

MOTIVATIONEN UND BARRIEREN FÜR DAS DEUTSCHLERNEN AN TSCHECHISCHEN SCHULEN

Qualitative Studie zu Entscheidungsprozessen und Motivationsmechanismen

Prag, 2025

Auftraggeber: **Goethe-Institut Tschechien**
Erstellt von: **Anna Grabherr**
Zeitraum der Durchführung: **September–Dezember 2025**

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG UND FORSCHUNGSZIELE	4
2. METHODOLOGISCHER RAHMEN DER FORSCHUNG	5
3. DETERMINANTEN DES ENTSCHEIDUNGSPROZESSES BEI DER WAHL DER ZWEITEN FREMDSPRACHE	7
3.1. KONKURRENZ UND DIVERSITÄT DES SPRACHENANGEBOTS.....	7
3.2. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN BEI DER PRÄSENTATION DER SPRACHEN	8
3.3. KONTINUITÄT DES UNTERRICHTS ZWISCHEN DEN SCHULSTUFEN	9
3.4. CURRICULARE VERANKERUNG UND DIE FRAGE DER WAHLFREIHEIT.....	11
3.5. STELLENWERT UND IMAGE DER DEUTSCHEN SPRACHE	13
3.5.1. WAHRNEHMUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE	15
4. ANALYSE DER EINSTELLUNGEN UND MOTIVATIONSAKTIVITÄTEN DER AKTEURE	16
4.1. DIE ROLLE DES FAMILIÄREN HINTERGRUNDS UND DER ELTERLICHE EINFLUSS AUF DIE SPRACHWAHL	16
4.2. INDIVIDUELLE MOTIVATION UND WAHrgENOMMENE BARRIEREN DER SCHÜLER:INNEN	18
5. DIDAKTISCHE ASPEKTE UND LERNUMFELD	19
5.1. MOTIVATIONSSTRATEGIEN UND DIDAKTISCHE ANSÄTZE IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	19
5.1.1. METHODEN ZUR SCHAFFUNG VON ERFOLGSERLEBNISSEN	20
5.1.2. AKTIVIERENDE METHODEN UND ZUSATZAKTIVITÄTEN	21
5.2. BERUFLICHE MOTIVATION DER DEUTSCHLEHRKRÄFTE.....	23
5.3. IDENTIFIKATION VON SCHWACHSTELLEN UND BARRIEREN IM BILDUNGSPROZESS	23
5.3.1. PERSONELLE ABSICHERUNG DES UNTERRICHTS	25
5.3.2. MATERIELLE AUSSTATTUNG UND DIE ROLLE MODERNER TECHNOLOGIEN IM UNTERRICHT.....	26
5.4. EXTERNE KOOPERATIONEN UND INSTITUTIONELLE UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS.....	27
5.4.1. STRUKTURALE BEDINGUNGEN UND UNTERSTÜTZUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS DURCH DAS MŠMT	28

6. SYNTHESE DER ERKENNTNISSE UND EMPFEHLUNGEN	29
6.1. FAKTOREN, DIE DIE WAHL DER DEUTSCHEN SPRACHE BEEINFLUSSEN	30
6.2. ROLLE DER SCHLÜSSELAREKTEURE.....	30
6.3. STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN UND BARRIEREN.....	30
6.4. DIDAKTISCHE ASPEKTE ZUR SCHAFFUNG EINES MOTIVIERENDEN UMFELDS..	31
6.5. STRATEGISCHE EMPFEHLUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS ..	31

1. EINLEITUNG UND FORSCHUNGSZIELE

Deutsch als Fremdsprache hat im tschechischen Bildungssystem eine lange Tradition, steht jedoch zunehmend im Wettbewerb mit anderen Sprachen. Der historische Kontext sowie die geografische Lage der Tschechischen Republik haben die deutsche Sprache gegenüber anderen Fremdsprachen lange Zeit in den Vordergrund gerückt. In Mitteleuropa ist Deutsch die Amtssprache von zwei unserer vier Nachbarländer und nahm diese Rolle auf unserem Staatsgebiet fast dreihundert Jahre lang ebenfalls ein. Auch heute ist die deutsche Sprache in unserem Kontext in der zwischenstaatlichen Politik, im Wirtschaftssektor sowie im Freizeitbereich wichtig, und ein großer Teil der tschechischen Bevölkerung nutzt die Sprache regelmäßig auf privater oder beruflicher Ebene.

Kinder im tschechischen Bildungssystem beginnen verpflichtend mit der ersten Fremdsprache, Englisch, spätestens in der dritten Klasse der Grundschule (základní škola), also im Alter von etwa acht Jahren. Die Verpflichtung, mit der zweiten Fremdsprache zu beginnen, besteht derzeit ab der achten Klasse der Grundschule bzw. in der Tertia des mehrjährigen Gymnasiums. Die Kinder sind etwa zwölf bis dreizehn Jahre alt, wenn sie entscheiden, welcher Fremdsprache sie sich in den folgenden Jahren neben Englisch widmen werden. An einigen Schulen, wie etwa an sprachlich ausgerichteten Grundschulen, erfolgt diese Wahl bereits früher. Die Schüler:innen wählen stets in Abhängigkeit vom Angebot der jeweiligen Schule, wobei die Schule nicht immer die Möglichkeit hat, ihrer Erstwahl zu entsprechen. Laut statistischen Daten des tschechischen Bildungsministeriums (MŠMT ČR) ist Deutsch langfristig die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache an Grund- und Sekundarschulen in der Tschechischen Republik.¹

Trotz Bemühungen um eine intensive Förderung des Deutschunterrichts durch Bildungsinstitutionen wie das Goethe-Institut Tschechien entscheiden sich viele Schüler:innen aufgrund einer negativen intrinsischen Motivation gegen Deutsch oder brechen den Deutschunterricht bereits in einer frühen Phase ihrer Schullaufbahn zugunsten einer anderen Sprache ab.

Ziel dieser qualitativen Untersuchung ist es, ein tieferes Verständnis der Faktoren zu gewinnen, welche die Wahl von Deutsch als zweiter Fremdsprache im Unterricht beeinflussen, welche Rolle dabei Lehrkräfte, Eltern, Mitschüler:innen und strukturelle Rahmenbedingungen spielen und wie an Schulen ein motivierendes Umfeld für den Deutschunterricht sowie den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen geschaffen werden kann. Die Forschung wurde unter der Schirmherrschaft des Goethe-Instituts Tschechien durchgeführt, und die Ergebnisse dienen der Weiterentwicklung der Bildungsk Kooperation sowie der strategischen Förderung von Deutsch in der Tschechischen Republik.

¹ Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik (13.05.2021): Vyv_b9_20. Online verfügbar unter: <https://msmt.gov.cz/file/55339>

2. METHODOLOGISCHER RAHMEN DER FORSCHUNG

Der rote Faden der gesamten Untersuchung ist die zentrale Forschungsfrage. Diese ist so formuliert, dass sie alle Aspekte des Deutschunterrichts einbezieht und zwei Hauptforschungsthemen festlegt: den Entscheidungsprozess und das motivierende Lernumfeld.

Welche individuellen, methodisch-didaktischen und strukturellen Faktoren beeinflussen die Entscheidung von Schüler:innen für Deutsch an tschechischen Schulen – und wie gestalten Lehrkräfte ein motivierendes Lernumfeld für den Unterricht dieser Sprache?

Die Untersuchung wurde als qualitative Studie konzipiert und verlief in mehreren Phasen. Die erste Phase bestand aus einer Feldforschung, die in Form von Tiefeninterviews und Fokusgruppen an sechs ausgewählten Schulen in der Tschechischen Republik durchgeführt wurde. Die zweite Phase umfasste eine Online-Fragebogenerhebung für Eltern, und in der dritten Phase erfolgte die Triangulation der erhobenen Daten.

Um eine diversifizierte Stichprobe zu erhalten, wurden alle drei Schultypen (Grundschulen, berufsbildende Schulen und allgemeinbildende Gymnasien) in Prag sowie in den umliegenden Regionen besucht.

Datenerhebungsmethoden nach Respondentengruppen:

- **Fokusgruppen** mit Schüler:innen (gemischte Gruppen aus Deutschlernenden sowie Schüler:innen, die eine andere zweite Fremdsprache gewählt haben; im Alter von 12–19 Jahren).
- **Einzelinterviews** mit Deutschlehrkräften und der Schulleitung (Schulleiter:innen oder deren Stellvertretung an den ausgewählten Schulen).
- **Online-Fragebogenerhebung** für Eltern an den ausgewählten Schulen (141 Rückläufe aus insgesamt 6 Schulen – wobei Eltern von Schüler:innen an Sekundarschulen in der Stichprobe überrepräsentiert sind).

Dieser multidimensionale Ansatz ermöglicht eine Datentriangulation und die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven auf den Prozess der Sprachenwahl sowie auf die Motivation im Unterricht. Vorab erstellte semistrukturierte Leitfäden für die Tiefeninterviews dienten als Bindeglied zwischen den verschiedenen Respondentengruppen. Auf diese Weise wurden zu jeder Problemstellung Daten aus den Blickwinkeln aller beteiligten Gruppen erhoben.

Die Daten wurden mittels der Methode der **thematischen Kodierung** analysiert. Sämtliche gewonnenen Aussagen wurden systematisch in relevante Themenfelder kategorisiert, die sich aus der zentralen Forschungsfrage und dem Material ableiten:

- **Individuelle Faktoren** (Motivation, Interessen, Lernerfahrungen, persönliche Zukunftspläne).
- **Methodisch-didaktische Faktoren** (Gestaltung des Unterrichts, Lehrmethoden, Lehrkraftpersönlichkeit, Lernumgebung).
- **Strukturelle Faktoren** (Sprachangebot, Studentafel, Konkurrenz anderer Sprachen, institutionelle Rahmenbedingungen).

Die Ergebnisse stellen fallbezogene Befunde dar. Sie dienen der Illustration von Mustern sowie der Exploration und Sichtbarmachung der Bandbreite individueller und struktureller Faktoren. Die Studie erstellt weder ein Ranking noch einen direkten Vergleich einzelner Schulen, Regionen oder anderer kontextueller Daten. Die Schule als solche ist keine Analyseeinheit, der Kontext ist jedoch relevant. Ziel ist keine Generalisierung, sondern die Identifikation einzelner Tendenzen. Es ist unzulässig, Sätze wie „die Ergebnisse der Gymnasien sind besser“ oder „Schulen in der Region X machen Y“ zu verwenden. Zulässig ist hingegen eine Interpretation der Art: „In den Daten zeigt sich bei bestimmten Schultypen oder Altersgruppen ein Muster, das auf typische kontextuelle Bedingungen hindeuten könnte.“ Statistische Informationen dienen daher lediglich als Interpretationshilfen (Alter der Schüler:innen, Schüleranzahl, Bildungsstufe, Sprachangebot oder geografische Lage der Schule) und nicht der Quantifizierung der Antworten.

Wenn ein bestimmtes Thema bei allen Schultypen auftritt, handelt es sich um ein starkes Muster. Erscheint ein Thema hingegen nur bei einem Schultyp, ist eine vorsichtige Interpretation durch Hinweise wie die folgenden möglich:

- „Dieses Muster zeigte sich deutlicher bei Schüler:innen höherer Jahrgangsstufen.“
- „An Schulen außerhalb Prags wurde häufiger auf regionale Arbeitgeber verwiesen.“
- „Jüngere Schüler:innen betonten eher den Faktor Spaß im Gegensatz zur Zukunftsorientierung.“

Ziel der Analyse ist es, wiederkehrende Argumentationsmuster, Einstellungen und Begründungen zu identifizieren, die anschließend in thematischen Clustern gebündelt und durch konkrete Zitate belegt werden. Der Abschlussbericht betont das Zusammenwirken dieser Faktoren und deren Einbettung in einen breiteren Kontext. Das Ergebnis ist ein ganzheitliches thematisches Bild der Entscheidungs- und Motivationsmechanismen, das für die praktische Anwendung aufbereitet wurde.

3. DETERMINANTEN DES ENTSCHEIDUNGSPROZESSES BEI DER WAHL DER ZWEITEN FREMDSPRACHE

3.1. KONKURRENZ UND DIVERSITÄT DES SPRACHENANGEBOTS

Wie bereits im Einleitungskapitel erwähnt, wählen Schüler:innen in der Tschechischen Republik spätestens in der 8. Klasse der Grundschule (bzw. in der Tertia des achtjährigen Gymnasiums) eine zweite Fremdsprache zum verpflichtenden Englischunterricht hinzu. Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik (im Folgenden MŠMT) schreibt den Schulen nicht vor, welche Sprachen sie ihren Schüler:innen neben Englisch anbieten müssen, weshalb das Angebot der einzelnen Schulen variiert. Eine Grundvoraussetzung scheint jedoch das Angebot der deutschen Sprache zu sein, die an allen untersuchten Schulen vertreten war. Auch aus den Aussagen der Befragten geht hervor, dass es keine gängige Praxis ist, im Falle eines nur einzeln angebotenen zweiten Fremdsprachenfachs eine andere Sprache als Deutsch anzubieten. Die Schulen bieten in der Regel eine bis drei zweite Fremdsprachen zur Auswahl an; an einigen von ihnen findet jedoch kein eigentlicher Entscheidungsprozess statt, da lediglich Deutsch im Angebot ist. Dies betrifft überwiegend die Sekundarstufe I der Grundschulen (druhý stupeň základních škol) – in höheren Bildungsstufen wird das Sprachenangebot meist um etwa ein bis zwei weitere Sprachen ergänzt.

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der die Wahlmöglichkeiten für die zweite Fremdsprache an Schulen beeinflusst, sind kapazitative und personelle Aspekte. Der Sprachunterricht findet in kleineren Gruppen statt, weshalb die Klassen geteilt werden. Da es sich um einen organisatorisch recht komplexen Prozess handelt, der von der Anzahl der Klassen und Fachrichtungen in einem Jahrgang sowie von der Möglichkeit abhängt, Schüler:innen aus verschiedenen Klassen in Gruppen zu mischen, kann die Schule dem Wunsch der Schüler:innen nicht immer nachkommen. Zahlreiche Schulen vereinfachen den Wahlprozess deshalb durch ein System von Präferenzen. Die Schüler:innen geben nicht nur die Sprache an, die sie ab dem kommenden Schuljahr lernen möchten, sondern auch eine Zweit- und Drittpräferenz.

„Wir bieten drei Sprachen an und geben direkt an, welche Lehrkraft diese unterrichtet. Meist werden innerhalb eines Jahrgangs drei Klassen gemischt, damit die Gruppen gut aufgehen und niemand bei seiner Drittpräferenz und nach Möglichkeit auch nicht bei der Zweitpräferenz landet.“, beschreibt eine der Grundschulen das Einstufungssystem. (Schulleitung, Grundschule, Prag)

Nicht jede Schule ermöglicht jedoch klassenübergreifende Gruppen, oft entgegen dem Wunsch der Lehrkräfte selbst. Wenn das Interesse an einer bestimmten Sprache seitens der Schüler:innen zu gering ist und keine ausreichend große Unterrichtsgruppe gebildet werden kann, erfolgt auch hier die Zuweisung zur zweiten Sprachpräferenz.

Auch die Bedingungen für die personelle Besetzung mit Lehrkräften für die zweite Fremdsprache sind spezifisch. Es handelt sich um kleine Stellenanteile, die oft mit dem Unterricht in einem oder mehreren weiteren Fächern kombiniert werden und vom Grad des Interesses an der unterrichteten Sprache im jeweiligen Schuljahr abhängen. An einer der Schulen, an der die Klassen für den Sprachunterricht nicht gemischt werden, wurde der Prozess wie folgt kommentiert: *„Welche Sprache eine Klasse bekommt, hängt hauptsächlich von den Arbeitsbedingungen für die Lehrer ab, da wir das Arbeitsgesetz einhalten müssen. Teilweise ermitteln wir auch die Interessen der Schüler, aber an erster Stelle steht, dass die Lehrer Arbeit entsprechend ihrer bestehenden Stellenanteile erhalten müssen.“* (Schulleitung, Gymnasium, Prag)

Einige Schüler:innen geben selbst an, dass ihnen die Sprache unfreiwillig zugewiesen wurde; dieser Faktor beeinflusst natürlich massiv die spätere Motivation des Kindes, die jeweilige Sprache zu lernen. *„Wir haben zwei Tertia-Klassen, also vier Sprachgruppen, und jedes Jahr ist mindestens eine der Gruppen mit ihrer Zuweisung unzufrieden. Das stört sowohl die Kinder als auch die Eltern sehr.“* (Lehrkraft, Gymnasium, Prag)

3.2. KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN BEI DER PRÄSENTATION DER SPRACHEN

Sekundarschulen und Gymnasien sind es gewohnt, ihr Fächerangebot potenziellen Bewerber:innen bereits an Tagen der offenen Tür oder auf Messen zu präsentieren, auch wenn nicht jede berufsbildende Schule bei diesen Gelegenheiten den Schwerpunkt explizit auf die Präsentation der Sprachen legt. Viele Schulen gehen die Frage der Wahl der zweiten Fremdsprache jedoch sehr pragmatisch an und lösen sie lediglich durch physische oder Online-Fragebögen zur Erfassung der Schülerpräferenzen, ohne jegliche vorangehende Präsentation der Wahlmöglichkeiten. Vertreter:innen der Schulleitungen begründen diesen Ansatz beispielsweise damit, dass es am Interesse an Deutsch meist nicht mangle und sie daher nicht das Gefühl hätten, die Sprache den Schüler:innen präsentieren zu müssen. An einer der untersuchten Schulen werden die Schüler:innen beispielsweise aufgrund der Komplexität der deutschen Sprache eher leicht von deren Studium zugunsten des Russischunterrichts abgebracht. Dieser gilt für tschechischsprachige Schüler:innen als einfacher und daher für diejenigen mit geringeren Lernvoraussetzungen als geeigneter; das Interesse daran lässt jedoch im Kontext des Ukraine-Krieges allmählich nach.

Abgesehen von Informationen im Rahmen von Tagen der offenen Tür finden derzeit an den untersuchten Schulen keine Informationsveranstaltungen für Eltern, Schnupperstunden oder andere Präsentationen der Sprachen und ihrer Vorteile für die Schüler:innen statt. Eltern und Schüler:innen äußern jedoch Interesse

an solchen Treffen, da diese ihnen ihrer Meinung nach hätten helfen können, eine fundierte Entscheidung bei der Auswahl aus dem Sprachenangebot zu treffen.

Laut Elternfragebogen geben 15 % der Befragten an, dass die Schule ihres Kindes Informationsveranstaltungen für Eltern durchgeführt hat, was mit den gelegentlichen Antworten der Schulleitungen übereinstimmt, wonach solche Formate früher organisiert wurden, die Schule jedoch nach und nach davon Abstand genommen hat.

„Hätte man uns am Anfang gesagt, dass wir nach Deutschland und Österreich fahren würden, hätte das meine Entscheidung vielleicht beeinflusst“, so eine Schülerin, die Russisch lernt (Schüler:in, Grundschule, Region). Auch die Eltern äußerten den Wunsch nach einer besseren Kommunikation seitens der Schule sowie nach Schnupperstunden oder Probeunterricht.

3.3. KONTINUITÄT DES UNTERRICHTS ZWISCHEN DEN SCHULSTUFEN

Da sich das Fremdsprachenangebot der einzelnen Schulen, wie bereits erläutert, unterscheidet, muss der Übergangsprozess von der Primarstufe (ZŠ) zur weiterführenden Bildung beschrieben werden.

Die derzeitige gängige Praxis sieht so aus, dass Schüler:innen beim Eintritt in eine Mittelschule (SŠ) oder ein vierjähriges Gymnasium den Wahlprozess der zweiten Fremdsprache erneut durchlaufen. Der Unterricht widmet sich dann der Wiederholung des Stoffes von Beginn an, um alle Lernenden nach Möglichkeit auf ein ähnliches Sprachniveau zu bringen. Es gibt nämlich keine Verpflichtung, die Sprache fortzuführen, die bereits gelernt wurde. Obwohl laut den Antworten der Befragten die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen dies tut, finden sie sich oft in Klassen mit absoluten Anfängern wieder.

Bei Schüler:innen, die nach dem Deutschunterricht an der Grundschule beim Wechsel eine andere Sprache gewählt haben, überwiegen zwei Gründe. Der erste Grund ist schlicht die Nutzung des breiteren Sprachenangebots an der Mittelschule und der individuelle Wunsch nach einer bestimmten Sprache, nachdem an der Grundschule nur ein eingeschränktes Angebot zur Verfügung stand. Der zweite, ebenso häufige Grund ist eine negative Erfahrung mit Deutsch an der Grundschule. Sowohl Eltern als auch Schüler:innen betonen den Motivationsverlust und den allmählichen Aufbau einer Abneigung gegen die deutsche Sprache als Grund für die Wahl einer beliebigen anderen Sprache, sobald sich die Möglichkeit dazu bietet. Dieses Problem scheint primär auf schlechten Erfahrungen mit einer konkreten Lehrkraft zu basieren.

Unabhängig vom Sprachwechsel beim Übergang zwischen den Schulstufen bestehen selbst bei Schüler:innen mit theoretisch gleicher Sprachbasis tiefgreifende Unterschiede. *„Die meisten Kinder kommen von der Grundschule mit einem Vorsprung von maximal zwei bis drei Lektionen, und nach ein bis zwei Monaten erkennt man nicht mehr, wer die Sprache schon hatte und wer sie*

zum ersten Mal lernt. Dieses Jahr hat es sich noch verschlimmert, man merkt es nicht einmal mehr in der ersten Lektion", beschreibt eine Lehrkraft die Situation (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Prag).

Viele Schulen bemühen sich jedoch, für begabtere Schüler:innen eine Einteilung in Gruppen nach Sprachniveau einzuführen. Im Englischunterricht ist dies bereits eine gängige und laut Aussagen der Schulleitungen allgemein beliebte Praxis. Im Unterricht der zweiten Fremdsprache steht dem jedoch oft die geringe Schüler:innenzahl im Wege. *„Wenn sich bei uns mehr Schüler:innen mit fortgeschrittenem Niveau in der zweiten Fremdsprache zusammenfinden, teilen wir sie auch nach ihrem geschätzten Niveau in Gruppen ein*", so ein stellvertretender Direktor einer Mittelschule (Schulleitung, berufsbildende Schule, Prag).

Die meisten Schulen haben dieses System für die zweite Fremdsprache jedoch noch nicht etabliert, weshalb nach dem Wechsel an die weiterführende Schule alle Schüler:innen den gesamten Stoff der Primarstufe wiederholen. Eine eventuelle Umstufung besonders begabter Schüler:innen ist meist organisatorisch schwierig und wird rein auf individueller Ebene gelöst, sofern die Schule überhaupt bereit ist, dem stattzugeben. Dabei geht es oft lediglich um die bloße Teilnahme am Unterricht höherer Jahrgänge statt um einen systematischen Kurswechsel: *„Bei einer Schülerin versuche ich gerade, sie in den Deutschunterricht eines höheren Jahrgangs zu versetzen, damit sie sich nicht langweilt, da sie bereits früher Deutsch hatte und auf einem sehr hohen Niveau ist.*" (Schulleitung, Grundschule, Region).

Die Schüler:innen beschrieben ihre Situation wie folgt: *„Ich hatte in der Grundschule Deutsch und habe dann vor dem Eintritt erfahren, dass ich keine Wahl habe und wieder Deutsch bekomme, obwohl ich in meinen Präferenzen Französisch gewählt hatte [...]. Jetzt bin ich im dritten Jahr [der Oberstufe] und habe erst das Deutschniveau erreicht, mit dem ich die Grundschule beendet habe. Das ist für mich extrem demotivierend.*" (Schüler, Gymnasium, Prag).

Dieses strukturelle Problem scheint eines der wenigen zu sein, die sich nicht durch eine bloße Steigerung der Lehrkräftequalität lösen lassen. Auch die Lehrenden nehmen dies als einen der Hauptgründe für den Motivationsverlust bei begabten Kindern sowie für die starke Frustration bei weniger leistungsorientierten Schüler:innen wahr und wünschen sich bessere systemische Lösungen. Einige Schüler:innen äußerten eine doppelte Frustration: Gerade aufgrund der guten Qualität der Lehrkraft, die jedoch nicht effizient genutzt werden kann, da der Unterricht auf einem sehr niedrigen sprachlichen Niveau verharren muss.

Die Diskrepanz im Sprachniveau nach den ersten neun Schuljahren zeigt sich laut Aussagen einiger Lehrkräfte vor allem zwischen Schüler:innen von mehrjährigen Gymnasien und jenen von Grundschulen. *„Am achtjährigen Gymnasium sind die Kinder ans Lernen gewöhnt und erreichen in denselben zwei Jahren*

das Perfekt, während Schüler von den Grundschulen sich [auf Deutsch] oft nicht einmal vorstellen können", so ein Mitglied einer Schulleitung (Schulleitung, Gymnasium, Region). Ob dies an einer höheren Unterrichtsqualität an den Gymnasien oder an der höheren Leistungsfähigkeit der Kinder aufgrund der strengen Aufnahmeverfahren liegt, bleibt unklar. „Ich möchte das Problem nicht bei den Kolleg:innen an den Grundschulen suchen – sie sind qualifizierte Pädagog:innen, aber sie haben sehr begrenzte Mittel. Im Grunde dürfen sie keine Hausaufgaben aufgeben und keine Dreier vergeben, da sie in dem Moment einen pädagogischen Förderplan (PLPP) ausarbeiten müssen, weil das Kind sonst als versetzungsgefährdet gilt", kommentiert eine Lehrkraft an einer Mittelschule die Situation (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Prag). Allgemeinbildende Gymnasien lösen diese Situation beispielsweise dadurch, dass sie die begabtesten Schüler:innen aus den neuen ersten Klassen des vierjährigen Zweigs dem bestehenden Jahrgang des achtjährigen Zweigs (Kvinta) zuordnen.

3.4. CURRICULARE VERANKERUNG UND DIE FRAGE DER WAHLFREIHEIT

Ein Thema, das ursprünglich nicht in die Studie einbezogen war, dessen Aktualität jedoch aus den Antworten der Befragten deutlich hervorging, ist die Frage der Verpflichtung zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache. Im Jahr 2022 wurde zu diesem Thema eine leidenschaftliche Debatte geführt. Obwohl viele Expert:innen eine Petition gegen die Abschaffung der Pflicht zur zweiten Fremdsprache an tschechischen Schulen unterzeichneten², sind viele Lehrkräfte nach aktuellen Erkenntnissen gegenteiliger Meinung³.

„Ich habe jetzt eine Gruppe von 20 Kindern, und vielleicht die Hälfte davon ist interessiert. Ihnen die Sprache zu verleiden und sie dazu zu zwingen, nur damit sie ein kleines bisschen lernen, ist auch kein Weg.“ (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Region)

Einige Lehrkräfte empfinden eine starke Frustration über das unterschiedliche Motivationsniveau der Schüler:innen, doch die Rahmenbedingungen bieten derzeit fast keine Möglichkeit, Schüler:innen vom Unterricht der zweiten Fremdsprache zu befreien. Unter der heterogenen Zusammensetzung der Klassen leiden jedoch sowohl Kinder, die von der zweiten Sprache überfordert sind, als auch Kinder, die gerne schneller vorankommen würden. *„Eine zweite Sprache ist gut, aber nicht flächendeckend für alle Kinder. Zum Beispiel für einen Legastheniker ist es eine Qual“,* äußert sich ein Elternteil zu diesem Thema (Elternteil, Grundschule, Prag).

² Klinka, Tomáš. (04.04.2022). Petition zur Beibehaltung der weiteren Fremdsprache als Pflichtfach im tschechischen Grundschulwesen. Verfügbar unter: <https://e-petice.cz/petitions/petice-pro-zachovani-dalsiho-cizih-jazyka-v-zakladnim-skolstvi-jako-povinneho-predmetu.html>

³ Tschechische Schulinspektion (ČŠI). Der Unterricht der weiteren Fremdsprache. (2023). Verfügbar unter: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/T_Z_Vyuka-dalsiho-cizih-jazyka_231115.pdf

Schüler:innen an Grundschulen, die planen, eine fachspezifisch ausgerichtete Mittelschule oder eine Berufsschule zu besuchen, sind oft der gleichen Meinung – sie würden sich lieber darauf konzentrieren, ihr Niveau in Englisch zu verbessern. *„Wir haben entweder sehr tüchtige Kinder oder solche, die keine Lust haben und denen es nicht liegt, und ich möchte keine Fünfen vergeben. Ich habe schon versucht durchzusetzen, dass diese Kinder anstelle der zweiten [Fremd-]Sprache Konversation in Englisch haben. Damit die Sprache, die sie bereits haben, gestärkt wird, statt sie mit einer weiteren Sprache zu überfordern. Das geht aber leider nicht.“* (Lehrkraft, Grundschule, Prag)

An einer der Grundschulen, an der die Schulleitung eine Niveau-Einteilung im Deutschunterricht eingeführt hat, wünscht man sich als nächsten Schritt die komplette Befreiung ausgewählter Schüler:innen vom Deutschunterricht. Die Schulleitung weist auf die Notwendigkeit einer sehr vorsichtigen und sorgfältigen Argumentation bei der Einführung dieser Gruppen hin, da dies ein sensibles Thema für die Eltern darstellen kann. Nach einer entsprechenden Kommunikation wurde diese Einteilung jedoch auch von den Eltern stark begrüßt, wobei einige von ihnen auch den Wunsch nach einer vollständigen Abschaffung der Verpflichtung zum Ausdruck bringen.

„Wir Lehrer wechseln uns so ab, dass in manchen Jahren jemand die schwächere Gruppe unterrichtet und jemand die stärkere, damit wir als Lehrkräfte nicht einrosten und ab und zu auch die Freude am Unterrichten der strebsamen Kinder haben“, so eine Lehrkraft (Lehrkraft, Grundschule, Region).

Zur Möglichkeit, ein Kind vom Unterricht der zweiten Fremdsprache abzumelden, äußert sich ein Mitglied einer Schulleitung wie folgt: *„Früher konnten wir über die Beratungsstelle die zweite Sprache beispielsweise durch eine zusätzliche Stunde Tschechisch ersetzen. Das hat sich nun geändert und ist erst ab einer Fördermaßnahme der dritten Stufe (PO3) möglich, worunter jedoch kaum ein Kind fällt. Auch die Eltern gaben uns [früher] eine hervorragende Rückmeldung, dass das Kind viel entspannter sei und Zeit habe, sich auf Tschechisch zu konzentrieren.“* (Schulleitung, Grundschule, Region).

Nicht nur an Grundschulen besteht dieses Problem: *„Wenn hier Schüler sind, die es kaum schaffen, die eine Sprache zu lernen, und dann noch eine weitere hinzukommt, dann ist das schwierig. Ich würde die Verpflichtung abschaffen“,* kommentiert eine Lehrkraft an einer berufsbildenden Mittelschule die aktuelle Situation (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Region).

Es gibt jedoch auch Akteure, die einer Abschaffung der Verpflichtung zur zweiten Fremdsprache skeptisch gegenüberstehen. Die Mehrheit der befragten Schüler:innen äußert grundsätzlich Interesse am Unterricht und vertritt die Ansicht, dass ein Großteil von ihnen das Fach auch bei einer Umwandlung in ein Wahlfach weiterhin besuchen würde. Demgegenüber äußern einige Lehrkräfte die Befürchtung, dass sich letztlich nur ein geringer Prozentsatz

der Schüler:innen aktiv für den Unterricht entscheiden würde, wobei viele diese Wahl im Nachhinein bereuen könnten. Die Pädagog:innen sind sich einig, dass es den Lernenden oft schwerfällt, den langfristigen Stellenwert einer zweiten Fremdsprache eigenständig einzuschätzen. Sollte der Unterricht fakultativ werden, würden in hohem Maße die Ambitionen der Eltern über die Teilnahme entscheiden.

3.5. STELLENWERT UND IMAGE DER DEUTSCHEN SPRACHE

Das Interesse am Deutschunterricht ist im tschechischen Kontext laut Aussagen der Lehrkräfte seit Jahrzehnten relativ stabil. In den letzten Jahren nehmen die Lehrenden jedoch wahr, dass sich das Interesse der Kinder leicht in Richtung Spanisch verschiebt, wobei bei weitem noch nicht alle Schulen diese Option anbieten. Von den untersuchten Schulen bieten die meisten neben Deutsch auch Französisch oder Russisch an. An diesen Schulen übersteigt die Zahl der Schüler:innen mit Deutsch die der anderen Sprachen deutlich. Deutsch hat hier in den letzten Jahren sogar zulasten von Russisch an Stärke gewonnen, da das Interesse an Letzterem laut Schulleitungen eindeutig sinkt. Dort, wo jedoch auch Spanisch im Angebot ist, sind die Zahlen im Vergleich zu Deutsch ausgeglichener.

Die finanzielle Unterstützung für den Unterricht der zweiten Fremdsprache ist an den untersuchten Schulen nach Angaben der Schulleitungen gleichmäßig verteilt, und auch bei der Stundenstichzahl der zweiten Fremdsprachen gibt es keine Unterschiede. Ein wesentlicher Vorteil von Deutsch gegenüber anderen Sprachen sind die häufigen Exkursionen und Austauschprogramme. Aufgrund der geografischen Nähe zu den deutschsprachigen Ländern sind diese für Schulen deutlich leichter zu realisieren als Exkursionen für Schüler:innen anderer Sprachfächer. In Bezug auf unterstützende Lehrmaterialien für den Deutschunterricht äußern die Lehrkräfte jedoch eine gewisse Skepsis. Angesichts der dominanten Stellung von Englisch, das über eine breite Palette moderner Hilfsmittel verfügt, verspüren Deutschlehrkräfte ein Defizit in der Qualität und Verfügbarkeit vergleichbarer Materialien für ihr Fach.

Im Gegensatz zu Deutsch wird die Beherrschung der englischen Sprache über alle Befragengruppen hinweg als absolute Basiskompetenz der heutigen Zeit wahrgenommen. Damit einhergehend gehen die Meinungen über die tatsächliche Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache auseinander, da Englisch als Selbstverständlichkeit gilt. Während viele Befragte gerade in der flächendeckenden Verbreitung fließender Englischkenntnisse einen Grund sehen, sich durch die Kenntnis einer weiteren Fremdsprache von der Masse abzuheben, betrachten andere dies als Grund für einen Motivationsverlust bei weiteren Sprachen. *„Englisch ist eindeutig die Basis, Deutsch ist ein Vorteil. Auch in deutschsprachigen Ländern kann man sich heute auf Englisch verständigen“*, äußert sich ein Elternteil (Elternteil, berufsbildende Schule, Prag).

Bei der Wahrnehmung der Nutzbarkeit der zweiten Fremdsprache lässt sich ein wesentlicher Unterschied im Kontext der Aussagen feststellen: Es kommt darauf an, ob eine globale oder eine regionale, mitteleuropäische Perspektive eingenommen wird. *„Ich sehe Deutsch nicht als grundlegend bedeutende Sprache an, weltweit gesehen wäre das sicher eher Spanisch, aber im Kontext der unmittelbaren Nachbarn ist es eine vernünftige Wahl“* (Elternteil, berufsbildende Schule, Prag).

In der Befragung setzten 100 % der Eltern Englisch an die erste Stelle der Wichtigkeit für die Zukunft ihres Kindes; etwa die Hälfte nannte Deutsch an zweiter Stelle. Auch wenn es sich hierbei nicht um eine Datenmenge handelt, die statistisch repräsentativ für alle tschechischen Eltern von Grund- und Sekundarschüler:innen wäre, reichen die erhobenen Daten aus, um ein Bild der allgemeinen Sprachwahrnehmung zu zeichnen. Spanisch wurde von den Eltern nach Deutsch auf den dritten Platz gesetzt, was die allgemeine Wahrnehmung von Spanisch als wichtiger Weltsprache bestätigt, auch wenn diese in unserer Region weniger präsent ist.

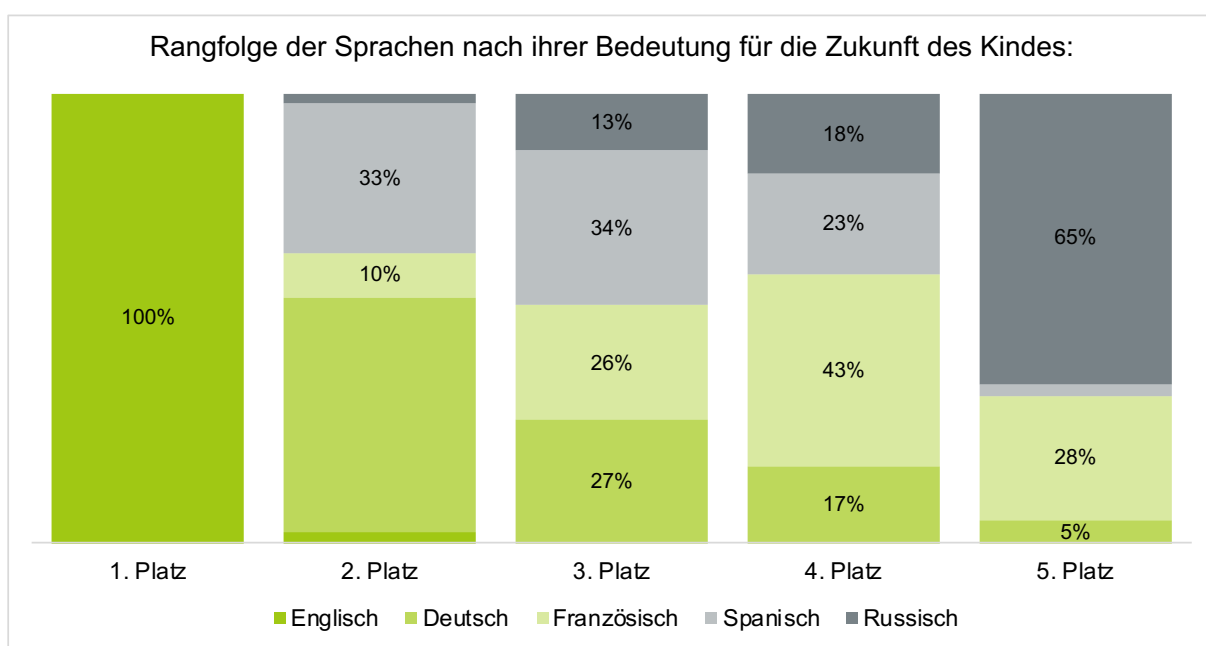


Figure 1 - Rangfolge der Sprachen nach ihrer Bedeutung für die Zukunft des Kindes – Fragebogenuntersuchung, Eltern

„Deutsch hat Gemeinsamkeiten mit dem Englischen, und ich finde, dass Grammatik, Satzbau und Redewendungen dem Tschechischen ähneln“, hebt einer der Schüler die oft erwähnte Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Englisch als zwei germanischen Sprachen hervor, die von den Befragten jedoch sehr ambivalent wahrgenommen wird (Schüler, berufsbildende Schule, Prag). Während die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Englisch manchen dabei hilft, die zweite Fremdsprache besser zu verstehen, beklagen andere eine kognitive Barriere durch das Vermischen beider Sprachen. Diese Ähnlichkeit tritt sowohl als Argument für

als auch gegen die Wahl der deutschen Sprache auf – vergleichbar mit der Wahl von Russisch, bei der die Ähnlichkeit zum Tschechischen hervorgehoben wird.

3.5.1. WAHRNEHMUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE

Deutsch wird als regional essenzielle Sprache hervorgehoben, sowohl im Hinblick auf berufliche Perspektiven als auch auf Möglichkeiten für ein Studium im Ausland. Die Sprache wird als praktisches Instrument wahrgenommen, das den Zugang zum Arbeitsmarkt in Ländern mit einem – stereotypisch betrachtet – höheren wirtschaftlichen Niveau eröffnet, als es das lokale Umfeld bietet. Die deutschsprachigen Nachbarländer sind in den Augen vieler Eltern sowie Schüler:innen fest als wirtschaftlich starke Nationen verankert, die überdurchschnittliche Karrierechancen bieten. Ergänzend hierzu spielt die Beliebtheit des deutschsprachigen Raums als Urlaubs- und Ausflugsziel eine Rolle. Viele Befragte sehen darin einen Grund für die bessere praktische Anwendbarkeit des Deutschen im Vergleich zu Sprachen wie Russisch, Französisch oder Spanisch. Zudem besteht aufgrund der gemeinsamen Grenzen eine signifikante Anzahl von Schüler:innen mit familiären Verbindungen nach Österreich oder Deutschland, was eine natürlich gewachsene Affinität zur Sprache begünstigt.

Über 80 % der befragten Eltern stimmen der Aussage zu, dass Deutsch im europäischen Kontext eine wichtige Sprache ist, und mehr als 70 % sind überzeugt, dass die Sprache ihrem Kind im Berufsleben nützen wird. Demgegenüber hält lediglich rund ein Drittel der Befragten reine Englischkenntnisse für ausreichend.

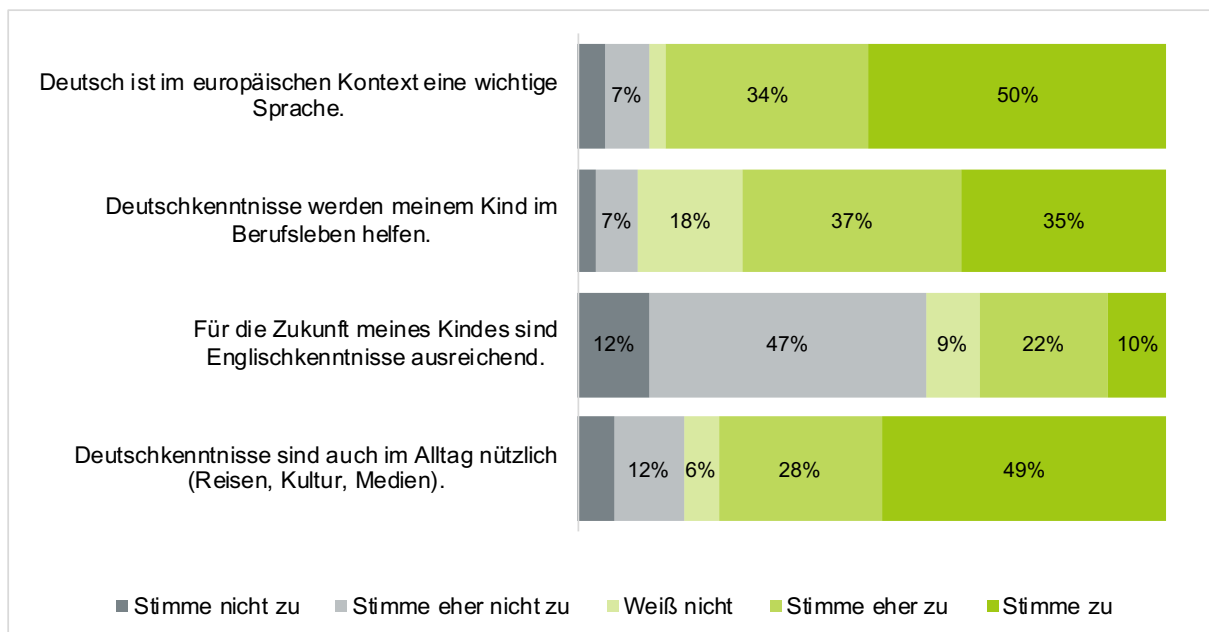


Figure 2 - Bedeutung der deutschen Sprache – Fragebogenuntersuchung, Eltern

Im Vergleich zu anderen Sprachangeboten wird Deutsch als deutlich schwieriger wahrgenommen. *„Ich habe das Gefühl, dass für Fachschulen Russisch am besten geeignet ist, weil es einfacher ist und die Schüler:innen im Gegensatz zu Deutsch auch bez vrazného jazykového zaměření mit recht guten Kenntnissen einer weiteren Fremdsprache abschließen.“* (Lehrkraft, weiterführende Schule, Region).

Lediglich Französisch wurde in den Antworten über alle Befragtengruppen hinweg aufgrund der komplexen Grammatik als noch schwieriger als Deutsch eingestuft. Spanisch wird von den Lehrkräften als aktuelle Modeerscheinung betrachtet, wobei sie ein wachsendes Interesse an dieser Sprache bestätigen.

Mit der deutschen Sprache assoziieren die Befragten primär die Nachbarstaaten, den Zweiten Weltkrieg und das damit verbundene Regime sowie die historische Verflechtung mit der Tschechischen Republik zur Zeit Österreich-Ungarns. Obwohl vereinzelt auch Stimmen laut wurden, die die Schönheit, den Rhythmus und den Fluss der deutschen Sprache hervorhoben, wird Deutsch überwiegend als harte und eher unmelodische Sprache mit einer logischen und präzisen Grammatik sowie einer Vielzahl von Dialekten wahrgenommen. Was kulturelle Assoziationen betrifft, dominieren Begriffe wie deutsche Automobilhersteller, Bier, Schnitzel oder etwa Bauhaus, Goethe und allgemein die deutsche Literatur. Bei den befragten Eltern werden zudem Musik oder die satirische tschechische Fernsehsendung „Česká soda“ mit dem Sketch „Alles Gute“ genannt.

4. ANALYSE DER EINSTELLUNGEN UND MOTIVATIONSAKTOREN DER AKTEURE

4.1. DIE ROLLE DES FAMILIÄREN HINTERGRUNDS UND DER ELTERLICHE EINFLUSS AUF DIE SPRACHWAHL

Eltern spielen bei der Wahl der zweiten Fremdsprache eine bedeutende, wenn auch oft indirekte Rolle. Obwohl sich die Schüler:innen in der Endphase überwiegend autonom entscheiden, sind sie stark vom familiären Kontext und den geteilten Werten geprägt. In der von den Eltern beantworteten Fragebogenuntersuchung gab mehr als die Hälfte an, dass die Entscheidung maßgeblich von ihrem Kind getroffen wurde. Nur etwa 5 % der Eltern bezeichneten sich in diesem Prozess als Hauptakteure der Sprachwahl; häufig wurde die Entscheidung als Ergebnis einer gegenseitigen Absprache zwischen Eltern und Kind dargestellt.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Erfahrungen der Lehrkräfte. Aus den Interviews mit den Deutschlehrkräften ging zudem hervor, dass Eltern bei der Wahl der zweiten Fremdsprache die Korrelation zwischen dem Schwierigkeitsgrad des Fachs und dem wahrgenommenen Lernpotenzial ihres Kindes abwägen, um möglichem Misserfolg vorzubeugen. Viele Eltern haben sich jedoch dazu entschieden, die Wahl ihres Kindes vollumfänglich zu respektieren, unabhängig von den zugrunde liegenden Präferenzen. *„Das Kind ist reif genug, um selbst zu entscheiden, welche Sprache es wählen möchte“,*

beschreibt ein Elternteil die eigene Beteiligung (Elternteil, weiterführende Schule, Prag).

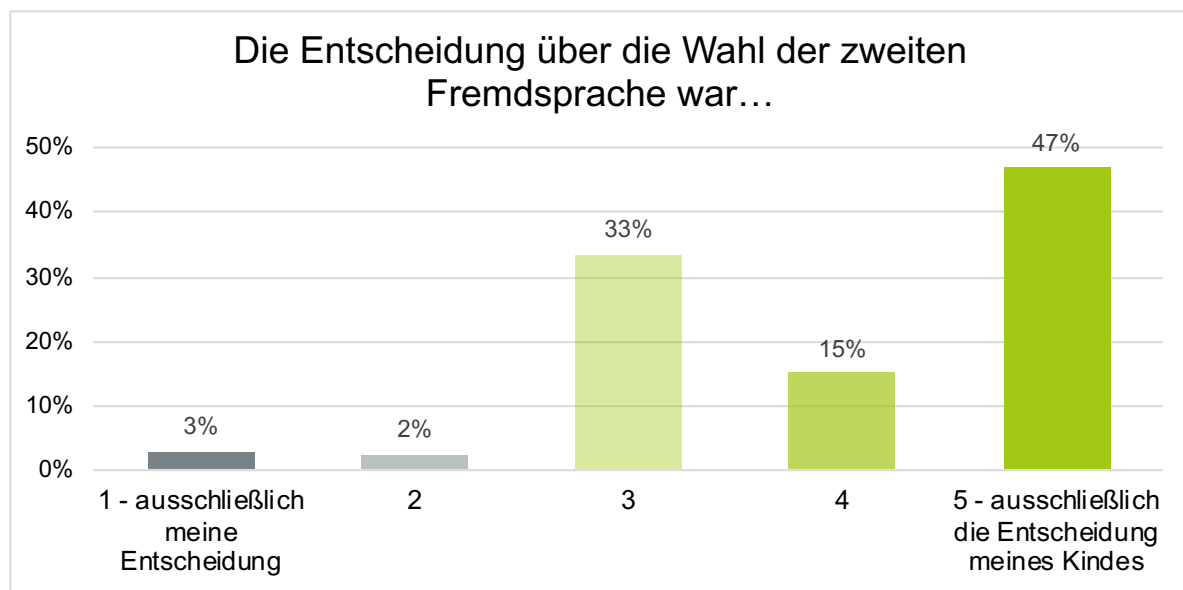


Figure 3 - Entscheidung über die Wahl der zweiten Fremdsprache – Fragebogenuntersuchung, Eltern

Obwohl das Interesse des Kindes als Hauptgrund für die Wahl überwiegt, scheinen familiäre Erfahrungen eine fast ebenso große Bedeutung zu haben. Viele Eltern geben eine direkte persönliche Bindung zu bestimmten Sprachen an – ein Elternteil spricht selbst Spanisch oder Deutsch oder ist beispielsweise selbst als Lehrkraft für eine der Sprachen tätig. Ein Großteil der Eltern beherrscht die Sprache somit auf unterschiedlichen Niveaus, sei es auch nur auf Grundstufenniveau aus der eigenen Schulzeit. Dieser Faktor ist beispielsweise bei Eltern von Schüler:innen, die Russisch lernen, stark vertreten, was auf den früher obligatorischen Russischunterricht im tschechischen Bildungssystem zurückzuführen ist. Es scheint daher, dass jegliche Möglichkeit, dem Kind beim künftigen Erlernen der gewählten Sprache zu helfen, ein wesentlicher Wahlfaktor ist. Empfehlungen von Lehrkräften waren aus Sicht der Eltern hingegen kein ausschlaggebender Faktor bei der Auswahl.

Neben direkten familiären Bindungen manifestiert sich der Einfluss der Eltern auf die Sprachwahl insbesondere durch fortbestehende Stereotype und historische Ressentiments gegenüber einigen Sprachen. Dies betrifft sowohl die historisch begründete Ablehnung des Deutschen als auch die sowohl historisch als auch aktuell geopolitisch bedingte Ablehnung des Russischen. Laut den Aussagen

der Lehrkräfte haben die Schüler:innen daher oft bereits im Vorfeld eine sehr dezidierte Meinung zu den jeweiligen Sprachen.

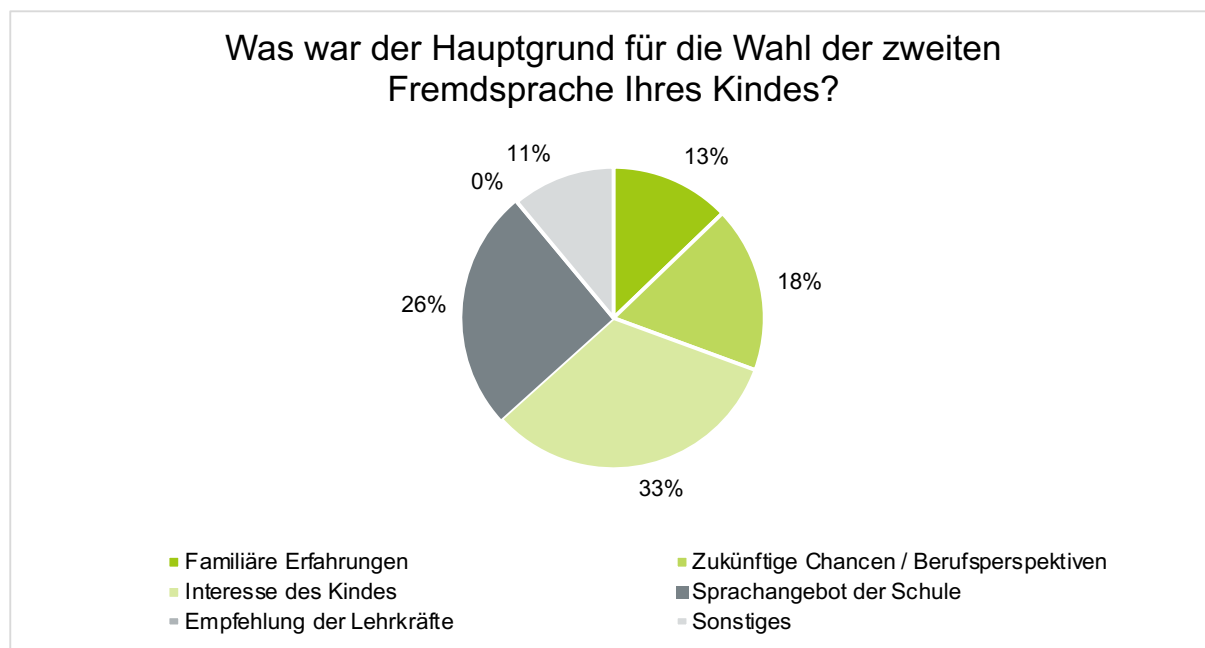


Figure 4 - Hauptgrund für die Wahl der zweiten Fremdsprache – Fragebogenuntersuchung, Eltern

Die Mehrheit der Eltern gab an, dass ihnen bei der Entscheidungsfindung vor allem ihre eigenen Sprachkenntnisse geholfen haben. Neben Informationsquellen wie Lehrkräften, anderen Eltern oder dem Internet nannten einige im Fragebogen auch die persönliche Präferenz des Kindes oder den Umstand, dass die Sprache dem Kind ohne Wahlmöglichkeit zugewiesen wurde und es somit gar nicht zu einer eigentlichen Wahl kam. Zu den entscheidenden Informationen, die von anderen Eltern bezogen wurden, gehört beispielsweise der Ruf der jeweiligen Lehrkräfte.

4.2. INDIVIDUELLE MOTIVATION UND WAHRGENOMMENE BARRIEREN DER SCHÜLER:INNEN

Aus den Tiefeninterviews mit Fokusgruppen von Schüler:innen im Alter von 12 bis 19 Jahren geht hervor, dass die Entscheidung für die jeweilige Fremdsprache oft auf stark individuellen und familiären Faktoren basierte. Ein erheblicher Teil der Befragten, insbesondere in Prag, gab direkte Erfahrungen mit der beruflichen Tätigkeit der Eltern im deutschsprachigen Raum an. Diese natürliche Präsenz des Deutschen im Privatleben der Familien stellt für die Schüler:innen einen logischen Impuls dar, diese Sprache als Unterrichtsfach zu wählen. Zu den familiären Faktoren, die die Sprachwahl beeinflussen, gehört zudem die in der Vergangenheit getroffene Entscheidung älterer Geschwister, welche häufig auch die Wahl der jüngeren beeinflusst.

Im Kontext des Übergangs zwischen der Primar- und Sekundarstufe ist es notwendig, die Motivationsfaktoren der Schüler:innen zum Zeitpunkt ihrer sekundären Sprachwahl zu berücksichtigen. Wie bereits angedeutet, führen die

Schüler:innen die Sprache der vorherigen Stufe nicht automatisch fort. Ein Wechsel der zweiten Fremdsprache (näher beschrieben in Kapitel 3.3. KONTINUITÄT DES UNTERRICHTS ZWISCHEN DEN SCHULSTUFEN) ist meist entweder durch negative Motivation in Form schlechter Vorerfahrungen oder umgekehrt durch die positive Motivation bedingt, das breitere Sprachangebot der weiterführenden Schule zu nutzen.

Bei positiv motivierten Schüler:innen spielt es eine Rolle, ob sie bereits erworbene Grundlagen vertiefen oder sich lieber die Grundlagen einer weiteren, in der Rangfolge bereits dritten Fremdsprache aneignen möchten. Ein Teil der Schüler:innen widmet sich laut den Aussagen der ursprünglichen Sprache weiterhin in der Freizeit und schätzt die Möglichkeit, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Aus der Untersuchung geht zudem hervor, dass ältere Schüler:innen einen wesentlich größeren Wert auf die praktische Anwendbarkeit der Sprache im künftigen Berufsleben legen als Schüler:innen der Sekundarstufe I (druhý stupeň základní školy).

Ein wesentlicher Entscheidungsfaktor der Schüler:innen scheint die wahrgenommene Schwierigkeit der Sprachen zu sein, wobei viele Schüler:innen angeben, den Weg des geringsten Widerstands zu wählen – also die aus ihrer Sicht weniger komplexe Sprache. *„Die vielleicht beste Werbung ist, wenn die Schüler:innen aus vorangegangenen Jahrgängen ihnen die Sprache empfehlen.“* (Lehrkraft, Gymnasium, Region). Subjektiv wählen Schüler:innen die Sprache nämlich mitunter auch danach aus, für welche Sprache sich beliebte Mitschüler:innen entscheiden, oder beispielsweise basierend auf Computerspielen. Als konkrete Interessen der Kinder nannten die Eltern im Fall der deutschen Sprache den Einfluss einer beliebten deutschen Musikgruppe, bei Spanisch Fußball und bei Französisch beispielsweise diplomatische Ambitionen.

Innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen spielen die Persönlichkeiten der Lehrkräfte und ihr Ruf unter den Schüler:innen die entscheidende Rolle. *„Ich habe zwischen Russisch und Deutsch Russisch gewählt, weil mir Deutsch nicht gefällt und wir außerdem eine Deutschlehrerin hatten, die niemand mochte.“* (Schüler:in, weiterführende Schule, Prag).

5. DIDAKTISCHE ASPEKTE UND LERNUMFELD

5.1. MOTIVATIONSSTRATEGIEN UND DIDAKTISCHE ANSÄTZE IM DEUTSCHUNTERRICHT

Aus der durchgeführten qualitativen Untersuchung geht hervor, dass das Unterrichtsklima der stärkste Motivationsfaktor für die Lernbereitschaft der Schüler:innen hinsichtlich der zweiten Fremdsprache ist. Dieses Umfeld wird maßgeblich durch den Ansatz der Lehrkraft geprägt – sowohl in Bezug auf die Strukturierung des Unterrichts als auch auf die Interaktion mit den Schüler:innen.

Die Lehrkräfte sind sich weitgehend einig, dass sich ihre Rolle in der letzten Dekade signifikant gewandelt hat: Durch den uneingeschränkten Internetzugang fungieren sie nicht mehr als primäre Wissensvermittler:innen. Vielmehr nehmen sie die Rolle von Mediator:innen ein, über die die Schüler:innen einen persönlichen Bezug zum Lernstoff aufbauen und die inneren Werte entwickeln, mit denen sie an ihren Bildungsprozess herangehen. Für die Lehrkräfte ist es daher essenziell zu wissen, wie sie bei den Schüler:innen bereits von Beginn an Interesse an der Fremdsprache sowie ein Erfolgserlebnis beim Spracherwerb wecken können.

5.1.1. METHODEN ZUR SCHAFFUNG VON ERFOLGSERLEBNISSEN

Im Deutschunterricht erweist sich die Betonung der praktischen Anwendung der erworbenen Kenntnisse als besonders wesentlich. Sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte geben an, dass Aktivitäten wie Konversationswettbewerbe und Sprachzertifikatsprüfungen die Bereitschaft der Schüler:innen erhöhen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. *„Ich bemühe mich darum, dass die Schüler:innen die Mittelschule nicht mit einem schlechten Gefühl abschließen, sondern beispielsweise mit einem Zertifikat, einem anderen Erfolg oder einem Erlebnis wie Erasmus“*, beschreibt eine der Lehrkräfte die Schaffung von Erfolgserlebnissen am Ende der Schullaufbahn (Lehrkraft, Gymnasium, Region). *„[...] selbst das Niveau A2 ist besser als gar nichts, und nach der Mittelschule werden sie die Sprache nie wieder so intensiv lernen“*, bestätigt eine weitere Lehrkraft diese These (Lehrkraft, Gymnasium, Region).

Einen ähnlichen Effekt hat die Einbindung multimedialer Werkzeuge, mit denen die Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihr Verständnis zu überprüfen. Ein Erfolgserlebnis lässt sich jedoch nach Ansicht der Lehrkräfte nicht von der notwendigerweise vorausgehenden intensiven Anstrengung trennen. Aktivierende Methoden wie das Erstellen von Präsentationen oder Konversationsübungen sind erst nach der Aneignung einer gewissen Menge an neuem Stoff möglich. *„Videos oder Gespräche sind nur gut, wenn sie das Sahnehäubchen nach großer Anstrengung sind, ansonsten sind sie nutzlos.“* (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Prag) *„Gerade durch Aktivitäten wie Gespräche, Videos oder das Erstellen eigener Unterlagen sehen die Schüler:innen plötzlich, wozu sie bereits fähig sind. Es erfordert jedoch extrem viel Kampf und Überredungskunst, um den Stoff in sie hineinzubekommen.“* (Lehrkraft, berufsbildende Schule, Prag). Ein positives Gefühl stellt sich laut den Lehrkräften also nur schwer ein, ohne dass sich die Schüler:innen zuvor im Unterricht aktiv bemüht haben.

Zu den bewährten Methoden zur Förderung von Erfolgserlebnissen zählen nach den Erfahrungen der Lehrkräfte verschiedene Spiele und Bewegungsaktivitäten, die den Wettbewerbsgeist der Schüler:innen anregen: *„Zu Beginn der Stunde machen wir meist eine Aufwärmübung – eine Wiederholung im Stehen: Wer das Wort als Erstes nennt, darf sich setzen. Das macht ihnen Spaß, sie rufen*

durcheinander und werden vor der Stunde ein bisschen wach." (Lehrkraft, Grundschule, Region). Die klassische Benotung der Mitarbeit im Unterricht wurde hingegen von mehreren Lehrkräften als eine zu redundante Tätigkeit kritisiert, die letztlich kaum zur Eigeninitiative motiviert.

Einige Deutschlehrkräfte nutzen spezifische Methoden, um Schüler:innen bereits zu Beginn des Spracherwerbs erfolgreich zu begeistern. Neben pragmatischen Argumenten für den Nutzen der deutschen Sprache erwies sich die Erläuterung geopolitischer und historischer Verknüpfungen zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen als sehr effektiv. Morphologische Erklärungen zur historischen Koexistenz beider Sprachen in diesem Raum sowie zu den bis heute gebräuchlichen Germanismen stärken bei den Schüler:innen das Bewusstsein für die sprachliche Nähe. Dieser linguistisch-kulturelle Kontext dient als wirksames Instrument, um das Fremdheitsgefühl gegenüber der Zielsprache abzubauen. Eine Lehrkraft gibt zudem an, in neu gebildeten Lerngruppen stets ein Zugehörigkeitsgefühl zu fördern, indem die neue Sprache als verbindendes Element positioniert wird. Deutsch fungiert hierbei als exklusiver Kommunikationscode, der die Affinität der Schüler:innen zum Fach steigert und ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt.

Ein weiterer wesentlicher Faktor für eine positive Wahrnehmung des Unterrichts scheint die Kultivierung von Gerechtigkeit zu sein. Lehrkräfte sowie Schüler:innen bestätigten gleichermaßen, dass die Vorbereitungsbereitschaft signifikant steigt, wenn sich die Lernenden auf die Vorgaben der Lehrkräfte – etwa bezüglich des Prüfungsstoffs oder anderer Unterrichtsaktivitäten – verlassen können. Das bewusste ‚In-die-Falle-Locken‘ durch unpräzise Angaben zu Prüfungsinhalten hat laut den Aussagen einen rein negativen und demotivierenden Effekt, der keinerlei Raum für ein positives Erfolgserlebnis lässt.

5.1.2. AKTIVIERENDE METHODEN UND ZUSATZAKTIVITÄTEN

Dieses Kapitel bildet das Spektrum der Lehrmethoden ab, die über den Rahmen des herkömmlichen Frontalunterrichts hinausgehen, und analysiert deren Effektivität aus Sicht der Schüler:innen. Der Fokus liegt dabei sowohl auf Aktivitäten direkt im Unterricht als auch auf Exkursionen und Auslandsfahrten.

Aus den Daten der Fokusgruppeninterviews geht hervor, dass im regulären Unterricht oft eine Balance zwischen der Attraktivität des Unterrichts und der Notwendigkeit, den Pflichtlehrstoff zu vermitteln, gefunden werden muss. Die Lehrkräfte erkennen an, dass Zusatzaktivitäten die Schüler:innen erfolgreich in den Unterricht einbeziehen; hinsichtlich ihres tatsächlichen Einflusses auf das Verständnis des Lehrstoffs sind sie jedoch skeptisch. Aufgrund der bereits beschriebenen recht anspruchsvollen deutschen Grammatik und des oft langwierigen Erwerbs der Grundlagen müssen die Lehrkräfte hohe Anforderungen beibehalten. Der Lehrplan ist sehr dicht gedrängt, sodass laut den Lehrkräften nicht immer Raum für zusätzliche Projekte bleibt.

Damit verbunden ist auch eine Erkenntnis über den Unterschied zwischen dem Erwerb der englischen und der deutschen Sprache. Während die heutigen Schüler:innen mehr oder weniger vom Englischen umgeben sind, ist dies beim Deutschen nicht der Fall. Das Englischniveau der Schüler:innen entspricht daher oft nicht ihren Leistungen in anderen Fächern, da sie sich die Sprache informell außerhalb des Unterrichts und ohne nennenswerte eigene Anstrengung angeeignet haben. Beim Deutschen scheint dies nicht der Fall zu sein; der Erfolg im Deutschunterricht korrespondiert laut den Lehrkräften viel stärker mit dem allgemeinen Fleiß in anderen Fächern. Eine der Lehrkräfte merkt zu diesem Thema an: *„Ich denke, die Verantwortung liegt zu 50 % bei uns und den Lehrkräften, um geeignete Bedingungen zu schaffen, aber zu 50 % bei den Schüler:innen.“* (Schulleitung, berufsbildende Schule, Region).

Deutschlehrkräfte nennen eine breite Palette an aktivierenden Methoden, die sie in ihren Unterrichtsstunden einsetzen, um die Beziehung der Schüler:innen zur Sprache zu verbessern. Zu diesen Aktivitäten gehören beispielsweise das Theaterspielen in deutscher Sprache, Bewegungsaktivitäten, Lieder oder stoffspezifische Aufgaben wie die Vorbereitung und Aufnahme von Videos auf Deutsch für das Schul-Instagram oder eine deutsch kommentierte Modenschau. Eine häufige Form der Unterrichtsauflockerung sind zudem verschiedene, an den Fremdsprachenunterricht angepasste Spieltypen wie Stille Post, Tic-Tac-Toe oder interaktive Computerübungen in speziellen Fachräumen.

Die Schüler:innen äußern sich positiv zu den oben genannten Zusatzaktivitäten und bestätigen, dass das eigenständige Erstellen von Unterlagen oder Projekten maßgeblich dazu beiträgt, den gelernten Stoff länger im Gedächtnis zu behalten. Konversationsübungen, wie etwa benotete Gespräche mit der Lehrkraft oder Berichte über Ferien und andere Alltagsthemen, sind bei den Schüler:innen außerordentlich beliebt und werden als effektiv wahrgenommen. Es finden sich jedoch auch solche, die den klassischen Frontalunterricht bevorzugen, da diese Unterrichtsform ein geringeres Maß an aktiver Beteiligung während der Stunden erfordert.

Exkursionen in deutschsprachige Städte oder Skifreizeiten werden von den Schüler:innen ebenfalls besonders hervorgehoben. Während die Lehrkräfte deren Einfluss auf die Sprachkenntnisse eher infrage stellen, bemühen sich einige aktiv darum, diese Fahrten durch Aktivitäten zu Landeskunde in den Unterrichtsinhalt zu integrieren. Konversationsolympiaden und andere Sprachwettbewerbe sind hingegen bei den Schüler:innen weniger beliebt, da sie ihrer Meinung nach nicht die gesamte Klasse einbeziehen, sondern immer wieder nur die wenigen leistungsstärksten Einzelpersonen.

Eine Vielzahl von Schüler:innen beklagt den Mangel an derartigen Aktivitäten in ihren Unterrichtsstunden oder die fehlende Initiative der Lehrkräfte, Auslandsfahrten zu organisieren. Obwohl einige Lehrkräfte zum Zwecke der Verbesserung ihrer didaktischen Methoden am Ende des Schuljahres Evaluationen

durch die Schüler:innen durchführen lassen, verharnt weiterhin eine beträchtliche Anzahl von Pädagog:innen in den festgefahrenen Strukturen von Frontalunterricht und reinem Auswendiglernen.

5.2. BERUFLICHE MOTIVATION DER DEUTSCHLEHRKRÄFTE

Um die Faktoren zu ermitteln, die zu einem Studium der deutschen Sprache auf hohem Niveau führen können, wurden auch die ursprünglichen persönlichen Motivationen der Lehrkräfte selbst untersucht. Die Mehrheit der Befragten verweist dabei auf eine konkrete Lehrkraft aus der eigenen Schulzeit, die sie nachhaltig für die Sprache begeistern konnte.

Eine Vielzahl der Deutschlehrkräfte unterrichtet bereits seit über 30 Jahren aktiv und nannte in diesem Zusammenhang den Zusammenbruch des kommunistischen Regimes als einen kontextuellen Faktor, der ihre Entscheidung beeinflusste, sich einer anderen Fremdsprache als dem damals allgegenwärtigen Russischen zu widmen. Nach der Öffnung der tschechischen Grenzen zu den Nachbarstaaten waren Deutschkenntnisse eine äußerst gefragte Kompetenz.

Jüngere Lehrkräfte, die seit weniger als zehn Jahren Deutsch unterrichten, entschieden sich für diesen Berufsweg – neben dem generationenübergreifend dominierenden Faktor einer prägenden Lehrkraft – vorwiegend aufgrund familiärer Bezüge zur Sprache oder nach einem Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

5.3. IDENTIFIKATION VON SCHWACHSTELLEN UND BARRIEREN IM BILDUNGSPROZESS

Da die deutsche Sprache ihrem Wesen nach grammatikalisch recht anspruchsvoll ist und der Beginn des Spracherwerbs daher erheblichen Fleiß und Lernwillen seitens der Schüler:innen erfordert, gelingt es den Lehrkräften oft nicht, die Lernenden ausreichend zu motivieren. Ein strenger Ansatz, ein hohes Unterrichtstempo und sehr hohe Anforderungen der Lehrkräfte können so die Beziehung der Schüler:innen zur Sprache als Ganzes beeinträchtigen, was laut den Pädagog:innen selbst im Nachhinein fast unmöglich zu korrigieren ist. *„Ich habe keine Motivation mehr, die Sprache zu lernen, und habe einen solchen Widerwillen gegen sie entwickelt, dass ich nicht mehr weitermachen werde“*, erwähnt eine Schüler:in, die sich auf das breitere Sprachangebot an der künftigen Hochschule freut (Schüler:in, berufsbildende Schule, Prag).

„Manchmal ist es kontraproduktiv, bereits Erfahrungen aus der Grundschule zu haben, weil sie von dort teilweise eine solche negative Vorbelastung mitbringen, dass es ein bis zwei Jahre dauert, bis sie sich sagen, dass es gar nicht so schlimm ist“, ergänzt eine Lehrkraft das Thema (Lehrkraft, Gymnasium, Region).

Als entscheidender Faktor für die Unterrichtseffektivität erweist sich die Gruppengröße innerhalb einer Klasse. Die Anzahl der Schüler:innen

in den Kursen der zweiten Fremdsprache bewegt sich laut den Aussagen von Vertreter:innen der Schulleitungen etwa zwischen 10 und 23 Personen pro Gruppe. Die Lehrkräfte artikulieren ein starkes Bedürfnis, jedem:jeder Schüler:in die Möglichkeit zu geben, sich mehrmals pro Unterrichtsstunde aktiv zu beteiligen; die Schulen haben jedoch nicht immer die Möglichkeit, die Gruppengröße zu beeinflussen (aufgrund begrenzter Raumkapazitäten, personeller Ressourcen oder der spezifischen Anzahl an Interessent:innen für die jeweilige Sprache).

Mit der Gruppengröße ist untrennbar die Möglichkeit einer individuellen Förderung verbunden. Die Präferenzen der Schüler:innen im Unterricht beziehen sich vorwiegend auf die Fähigkeit der Lehrkräfte, den Stoff auf menschliche Weise zu vermitteln, sowie na einen geduldigen Umgang: *„Wenn wir Fehler machen, verzieht unsere Lehrerin keine Miene und erklärt es uns einfach in aller Ruhe noch einmal, das ist toll.“* (Schüler:in, Gymnasium, Prag). Dieser individuelle Ansatz ist jedoch in großen Gruppen von rund 20 Schüler:innen deutlich schwieriger umzusetzen. Eine herzliche Beziehung zur Lehrkraft und das Gefühl der Schüler:innen, sich bei Hilfebedarf an sie wenden zu können, ist laut den Lernenden zentral: *„Wenn wir auf den Lehrer zugehen und sagen, dass uns Grundlagen fehlen und wir Hilfe brauchen, muss darauf Rücksicht genommen werden, sonst verlieren wir alle die Motivation.“* (Schüler:in, berufsbildende Schule, Region).

Die Schüler:innen äußern zudem ihre starke Frustration über das hohe Unterrichtstempo. Unangekündigte Tests, eine große Menge an neuen Vokabeln ohne die Möglichkeit, diese in einen greifbaren Kontext zu setzen, oder das Abfragen von kaum durchgenommenem Stoff führen laut den Aussagen der Lernenden zu einem Motivationsverlust. Den gleichen Effekt hat eine unangemessen angewandte Immersionsmethode, bei der im Unterricht die tschechische Sprache nicht verwendet wird. Obwohl dies eine recht moderne und beliebte Lehrmethode ist, wirkt sie kontraproduktiv, wenn die Lehrkraft nicht in der Lage ist, den Stoff mit dem Wortschatz zu erklären, den die Schüler:innen bereits beherrschen. *„Die Lehrerin spricht mit uns nur auf Deutsch, und wenn ich den Wortschatz nicht habe, fängt sie an, es mir anders auf Deutsch zu erklären, und ich fühle mich dann einfach nur dumm und verwirrt.“* (Schüler:in, Grundschule, Region).

Die Lehrkräfte sehen Barrieren im Unterricht hingegen darin, dass die Schüler:innen heutzutage kaum noch an mündliche Prüfungen gewöhnt sind und im Fremdsprachenunterricht daher oft nicht bereit sind zu konvergieren. Durch häufigen Unterrichtsausfall in Kombination mit einem geringen Stundenkontingent und der mangelnden Bereitschaft der Schüler:innen, sich von Stunde zu Stunde vorzubereiten, verschlechtern sich zudem die Kontinuität des Unterrichts und die Möglichkeit, schrittweise auf dem Wissen der Lernenden aufzubauen.

Die Eltern der Schüler:innen haben oft das Gefühl, dass die zweite Fremdsprache nicht so unterrichtet wird, dass sie einen großen Nutzen stiftet. „*Es mangelt an engagierten Lehrkräften, die in der Lage sind, die Kinder für diese Sprache zu begeistern. Unterricht durch reines Auswendiglernen oder umgekehrt hypermodern ohne feste Grundlagen in der Grammatik*“, nennt ein Elternteil die aus seiner Sicht wahrgenommenen Schwachstellen des Unterrichts (Elternteil, berufsbildende Schule, Prag). Die Eltern geben jedoch als Hauptbarriere beim Deutschlernen die geringe Motivation ihres Kindes an, die laut den Aussagen beispielsweise aus einer geringen Exposition gegenüber der Sprache resultiert. Die Schüler:innen hingegen erwähnen häufig einen sehr intensiven und insgesamt ineffektiven Unterricht der Sprachgrundlagen im ersten Jahr, der dann in den späteren Jahrgängen zwangsläufig zum Motivationsverlust führt. Ähnliche Frustration löst bei den Schüler:innen zudem die funktional unzureichend gelöste Anschlussfähigkeit zwischen den verschiedenen Schulstufen aus (siehe Kapitel 3.3. KONTINUITÄT DES UNTERRICHTS ZWISCHEN DEN SCHULSTUFEN).

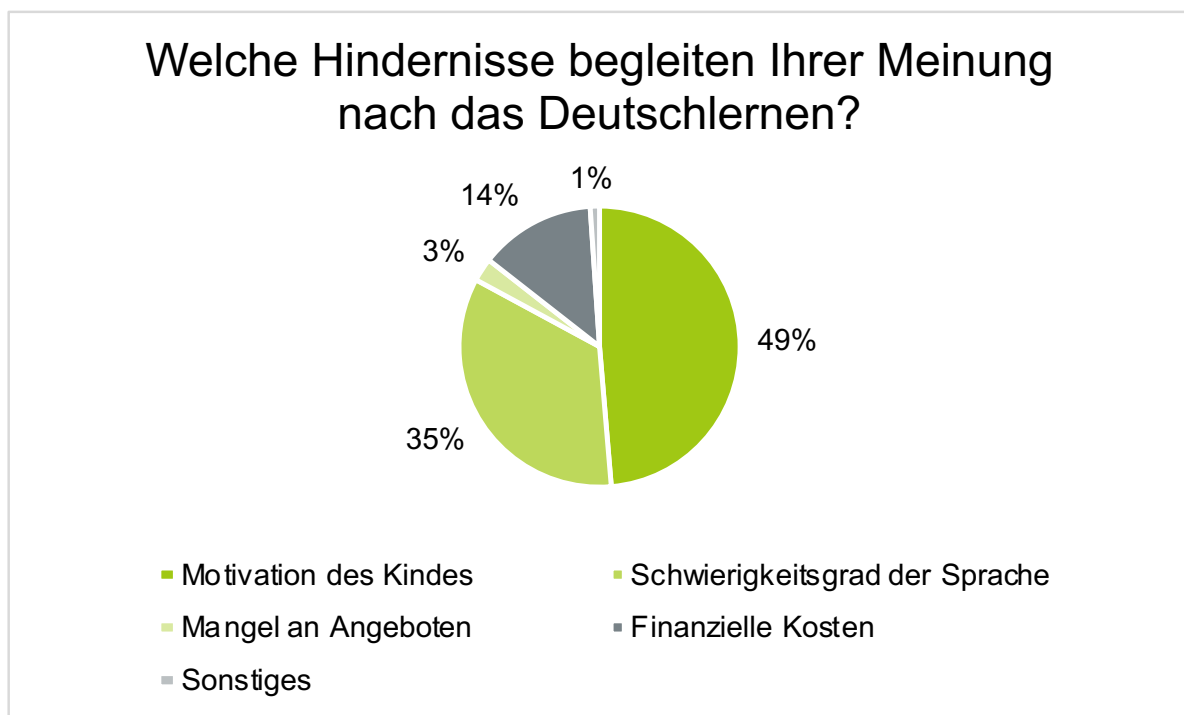


Figure 5 – Barrieren beim Deutschlernen – Fragebogenuntersuchung, Eltern

5.3.1. PERSONELLE ABSICHERUNG DES UNTERRICHTS

Aufgrund der starken Verankerung des Deutschunterrichts im tschechischen Bildungssystem scheint die personelle Situation an den Schulen verhältnismäßig stabil zu sein. Die Mehrheit der untersuchten Schulen verzeichnet keine nennenswerten Probleme bei der Besetzung von Stellen für Deutschlehrkräfte und hebt die Fachschaft Deutsch als eine der stabilsten an ihrer Schule hervor. Die Anzahl der Deutschlehrkräfte an den untersuchten Schulen liegt im Durchschnitt bei etwa drei Pädagog:innen. Wie jedoch bereits oben beschrieben, befindet sich eine große Anzahl der Deutschlehrkräfte

im Vorruhestandsalter, weshalb die Schulen beginnen, sich verstärkt an jüngere Generationen von Lehrkräften zu wenden. In diesem Zusammenhang tritt das Problem des geringen Prestiges von Lehramtsstudiengängen sowie der niedrigen Gehälter im Vergleich zum kommerziellen Sektor zutage.

Obwohl Gymnasien laut einer der Aussagen allgemein weniger Probleme bei der Stellenbesetzung haben, da Lehrkräfte dazu neigen, von Grundschulen an die Sekundarstufe II zu wechseln, geht aus den Daten hervor, dass die zentrale Herausforderung nicht so sehr die bloße personelle Besetzung der Stellen ist. Das von den Schulleitungen hervorgehobene Problem liegt vielmehr im Mangel an Pädagog:innen mit entsprechenden Qualitäten und Kompetenzen.

Da Deutschkenntnisse eine Kompetenz darstellen, mit der junge Menschen auch im Wirtschaftssektor leicht Fuß fassen können, machen Schulleitungen häufig die Erfahrung einer Abwanderung pädagogisch ausgebildeter Fachkräfte in diesen Bereich. Die Untersuchung zeigt, dass die Hauptgründe für das Verlassen des Lehrberufs die geringe finanzielle Entlohnung und – vor allem in Prag – die allgemein steigenden Lebenshaltungskosten sind. Viele Pädagog:innen lösen dieses Problem durch eine Kombination von Arbeitsverhältnissen; aktuell widmen sich einige Lehrkräfte neben ihrer Schulpraxis auch dem kommerziellen Sprachunterricht in Firmen und Erwachsenenkursen oder einer Tätigkeit im Wirtschaftssektor.

Ein sehr gefragter Ergänzungsbaustein der personellen Absicherung über alle Befragtengruppen hinweg sind Muttersprachler:innen. Eine der Schulen nutzt junge deutsche Studierende im Rahmen eines Freiwilligenprogramms und bindet diese regelmäßig in Form von Tandem-Unterricht oder Unterrichtsassistenz in ihre Stunden ein. Die Vermittlung einer solchen Zusammenarbeit ist jedoch laut den Daten nur schwer zugänglich, und die Schulen äußern großes Interesse an einer stärkeren institutionellen Unterstützung in dieser Hinsicht.

5.3.2. MATERIELLE AUSSTATTUNG UND DIE ROLLE MODERNER TECHNOLOGIEN IM UNTERRICHT

Die materielle Ausstattung für den Fremdsprachenunterricht stützt sich vor allem auf begleitende Lehrwerke und Arbeitshefte. Die Deutschlehrkräfte nehmen jedoch zahlreiche Schwachstellen bei den Unterlagen für ihr Fach wahr. Lehrerhandbücher werden nicht als qualitativ hochwertig angesehen, und bei den Lehrwerken wird beispielsweise die übermäßige Wortschatzmenge kritisiert, deren Notwendigkeit für Deutschanfänger:innen als unbegründet erscheint: „*Wir verwenden Direkt interaktiv von [der Firma] Klett, und darin finden sich gelegentlich Fehler, zu schwere Texte und eine übermäßige Menge an zusätzlichen Vokabeln – oder zum Beispiel Anglizismen und moderne umgangssprachliche Wörter, die selbst die Pädagog:innen nicht kennen.*“ (Lehrkraft, Gymnasium, Prag).

Die Lehrkräfte weisen zudem auf die geringe Verfügbarkeit von qualitativ hochwertigem und altersgerechtem audiovisuellen Unterstützungsmaterial hin

sowie auf die oft unzureichende technische Ausstattung der Klassenräume, die eine reibungslose Einbindung solcher Unterlagen in den Unterricht verhindert: *„Häufig sind [Filme in deutscher Sprache] kriegsthematisch und hart und für Kinder nicht besonders relevant, während wir im Englischen mehr Konversationsvideos haben.“* (Lehrkraft, Gymnasium, Prag). Andere Lehrkräfte geben hingegen an, dass sie sich von ihrer eigenen Schule sehr gut unterstützt fühlen und ihnen keinerlei Lehrmaterialien fehlen. Unter den frei verfügbaren und von Lehrkräften bewährten Materialien wurde beispielsweise die Serie „Nicos Weg“ erwähnt. Einige Lehrkräfte planen zudem den Einsatz moderner Technologien, wie beispielsweise das Online-Konversationstool Mizou, das speziell für den Sprachunterricht entwickelt wurde.

5.4. EXTERNE KOOPERATIONEN UND INSTITUTIONELLE UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS

Tschechische Schulen arbeiten im Rahmen des Deutschunterrichts mit verschiedensten externen Organisationen zusammen, sei es zur Unterstützung der Kommunikation mit ausländischen Partnerschulen oder beispielsweise zur Vermittlung von finanzieller und sonstiger Unterstützung für Aktivitäten direkt im Unterricht. Laut den Untersuchungsdaten hat die Mehrheit der befragten Schulen Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut (im Folgenden GI), vorwiegend durch Fortbildungsprogramme für Deutschlehrkräfte sowie Exkursionen, die von der Prager Zweigstelle des Instituts für tschechische Schulklassen angeboten werden und deren Nutzen für den Unterricht von den Lehrkräften gelobt wird. Die Schulen entsenden ihre Schüler:innen zudem für Sprachzertifikatsprüfungen an das GI. Einige Lehrkräfte nannten die begrenzte Verfügbarkeit von Exkursionen am GI als ein wesentliches Hindernis für den Aufbau einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit dem Institut. Als Beispiele für institutionelle Kooperationen werden ferner das Projekt „Pragtour auf Deutsch“ genannt; zudem nahmen Schulen in der Vergangenheit an GI-Programmen mit deutschen Unternehmen oder am Prager Programm der Organisation „Pragkontakt“ teil.

Zu weiteren spezifischen Förderprogrammen, die von Deutschlehrkräften genutzt werden, gehört die Finanzierung von Schüleraustauschen durch den Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds, der von mehreren Schulleitungen als essenzielle Unterstützungsquelle hervorgehoben wird. Einer der Schulen half beispielsweise die Fulbright-Stiftung, die der Schule für ein Schuljahr eine:n Muttersprachler:in für die deutsche Sprache vermittelte.

Spezielle Organisationen unterstützen die Schulen bei Austauschprogrammen: *„Wir kooperieren mit der Agentur Astor, die deutsche Gastfamilien sucht, um unsere Schüler:innen unterzubringen. Wir haben zwar zum Beispiel eine Partnerschule und haben es selbst über sie versucht, aber das geht gar nicht; [konkrete Familien zu finden] muss man über diese Agentur machen.“* (Schulleitung, Gymnasium, Region). Längere Gruppenmobilitäten (typischerweise

2–4 Wochen) werden von den Schulen über das weit verbreitete und sehr beliebte Programm Erasmus+ abgewickelt.

Nach den Erfahrungen der untersuchten Schulen ist die Organisation von Austauschprogrammen allgemein eine recht komplexe und kostspielige Angelegenheit; zudem kam es in den letzten Jahren aufgrund wahrgenommener Sicherheitsrisiken in Deutschland vereinzelt zu Unterbrechungen der Mobilitäten. Die Suche nach Gelegenheiten wird zudem meist den Pädagog:innen überlassen, weshalb das Ausmaß der Aktivitäten und Kooperationen rein von der Initiative der einzelnen Lehrkräfte abhängt. Aus den Daten geht zudem hervor, dass sämtliche grenzüberschreitenden Aktivitäten überwiegend weiterführende Schulen betreffen, da Schüler:innen in der Grundschule (Sekundarstufe I) erst mit der zweiten Fremdsprache beginnen.

Da die deutsche Sprache, wie bereits angedeutet, häufig als berufliche Schlüsselqualifikation hervorgehoben wird, kooperieren einige Schulen im Anschluss an den Sprachunterricht auch mit regionalen oder ausländischen Arbeitgebern. Für ältere Schüler:innen bemühen sich die Schulen, Auslandspraktika oder andere Kurzaufenthalte zu vermitteln – eine der Schulen organisiert beispielsweise das interne Projekt „Do Německa na zkušenu“ (Nach Deutschland, um Erfahrungen zu sammeln), das dazu dient, den Schüler:innen solche Möglichkeiten zu präsentieren. Zu ähnlichen Initiativen in Zusammenarbeit mit regionalen Arbeitgebern gehören Karrieretage oder obligatorische Praktika (oft in deutschen Unternehmen) an berufsbildenden Schulen. Auch im Rahmen von Ergänzungsseminaren für Schüler:innen, die ihr Abitur in Deutsch ablegen, werden ähnliche Aktivitäten organisiert.

Verbesserungspotenzial sehen die Schulen vor allem in der Vielfalt der Angebote vonseiten der Institutionen. Die Schulleitungen halten meist an ein bis zwei langfristigen Kooperationen fest und haben kaum die Möglichkeit, die Projekte stärker zu variieren. Raum für die Thematisierung dieser Bereiche gäbe es auch auf Fachkonferenzen, von denen es laut den Lehrkräften jedoch ebenfalls zu wenige gibt. Den Schüler:innen mehr Möglichkeiten für verschiedene Bildungsreisen oder andere Unterrichtsergänzungen anzubieten, würde die Attraktivität der Fremdsprachenfächer laut den Aussagen aller Befragtengruppen deutlich steigern.

5.4.1. STRUKTURALE BEDINGUNGEN UND UNTERSTÜTZUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS DURCH DAS MŠMT

Unter den strukturalen Bedingungen für den Unterricht der zweiten Fremdsprachen (siehe Kapitel 3.1. KONKURRENZ UND DIVERSITÄT DES SPRACHENANGEBOTS) wird das Stundenkontingent an den Schulen von den Lehrkräften als besonders problematisches Thema hervorgehoben. An Grundschulen und berufsbildenden Schulen ist das Stundenkontingent meist auf zwei Unterrichtsstunden Deutsch

pro Woche festgesetzt. Einige Lehrkräfte sind der Ansicht, dass ein höheres Stundenkontingent oder ein Vorverlegen des Unterrichtsbeginns der zweiten Fremdsprache um ein bis zwei Schuljahre zu einer deutlichen Steigerung des Sprachniveaus der Schüler:innen führen würde: *„Wenn wir früher anfangen würden, und nicht erst in der siebten Klasse, und ein höheres Stundenkontingent hätten, dann würden die Kinder schon mehr können, bevor das sehr anspruchsvolle neunte Schuljahr beginnt, in dem plötzlich extrem viel auf sie zukommt.“* (Lehrkraft, Grundschule, Prag). Im Gegensatz dazu verfügen Gymnasien über drei bis vier Wochenstunden für die zweite Fremdsprache, wobei sich die Stundenanzahl erst in den Abschlussklassen verringert, da die Schüler:innen die Möglichkeit haben, Wahlseminare vor der Abiturprüfung (einschließlich Sprachseminaren) zu belegen.

„Der Prager Magistrat unterstützt die Schule als unser Schulträger durch ein Metropolenprogramm zur Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts um eine Stunde, was wir nutzen und als sehr gute Unterstützung schätzen“, äußert eine der Schulen zur Förderung des Stundenkontingents (Schulleitung, Gymnasium, Prag).

Ein wesentliches Ergebnis der Analyse ist die wahrgenommene Zunahme der administrativen Belastung der Pädagog:innen durch das tschechische Bildungsministerium (MŠMT). Dies betrifft die Kritik der Lehrkräfte an neuen Entscheidungen des Ministeriums, denen es ihrer Meinung nach an praktischer Anwendbarkeit mangelt. Dies betrifft beispielsweise die (laut den Pädagog:innen nicht zu Ende gedachte) Entscheidung über die Möglichkeit der Anerkennung von zwei Zertifikaten anstelle von Abiturfächern. *„Wir haben vom Ministerium die Nachricht erhalten, dass zwei Zertifikate anstelle von Abiturfächern anerkannt werden, dass wir uns die Bewertungsskala an der Schule jedoch selbst ausdenken müssen. Ich hätte vom Ministerium ein vorgeschriebenes, standardisiertes Benotungsverfahren erwartet“*, äußerte eine Deutschlehrkraft ihre Bedenken hinsichtlich des Interpretationsspielraums bei Sprachzertifikaten im Abitur (Lehrkraft, Gymnasium, Region).

Durch das Fehlen einer klaren Methodik zur Umrechnung von Zertifikaten in Noten entsteht in einem ansonsten standardisierten System – in dem Abiturnoten beispielsweise die Aufnahmeverfahren an einigen Hochschulen beeinflussen – das Risiko von Subjektivität, das den Schüler:innen schaden kann. Die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nimmt laut ihren Aussagen also durch die neuen Entscheidungen des MŠMT langsam zu.

6. SYNTHESE DER ERKENNTNISSE UND EMPFEHLUNGEN

Das Ziel der vorliegenden qualitativen Studie war es, die Faktoren, die die Wahl und den Unterricht der deutschen Sprache an tschechischen Schulen beeinflussen, umfassend abzubilden. Die folgende Synthese verknüpft die individuellen Motivationen der Akteur:innen mit den strukturellen Bedingungen

des Bildungssystems und formuliert auf der Grundlage der identifizierten Barrieren strategische Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Deutschunterrichts und der Bildungszusammenarbeit in der Tschechischen Republik.

6.1. FAKTOREN, DIE DIE WAHL DER DEUTSCHEN SPRACHE BEEINFLUSSEN

Die Analyse bestätigte, dass die deutsche Sprache unter den Fremdsprachen aufgrund der pragmatischen Wahrnehmung des Deutschen als regional und wirtschaftlich stark anwendbare Sprache weiterhin eine starke Position einnimmt. Die Haupthürde im Prozess der Sprachenwahl ist der Ruf des Deutschen als schwierige und „harte“ Sprache, vor allem im Vergleich zu romanischen Sprachen oder Englisch. Im Gegensatz zu Spanisch und Englisch muss das Deutsche daher um seine Attraktivität kämpfen. Die Entscheidung der Schüler:innen ist oft negativ motiviert, indem der Weg des geringsten Widerstands zugunsten einer anderen Fremdsprache gewählt wird.

Die Wahl ist zudem oft erzwungen oder durch das Angebot der Schule und personelle Kapazitäten eingeschränkt, was von Beginn des Sprachstudiums an zu einer starken Demotivation der Schüler:innen führt. Dieser Aspekt wird auch durch das Fehlen einer ausreichenden Präsentation des Sprachenangebots durch die Schule und einer qualitativ hochwertigen Kommunikation des Wahlprozesses mit den Eltern verschärft, bei der Vorurteile gegenüber bestimmten Sprachen abgebaut und spätere Enttäuschungen über die Zuweisung einer nicht bevorzugten Sprache verhindert werden könnten.

6.2. ROLLE DER SCHLÜSSELAREKTEURE

Die Daten indizieren eine starke Korrelation zwischen der Persönlichkeit der Lehrkraft und der Motivation der Schüler:innen, bei der Sprache zu verbleiben. Eine negative Erfahrung aus der Grundschule ist ein häufiger Grund für das Aufgeben des Deutschen beim Übergang in eine höhere Bildungsstufe. Während die Eltern die praktische Bedeutung des Deutschen betonen, entscheiden sich die Schüler:innen eher auf der Grundlage von Sympathien gegenüber der Lehrkraft.

Das dominante Verhaltensmuster bei den Eltern besteht darin, die Sprachenwahl dem Kind zu überlassen, wobei sie die Wahl jedoch indirekt durch persönliche Werte und Bindungen beeinflussen.

6.3. STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN UND BARRIEREN

Ein markantes Phänomen ist die strukturelle Diskontinuität zwischen den Schulstufen, die sich als die schmerzhafteste systemische Barriere im Deutschunterricht erweist. Heterogene Gruppen von „falschen Anfänger:innen“ in den ersten Jahrgängen der weiterführenden Schulen, in denen die Schüler:innen gezwungen sind, mit der deutschen Sprache wieder bei Null anzufangen, führen

zur Frustration aller Beteiligten. Mit der Diversität der Sprachgruppen ist auch die Frage der Verpflichtung zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache verbunden, die stark ambivalent wahrgenommen wird. Bei leistungsschwächeren Schüler:innen erscheinen diese Rahmenbedingungen als Quelle von Überbelastung, bei begabten Schüler:innen als Quelle von Frustration und starker Demotivation. Häufige geringe Stundenkontingente und große Gruppen machen den Pädagog:innen einen effektiven individuellen Ansatz im Unterricht unmöglich.

6.4. DIDAKTISCHE ASPEKTE ZUR SCHAFFUNG EINES MOTIVIERENDEN UMFELDS

Ein motivierendes Umfeld wird von den Lehrkräften von Beginn an dadurch geschaffen, dass die Sprache in einen greifbaren Kontext gesetzt wird, mit dem Ziel, eine intrinsische Motivation zum Erlernen der Sprache zu wecken. Im Unterricht erweist sich für die Schüler:innen die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse sowie ein Gefühl von Gerechtigkeit und Unterstützung durch die Lehrkräfte zu erfahren, als Schlüssel zur Motivation. Übermäßige Belastung und ein hohes Unterrichtstempo scheinen den gegenteiligen Effekt zu haben; durch den erzeugten Stress bauen die Schüler:innen eine später nur schwer abbaubare Abneigung gegen die deutsche Sprache auf.

Auslandsfahrten in deutschsprachige Länder sind ein unersetzliches Motivationsmerkmal, ebenso wie Projekte und aktivierende Methoden im Unterricht. Die Unterrichtsmaterialien müssen jedoch modernisiert werden, da sie in ihrer Qualität nicht den Bedürfnissen der Schüler:innen entsprechen.

6.5. STRATEGISCHE EMPFEHLUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS

Auf der Grundlage der oben genannten Erkenntnisse wurden folgende Empfehlungen erarbeitet, die darauf abzielen, die Position der deutschen Sprache an tschechischen Schulen zu stärken und deren Unterricht effektiver zu gestalten:

- **Aktive Präsentation des Sprachenangebots:** Es erscheint als notwendig, dass Schulen eine aktive Präsentation des Angebots an zweiten Fremdsprachen und deren Vorteilen für Eltern und Schüler:innen vor der Wahl einführen und so das rein administrative Abfragen ersetzen. Dieser Schritt könnte die negative stereotype Wahrnehmung der deutschen Sprache korrigieren und den Schüler:innen die Möglichkeit für eine informierte Entscheidung geben.
- **Differenzierung nach Sprachniveau:** Gleichzeitig wird empfohlen, sofern es die Kapazitäten erlauben, die Aufteilung des Unterrichts in Gruppen nach Leistungsstand zu unterstützen, um möglichst geeignete Lernbedingungen für das gesamte Spektrum der Schüler:innen zu schaffen.
- **Modernisierung der Didaktik und Materialien:** Im Rahmen der Modernisierung der Didaktik ist es wünschenswert, aktivierende

Methoden zur Steigerung der Motivation als Ergänzung zu einem soliden Unterricht einzusetzen, nicht als dessen Ersatz. Ziel sollte die Erstellung und effektive Distribution geeigneter Zusatzmaterialien sein, die mit den Interessen der Jugendlichen resonieren und die wahrgenommene Relevanz der Sprache erhöhen.

- **Strukturelle Unterstützung und Entlastung:** Auf Ebene der Schulleitungen und Schulträger müssen Wege zur Verringerung der administrativen Belastung der Lehrkräfte gesucht werden. Ein wichtiges Ziel, das den Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflussen würde, ist die Einführung einer Binnendifferenzierung des Unterrichts (Aufteilung der Gruppen nach Sprachniveau) und die Lösung des Problems der Diskontinuität des Zweitfremdsprachenunterrichts beim Übergang an die weiterführende Schule.
- **Förderung internationaler Mobilität:** Die Unterstützung durch externe Organisationen sollte weiterhin auf die Vermittlung von Projekten zur internationalen Zusammenarbeit abzielen, die von den Lehrkräften als hoch motivierend, jedoch organisatorisch anspruchsvoll identifiziert werden.
- **Fokus auf die Lehrkraft:** Als entscheidender Faktor für die Effektivität des Deutschunterrichts erwies sich vor allem eine qualifizierte und motivierte Lehrkraft. Die Fortbildung von Lehrkräften, die Steigerung des Prestiges des Lehrberufs und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Bildungssektor stellen daher die bedeutendsten Empfehlungen zur Stärkung der deutschen Sprache an tschechischen Schulen dar.