 2005: Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research* 98 (3), S. 164-175.
- Donato, R. 1994: Collective scaffolding in second language learning. In: J. P. Lantolf und G. Appel (Hg.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex
- Donato, R. 2000: Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, J. P. (Hg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, S. 27-50.
- Dornbush, S. M. und Glasgow, K. L. 1996: The structural context of family school relations. In: Booth, A. und Dunn, J. E. (Hg.): *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 35-44.
- Downer, J. T. und Myers, S. S. 2010: Application of a developmental/ecological modal to family- school partnerships. In: Christenson, S. L. und Reschly, A. L. (Hg.): *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge, S. 3-29.
- Eloranta, S. 2000: Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. In: J. Vuorinen (Hg.): *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, S. 64-85.
- Epstein, J. L. und Sanders, M. G. 1998: What we learn from international studies of school, family, and community partnerships. *Childhood Education* 74, S. 392–394.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriquez Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J. und Williams, K. J. 2009: *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. London: Corwin Press.
- Epstein, J. L. und Van Voorhis, F. L. 2001: More than minutes teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist* 36, S. 181-193.

- Eskola, J. und Suoranta, J. 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gao, X. 2006: Strategies Used by Chinese Parents to Support English Language Learning: Voices of 'Elite' University Students. *Regional Language Centre Journal* 37 (3), S. 285-298.
- Gibbons, P. 2002: Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Gondalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. und Holbein, M. F. D. 2005: Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), S. 99-123.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. und Sandler, H. M. 2007: Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99, S. 532-544.
- Grolnick, W. und Slowiaczek, M. 1994: Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development* 65, S. 237– 252.
- Harris, A., Goodall, J. und Andrew-Power, K. 2009: *Do Parents Know They Matter? Raising Achievement Through Parental Engagement*. London: Continuum International Publishing Group.
- Henderson, A. und Mapp, K. L. 2002: *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hiila, H. 2005: Nuoret tarvitsevat vanhempien läsnäoloa. In: J. Syrjälä (Hg.): *Vahva vanhemmuus – Paras tuki nuoren kasvuun*. Helsinki: Väestöliitto, S. 5-7.
- Hirsjärvi, S. und Hurme, H. 2010: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hong, E. und Milgram, R. 2000: *Homework. Motivation and Learning Preference*. London: Bergin und Garvey.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. und Burow, R. 1995: Parents' reported

involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal* 95, S. 435-450.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. und Ice, C. L. 2010: Motivation and commitment to family-school partnerships. In: Christenson, S. L. und Reschly, A. L. (Hg.): *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge, S. 30-60.

Jeynes, W. H. 2011: *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.

Kaimola, K. 2005: Koti - terveen itsetunnon harjoittelukenttä. In: J. Syrjälä (Hg.): *Vahva vanhemmuus – Paras tuki nuoren kasvuun*. Helsinki: Väestöliitto, S. 11-19.

Kasanen, K., Laine, N. und Rätty, H. 2009: Parents' participation in their child's schooling. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), S. 277-293.

Krumm, V. 2001: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, L. (Hg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 1016-1029.

Kuckartz, U. 2012: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

Lantolf, J. P. 2000: Second language learning as a mediated process. *Language Teaching* 33, S. 79-86.

Lantolf, J. P. 2004: Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: K. van Esch und O. St. John (Hg.): *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lantolf, J. P. und Appel, G. 1994: Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: J. P. Lantolf und G. Appel (Hg.): *Vygotskian approaches to second language research*. London: Ablex, S. 1-32.

Lantolf, J. P. und Pavlenko, A. 1995: Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, S. 108-124.

- Lantolf, J. P. und Pavlenko, A. 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, J. P. (Hg.): Sociocultural Theory and Second Language Learning, S. 155-178.
- Lantolf, J. P. und Pavlenko, A. 2001: (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: M. Breen (Hg.): Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research. London: Longman, S. 141-158.
- Lantolf, J. P. und Thorne, S. T. 2006: Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. und Jousmäki, H. 2009: Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lewis, C. und Lamb, M. 2003: Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. European Journal of Psychology of Education 18, S. 211–228.
- Lipponen, P. und Kuusisto, E. 2013: Kannustus auttaa muitakin kuin kymppin oppilaita. Helsingin Sanomat 2.3.2013.
<http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Kannustus+auttaa+muitakin+kuin+kymppin+oppilaita/a1362125769159> (zuletzt überprüft am 14.8.2013).
- Mayring, P. 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Metso, T. 2004: Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama Oy.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. und Wartenweiler, H. 2005: Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. Basel: Haupt.
- Niemi, H. 2000: Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. In: Ekebon, U-L., Helin, M. und Tulusto, R (Hg): Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, S. 21-24.

- Opetushallitus 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (zuletzt überprüft am 14.8.2013).
- Opetushallitus 2012: Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011.
http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf (zuletzt überprüft am 14.8.2013).
- Ortega, L. 2009: Understanding second language acquisition. London: Hodder Education.
- Peltonen, M. und Ruohotie, P. 1992: Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Aavaranta Oy.
- Perusopetuslaki 1998: 21.8.1998/628.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (zuletzt überprüft am 14.8.2013).
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. und Ng, F. F. 2005: Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology* 41(2), S. 414-427.
- Purcell-Gates, V. 1996: Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly* 31(4), S. 406-428.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. Und Lipponen, L. 2010: Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Sawyer, R. K. 2006: *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Smidt, S. 2009: *Introducing Vygotsky. A guide for practitioners and students in early years education*. New York: Routledge.
- Stipek, D. und Seal, K. 2001: *Motivated minds: Raising children to love learning*. New York: Owl Books.
- Swidler, A. 1986: Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review* 51, S. 273-286.

- Säljö, R. 2001: Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy.
- Textor, M. R. 2009: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele und Formen. Norderstedt: Books on Demand.
- Torkkeli, M. 2001: Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. und Sarajärvi, A. 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978: Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. 1998: Mind as action. Oxford: Oxford University Press.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991: 60/1991
http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#id1885919 (zuletzt überprüft am 14.8.2013).
- Zuengler, J. und Miller, E. R. 2006: Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? TESOL Quarterly 40(1), S. 35-58.

Anhang 1: Die Interviewfragen

Die Interviewfragen

Hintergrundinformationen:

- Name
- Wer gehört zur Familie? Wer ist der 5/6-Klässler? Was für ein Schüler ist er überhaupt? Und in Sprachen? Welche Sprachen lernt das Kind?
- Welche Sprachen haben die Eltern gelernt und wie viel?
- Welche Sprachen benutzen die Eltern momentan und in welchen Situationen?
- Wie wichtig und nützlich finden die Eltern das Sprachenlernen? Gibt es einen Unterschied zwischen Englisch und Deutsch?
- Warum ist Deutsch gewählt worden? Hat das Kind darüber entschieden oder hat man es zusammen in der Familie besprochen? Welche anderen Sprachen hätte es gegeben?

Im Allgemeinen:

- Wie unterstützen die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen?
- Gibt es einen Unterschied zwischen dem Lernen des Englischen und des Deutschen?

Englisch/Deutsch:

Wie/Auf welche Weise unterstützen die Eltern das Englisch/Deutschlernen ihres Kindes?

- Fragen die Eltern, ob das Kind seine Hausaufgaben gemacht hat? Wollen sie konkret sehen, dass die Hausaufgaben gemacht worden sind?
- Helfen die Eltern ihrem Kind bei den Hausaufgaben? Auch beim Lernen für Prüfungen?
- Ermutigen oder spornen die Eltern ihr Kind an?
- Belohnen die Eltern, z.B. geben Geld, wenn das Kind erfolgreich ist?
- Haben die Eltern z.B. englisch/deutschsprachige Bücher, Spiele oder Musik gekauft?
- Sieht das Kind Sendungen im Fernsehen auf Englisch/Deutsch an? Auch sogar ohne Untertitel?

- Internet? Benutzt das Kind Englisch/Deutsch? Surft das Kind in englisch/deutschsprachigen Seiten? Online-Spiele auf Englisch/Deutsch?
- Spricht die Familie irgendwann Englisch/Deutsch zu Hause? Austauschschüler oder ausländische Gäste/Freunde zu Hause?
- Richtet man Aufmerksamkeit während des Zusammenseins zu Hause auf Sprachen, Wörter oder Phrasen?
- Sprechen die Eltern mit ihrem Kind zusammen, wie es dem Kind in der Schule im Englisch/Deutschunterricht geht?
- Macht die Familie Ferienreisen; dorthin, wo das Kind Englisch/Deutsch sprechen oder hören kann?
- Hat das Kind Hobbys, die etwas mit Sprachen zu tun haben?
- Hat man über die Zukunft gesprochen? Wird das Kind später an einem Sprachkurs teilnehmen oder einen Austausch machen?

Wie oft unterstützen die Eltern ihr Kind?

Wie reagiert das Kind auf die Unterstützung?

Unterstützen die beiden Eltern ihr Kind oder nur eine von beiden?

Sind die Eltern der Meinung, dass sie wissen, wie sie ihr Kind unterstützen können?

Hat der Englisch/Deutschlehrer Ratschläge gegeben, wie die Eltern ihr Kind unterstützen können?

Denken die Eltern, dass ihre Unterstützung nützlich ist? Warum?

Im Allgemeinen (2):

- Gibt es noch etwas, wie die Eltern ihr Kind bei seinem Sprachenlernen unterstützen?
- Gibt es einen Unterschied zwischen dem Lernen des Englischen und des Deutschen?

Anhang 2: Die ins Deutsche übersetzten Auszüge

- (1) Die größte Hilfe ist wahrscheinlich es, dass ich Sachen bei der Vorbereitung für Prüfungen frage. (Maria)
- (2) Wenn es einen Vokabeltest gibt, helfen wir ihm dann so, dass wir die Vokabeln fragen und er versucht sie sich zu erinnern. So etwas ganz Traditionelles. (Niklas)
- (3) Diese traditionelle, dass wir sie anspornen, damit sie Vokabeln für den Test lernt und in Bedarf ihnen bei den Hausaufgaben helfen, wenn sie wollen. (Heidi)
- (4) Es ist das traditionelle Machen der Hausaufgaben und Lernen für Prüfungen. (Robert)
- (5) Eigentlich ziemlich wenig, ziemlich wenig haben wir gebraucht, sie zu unterstützen. Manchmal damals seinerzeit mit dem Englischen, sind wir zusammen etwas durchgegangen oder hat es etwas gegeben, dass wir in der Anfangszeit Wörter oder Nummern gefragt haben, aber in Bezug auf Deutsch haben wir sie eigentlich keinerlei unterstützt. (Markus)
- (6) Ich will alle Prüfungen heim bekommen, nicht deswegen, dass ich die Note sehe, sondern ich sehen will, was sie beantwortet haben. Ich will mindestens es verfolgen, wo es Probleme gegeben hat. Wir haben sie normalerweise zusammen durchgegangen, aus welchem Grund, wenn eine Sache falsch war. (Markus)
- (7) Wir haben versucht, den Schulbesuch auch so zu unterstützen, wenn man Ziele erreicht, heute hat er neun [die zweitbeste Note] von der finnischen Prüfung bekommen. Dann bekommt er fünf Euro von mir und auch vom Vater und wenn er zehn [die beste Note] bekommt, dann bezahlen wir beide zehn Euro. (Hanna)
- (8) So ein Buch kannst du lesen, obwohl du die Hälfte der Wörter nicht verstehst oder etwas. Die wichtigste ist, dass man dem Plot folgen kann. (Heidi)
- (9) Ich bin der Meinung, wenn man Lust hat, dann ohne weiteres, dann gehen wir zur Bank, um Geld zu leihen. Das kann ihnen nicht im Weg sein, auf keinen Fall. (Markus)
- (10) Wir haben immer positiv gedacht, zum Beispiel habe ich in Wilma eine Mitteilung gesehen, dass es so etwas gibt und man Familien sucht. Dann habe ich mich gleich gemeldet und gesagt, dass wir Platz haben und jemanden gern unterbringen. (Markus)
- (11) Wir haben gesagt, dass das Sprachenlernen ist wie Geld auf der Bank einzuzahlen. (Hanna)
- (12) Ich bin Hundert Prozent sicher, dass sie nicht nur mit dem Finnischen oder dem Englischen klarkommen. Das ist eine sichere Sache. [...] Wir brauchen mindestens zwei drei Sprachen neben dem Finnischen, damit wir klarkommen. (Markus)
- (13) Ich ermutige immer Sprachen zu lernen und später im Ausland zu arbeiten oder zu studieren. (Sandra)
- (14) Ich möchte so, dass mindestens meine eigenen Kinder, dass sie das multikulturelle Leben gutheißen und auch anderswohin irgendeine Kontakte bekommen würden. (Markus)
- (15) Vor allem denke ich, dass wir dabei Vorbilder sind, dass Sprachen zum Alltag gehören und fremdsprachige Literatur gelesen wird und man sich für die Sprache interessiert. Diese finde ich am wichtigsten. (Heidi)
- (16) Ich habe angefangen, Französisch in der Volkshochschule zu lernen. Ich habe dabei so einen geheimen Lehrplan. Ich will die Sprache lernen, aber ich zeige auch den Kindern, wie man eine fremde Sprache lernt. Ich mache die Hausaufgaben so, dass sie es sehen können. Ich wiederhole die Wörter und übe und schreibe. Ich zeige ihnen, dass man auf solche Weise eine Fremdsprache lernt. (Heidi)
- (17) Wenn ich einen DVD-Film geguckt habe, habe ich so gemacht, dass ich ihn mit englischen Untertiteln geguckt habe. Dann kann man den beiden folgen. Ich habe bemerkt, dass auch die

Kinder, sie können ihn trotzdem gucken. (Markus)

(18) Er verzieht das Gesicht, wenn es ein Deutschtage gibt. (Sofia)

(19) Wörtliches Feedback habe ich versucht, ihr von Zeit zu Zeit zu geben. Hast du bemerkt, du kannst das machen. Gerade habe ich bemerkt, dass sie sich für die Prüfungen rechtzeitig vorbereiten kann und ihrem eigenen Lehrplan folgen kann. Das habe ich zur Sprache gebracht. Wörtliches Feedback, sieh jetzt, wie gut du das kannst und toll und so etwas. (Anja)

(20) Am Anfang, dann war die Unterstützung mehr auch die Unterstützung von ihrem Gefühlsleben, weil sie es wahrscheinlich teilweise wegen der Herausforderungen des Lesens so schwierig und mühsam fand. Überhaupt gab es Wutausbrüche bei den Hausaufgaben, aber besonders beim Englischen. Wenn sie die Hausaufgaben machen musste, war es ihr gleich widerlich. Sie wollte sie nicht machen. Es hat eine Stunde oder manchmal sogar länger gedauert, um nur einige Aufgaben des Englischen zu machen, weil es so viel Zorn und Widerstand gab. Wir mussten es unterstützen, dass sie die Gefühle beherrscht und übersteht, und dann können sie gemacht werden. (Anja)

(21) Englisch ist die wichtigste Sprache momentan. Englisch ist jedoch eine internationale Arbeitssprache in mehreren Firmen. (Robert)

(22) Englisch ist vielleicht die wichtigste Sprache. Wenn man die Internetgemeinschaft denkt, herrscht Englisch auch da. (Heidi)

(23) An unserem Arbeitsplatz auch, wenn unsere deutschen Gesellschafter uns besuchen, sprechen wir zwangsläufig Englisch. Es ist für beide eine fremde Sprache, also dann sind wir in sichereren Gewässern. (Andreas)

(24) Mit Schweden haben wir verabredet, dass beide Englisch sprechen. Dann ist es fair play. (Niklas)

(25) Weniger hört er Deutsch natürlich (zu). Englisch kann man überall viel hören. (Niklas)

(26) Es gibt hier nicht viele Möglichkeiten mit dem Deutschen. Wenn ein Deutscher hierher kommt, spricht er auch Englisch dann. (Andreas)

(27) Es ist eine ganz andere Sache Englisch zu lernen als eine andere fremde Sprache. Englisch ist für uns nicht mehr so eine schrecklich fremde Sprache, sondern gewissermaßen die zweite einheimische Sprache. Schwedisch ist deutlich eine fremdere Sprache als Englisch. (Sofia)

(28) Wir haben darüber mit Kristian geredet, eigentlich vor allem in Bezug auf Anspornen, dass Englisch leichter aus dem Grund motiviert, dass man es so viel sehen kann und dann bemerkt man, dass es toll ist, dass man die Sachen beherrscht und versteht. Aber man sieht Deutsch überhaupt viel weniger. (Sofia)

(29) Beim Englischen unterstütze ich mehr, weil es jetzt die Sprache ist, die stark herrscht. Meiner Meinung nach bringe ich auch hervor, zeige ich den Wert des Deutschen. [...] Wenn man beobachten würde, gibt man Englisch ohne weiteres mehr ein. (Heidi)

(30) Zuerst fällt mir ein, dass wir es aufrechterhalten, dass es auch andere Sprachen als Finnisch gibt und andere Sprachen auch wichtig sind. Wir sind Vorbilder dabei. Auch mein Mann hört englische Literatur zu und liest englische Bücher. Englisch ist die stärkste Sprache jetzt, aber wir betonen, dass es auch andere Sprachen gibt. (Heidi)

(31) Vor den Prüfungen des Deutschen bin ich ziemlich viel verreist gewesen und sie ist dann bei ihrer Mutter gewesen, also dann konnte ich ihr nicht helfen. Aber beim Deutschen helfe ich wahrscheinlich mehr. (Robert)

(32) Englisch scheint heutzutage so eine Gemeinsprache zu sein, das geht wie von allein. Andererseits hat es ein wenig stärkere Forderungen. Jetzt ist das dritte Jahr und ich habe bemerkt, dass Englisch nicht so gut klappt, als ich vermutete. (Robert)

(33) Einige Besprechungen habe ich zu Hause in Skype gehabt. Dann benutze ich Englisch und

- die Kinder hören bestimmt, wie der Vater mit einem finnischen Akzent spricht. (Markus)
- (34) Wir benutzen einigermaßen englische Phrasen, Äußerungen und Witze, die sich erst dann öffnen, wenn man die Sprache ein bisschen besser beherrscht. Doch versuchen wir sie auch den Mädchen zu erklären. (Heidi)
- (35) Deutsch weniger. In dieser Hinsicht kommt Deutsch nicht nach Hause. (Robert)
- (36) Im Alltag kommt Englisch gewiss mehr als Deutsch, aber ich versuche mit Tanja manchmal auch auf Deutsch zu sprechen, etwas auf Deutsch zu sagen. (Heidi)
- (37) Deutsch bleibt, es bleibt jetzt ein bisschen im Abseits stehen. (Heidi)
- (38) Es gibt weniger, weil die Popkultur daraus kommt, Englisch ist leider in vielen Sachen. Die deutsche Sprache ist in dieser Hinsicht auf einer zu schwachen Ebene. Man sollte seine Aufmerksamkeit mehr darauf richten. Ich kann mindestens persönlich so sagen. (Markus)
- (39) Meiner Meinung nach guckt er MTV ganz viel. Daraus hört er Englisch. Um die englische Sprache mache ich mir keine Sorgen, weil so viele Serien in Finnland im Fernsehen kommen, die auf Englisch sind. (Niklas)
- (40) Der deutsche Krimi am Samstagabend, der dann im Fernsehen kommt. Er ist für uns eine sogenannte gemeinsame Zeit mit der Familie [...] 'Ein Fall für zwei' und 'der Alte'. (Markus)
- (41) Allerwichtigste ist es, Englisch sprechen zu können, aber man bekommt besseren Service im Mitteleuropa, wenn man die lokale Sprache sprechen kann. (Niklas)
- (42) Es ärgert mich, dass momentan immer weniger Deutsch lernen will. Ich glaube, dass es zum Beispiel in den Bereichen der Wirtschaft und Politik wichtig wäre. (Anja)
- (43) In dem Sinne hatte er eine eigene Begeisterung. Wir haben auf ihn keinerlei Druck ausgeübt, sondern wir haben ihm die Möglichkeit gegeben und eher habe ich in dem Sinne gehemmt, damit der Schulbesuch nicht zu schwer wird, wenn es etwas Zusätzliches gibt. (Maria)
- (44) Die Mutter und der Vater haben ihr Deutsch empfohlen, und die Tochter hat es ganz gern akzeptiert. (Robert)
- (45) Die Herausforderungen der ersten zwei Jahre waren so groß, dass wir gedacht haben, dass nein. (Anja)
- (46) Ich war der Meinung, dass ja, alle Sprachkenntnisse sind nur gut. Die Meinung meines Mannes war mehr so, dass wir Mathematisch-naturwissenschaftliches betonen sollten, aber wir sind zu einem Ergebnis gekommen, weil es weder einen zusätzlichen Mathekurs noch Programmierungstechnik gibt, gibt es dann jetzt Sprachen. (Heidi)
- (47) In Bezug auf Sprachen versuche ich zu fragen, ob es eine neue Lektion gibt, ob es neue Vokabeln gibt, die gelernt werden sollten, sodass die Vokabeln auch sonst als nur für die Prüfungen gelernt würden. (Heidi)
- (48) Mein Gedanke ist jedoch mehr so selbstständig, dass sie Verantwortung eigenständig tragen kann. (Anja)
- (49) Bei uns machen die Kinder alle Hausaufgaben hier am Küchentisch, gar nicht in ihren Zimmern. (Benjamin)
- (50) Obwohl wir die Schreibtische gekauft haben. (Anja)
- (51) Häufig reicht es, dass man da ist. [...] Dass er sich beruhigt und dann kapiert er selbst. (Andreas)
- (52) Auf gleich schlechte Englisch versuchen gleichaltrige Jungen Sachen einander zu erzählen. Vielleicht hat es den Vorteil, dass sie sich mindestens trauen zu versuchen, wenn sie so einen gleichwertigen Freund haben. (Maria)

- (53) Die Sprachkenntnisse sind ungefähr auf der gleichen Ebene. [...] Sie sind jedoch auf der gleichen Ebene in dem Fall, dass beide Fremdsprache benutzen müssen. (Markus)
- (54) Wir haben gut gelungene Ferienreisen gemacht. Das Deutsch-Sein ist in ganz positiver Licht. (Heidi)
- (55) Wir haben ein bisschen versucht, so zu reisen, ein wenig in dem Sinne, dass beim Reisen, dass sieh jetzt, hier braucht man die Sprache. [...] Dass man so einen konkreten Gedanke dafür bekommen würde. (Niklas)
- (56) Meiner Meinung nach wäre vielleicht genau es wichtig, dass ich ihn zum Reden ermutige. (Maria)
- (57) Überhaupt der Mut, die Sprache zu verwenden. (Heidi)
- (58) Wie viel sie sich gemeldet hat und ob sie antworten durfte. (Sandra)
- (59) Wir haben ihm in Wilma gefolgt, wie es in der Schule so läuft. (Andreas)
- (60) Wenig haben wir gefragt, dass was es gegeben hat, aber ziemlich wenig. Wenn er selbst nicht erzählt hat, haben wir ihn nicht gefragt. (Andreas)
- (61) Wenn man sich keinerlei darum kümmert, hat vielleicht auch das Kind das Gefühl, dass es keinen Sinn macht, die Vokabeln zu lernen. (Maria)
- (62) Alle Hilfe, obwohl sie schwach wäre, auf jeden Fall, jedoch sieht das Kind, dass der Elternteil versucht hat, bei diesen Sachen zu unterstützen. (Markus)
- (63) Ja, ich denke, man kann es in Laura sehen. Ich glaube nicht, dass sie in der jetzigen Lage wäre, zum Beispiel wenn man ihre Einstellungen betrachtet oder wie sie Verantwortung auf sich nehmen kann. (Anja)
- (64) Ich kann sagen, dass ich ein ganz gutes Sprachgefühl habe. Ich versuche die Aussprache, die Aussprache auszubessern, damit sie möglichst richtig kommt. [...] Besonders dann, wenn es ein Wort gibt, das leicht etwas anderes bedeutet, wenn man es auf eine andere Weise ausspricht. In solche greifen wir immer ein. (Andreas)
- (65) Ich konnte beim Deutschlernen nicht mehr viel helfen. Ich habe daran gedacht, wie solche Eltern, die keine Englischkenntnisse haben, wie sie das Englischlernen ihres Kindes unterstützen können, besonders wenn es Probleme oder so etwas gibt. Ich habe viel gedacht, wie beim Deutschen oder bei irgendeiner Sprache, es ist ganz schwierig etwas anderes zu machen als anspornen und so. Wenn er Hilfe dabei brauchen würde, konnte ich ihm nicht viel helfen oder dann sollte ich selbst viel arbeiten, dass ich es auch selbst lernen würde. Es ist natürlich nützlich auch für mich gleichzeitig Deutsch zu lernen. Wäre es eine schlimme Sache, nicht unbedingt. (Sofia)
- (66) Als Eltern gibt man es, was man eigener Meinung nach kann, aber manchmal denke ich, dass die pädagogische Hilfe nicht vielleicht ist, was sie sein sollte. [...] Die Sache kann für mich selbst sehr einfach sein, aber wie man diese einfache Sache für ein kleines Kind erklärt, damit es sie verstehen würde. (Markus)
- (67) Manchmal gibt es Widersprüche, welcher hier jetzt wirklich Recht hat, der Lehrer oder ich. (Markus)
- (68) Vor den Prüfungen des Deutschen bin ich ziemlich viel verweist gewesen, [...] also dann konnte ich ihr nicht helfen. (Robert)
- (69) Ich würde z. B. die Vokabeln fragen, aber das Kind will sich selbst testen. (Sandra)
- (70) Manchmal selten hat er irgendein Problem bei den Hausaufgaben, dann natürlich helfe ich ihm immer. (Maria)
- (71) Vielleicht gibt es da ein wenig auch seine eigene Stellung, dass er zuerst selbst versuchen will, dass nicht zu leicht dann. Wenn er sich damit keine Mühe gibt, fühlt er, dass er nicht lernt,

wenn alles nur fertig kommt. (Petra)

(72) Mein Gedanke ist jedoch mehr so selbstständig, dass sie Verantwortung eigenständig tragen kann. (Anja)

(73) Ich versuche zäh, dass könntest du jetzt die neue Vokabeln gut lernen. Hast du eine neue Lektion? Nie gibt es eine neue Lektion, gerade hatten wir eine Prüfung, wir haben jetzt keine Stunden gehabt. (Heidi)

(74) Wahrscheinlich hält sie es für ein bisschen drückend, wenn ich frage, ob sie deutsche Vokabeln wiederholen könnte. (Heidi)

(75) Sie wünscht Hilfe dann, wenn sie die Lektion auf Finnisch übersetzt, dass man zuhört. (Anja)

(76) Laura macht auch so etwas, wenn sie etwas im Englischen nicht machen kann; sie unterlässt es, bis ich Zeit habe und sie beraten kann. Dann bittet sie selbstständig um Hilfe. (Anja)

(77) Sie fragt, ob ich die Vokabeln für einen Vokabeltest abfragen kann. (Anja)

(78) Dann bittet er gern um Hilfe, aber nicht bei allen Prüfungen, aber es gefällt ihm, dass man zusammen die Sachen nachdenkt und guckt, was es da gibt. (Sofia)

(79) Vielleicht beim Deutschen habe ich letztes Mal ihn beraten, es gab diese Akkusativ-Sachen. Sie waren auch für mich ein bisschen schwierig. (Maria)

(80) Manchmal sagt sie, dass erinnere mich daran, dass ich lerne, ich habe dann eine Prüfung. (Heidi)

(81) Sie fragt von mir viele Wörter, besonders was dieses bedeutet [...] auch außerhalb der Schularbeit. (Robert)

(82) Ich kann mich daran erinnern, wir haben die CD von Rammstein gekauft, völlig dafür, dass er angefangen hat, Deutsch zu lernen. Zu nächsten Weihnachten und dann hat er sie auch selbst gewünscht. (Sofia)

(83) Sie will die Hilfe von mir nicht so gern. Sie sagt immer, dass von der Mutter, von der Mutter. (Benjamin)

(84) Zuerst hatte ich das Gefühl, dass sie meine Ratschläge nicht empfängt und sich widersetzt. Jetzt bemerkt man, dass sie angenommen hat. (Anja)

(85) Wenn er zu sprechen beginnt, dass er es in der siebten Klasse aufhören möchte, was unsere Meinung darüber ist, ob wir ihn anspornen weiterzulernen oder nicht, spielt es dabei eine ganz große Rolle, was passieren wird. (Sofia)

(86) Der Lehrer spielt eine ganz große Rolle. Es ist ein Unterschied wie zwischen Tag und Nacht. Der Lehrer spielt eine Rolle dabei, was für Lust man hat, darin zu investieren. (Andreas)

(87) Der Jenni persönlich gefällt Deutsch besser. Dem Lehrer ist gelungen, Deutsch interessanter zu machen als Englisch. (Heidi)

(88) Sie schreiben die Vokabeln als Hausaufgaben, [...] ich habe das Gefühl, dass sie dabei lernen, sodass sie dann nicht so verrückt für Prüfungen lernen müssen, so sollten sie ja lernen. (Petra)

(89) In der Gegend von Jyväskylä wird Wilma benutzt. Es ist jedoch ein Kanal zwischen dem Zuhause und der Schule. Wenn es irgendein Problem gibt oder man über Sachen diskutieren muss, nicht unbedingt immer über Probleme. Überhaupt die Kommunikation zwischen dem Zuhause und der Schule, Wilma gibt einen ganz guten Überblick darüber, wie alles läuft. Aber natürlich sagt es nicht alles. (Markus)

(90) Jetzt am Herbst kam es eine Anmerkung, dass er Donald Duck gelesen hatte, als er sich schon auf den Deutschunterricht hätte konzentrieren sollen. (Hanna)

(91) Sie machen ihre Aufgaben und so lange, wenn die Schule keine Anmerkungen gibt, vermute ich, dass die Aufgaben gemacht worden sind. (Heidi)

(92) Man würde Mittel wahrscheinlich bekommen, wenn man nach ihnen fragen würde, wenn man Bedarf hätte, würde man sie bekommen, aber andererseits haben meine Kinder Unterstützung nicht so benötigt. (Sofia)

(93) Mindestens beim Englischen gibt es eine CD, die man zuhören sollte. Ich muss ehrlich sagen, dass ich es nicht weiß, ob Joonas sie ein einziges Mal zugehört hat. (Hanna)

(94) Ich weiß ja, dass es sie im Internet gibt, die Englischlehrerin hat es gesagt, da gibt es diese [Spiele und Übungen] vom Verlag, aber ich habe sie ihr nicht schrecklich aktiv gezeigt, dass geh mal zu gucken oder so was. (Anja)