

UNIVERSITÄT TARTU
INSTITUT FÜR FREMDSPRACHEN UND KULTUREN
TARTUER LEHRERSEMINAR

**Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik
im Deutschunterricht:
Zum Einsatz des Konzepts Deutsch
als Fremdsprache nach Englisch in Estland**
Magisterarbeit

Vorgelegt von Kris Kirs

Betreuerin: PhD Silke Pasewalck
Mitbetreuer: MA Martin Schönemann

Tartu 2018

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Die sprachliche Lage Estlands.....	6
1.1. Das Englische in Estland	7
1.2. Der Deutschunterricht in Estland	8
1.3. Lösung: Deutsch als Fremdsprache nach dem Englischen?	9
2. Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik	11
2.1. Prozesse des Spracherwerbs	11
2.1.1. Das Erlernen der zweiten und weiterer Fremdsprachen (L3).....	11
2.1.2. Grundlagen des Zweit- und Fremdsprachenlernens (L2)	13
2.1.3. Grundlagen des Erstsprachenerwerbs (L1).....	14
2.2. Einfluss der Erstsprache auf den L3-Fremdsprachenunterricht	15
2.3. Einfluss des Englischen auf den Deutschunterricht	17
2.4. Transfer und Interferenz	18
2.5. Weitere Einflüsse auf den L3-Unterricht.....	18
2.5.1. Die kognitive Verarbeitung der Sprache	19
2.5.2. Das Lernalter	20
2.5.3. Motivation	21
3. Merkmale der Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	23
3.1. Mehrsprachige Lern- und Lehrstrategien	23
3.1.1. Das Aktivieren vorheriger Sprachlernerfahrung	23
3.1.2. Lehr- und Lernstrategien für das Entfalten des Sprachbewusstseins	25
3.2. Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien	26
3.3. Mehrsprachige Aufgabentypologie	28
3.3.1. Hörverstehen.....	28
3.3.2. Schreiben	30
3.3.3. Sprechen	31

3.3.4. Leseverstehen	32
4. Das Erstellen und Einsetzen mehrsprachiger Materialien im estnischen Deutschunterricht.....	35
4.1. Das Erstellen der Lehrmaterialien	36
4.1.1. Das erste Arbeitsblatt „Film & Musik“	36
4.1.2. Das zweite Arbeitsblatt „Das Adjektiv“	37
4.2. Das Erstellen der Unterrichtskonzepte	39
4.2.1. Unterrichtskonzept für „Film & Musik“	39
4.2.2. Unterrichtskonzept für „das Adjektiv“	40
4.3. Erhebung weiterer nützlicher Daten	41
4.4. Durchführung des Deutschunterrichts mithilfe der Arbeitsblätter	44
4.4.1. Die Selektion	44
4.4.2. Unterrichtsbeschreibung für „Film & Musik“	46
4.4.3. Unterrichtsbeschreibung für „das Adjektiv“	50
4.5. Ergebnisse der Befragung.....	55
4.6. Fazit	57
Zusammenfassung	58
Literaturverzeichnis	59
Anhang 1: Arbeitsblatt „Film & Musik“	61
Anhang 2: Arbeitsblatt „das Adjektiv“	63
Anhang 3: Fragebogen für „Film & Musik“	65
Anhang 4: Fragebogen für „das Adjektiv“	66
Resümee	67
Erklärung	68

Einleitung

Am Ende meines Fremdsprachenlehrer-Praktikums, blieb mir eine bestimmte Bemerkung einer Deutschlehrerin im Kopf stecken, deren Unterricht ich mehrmals beobachten durfte. Als im Unterricht eine neue Satzkonstruktion gelernt wurde – ich glaube, es ging um das Passiv – erwähnte ein Schüler, dass es im Englischen etwas Ähnliches gebe, was im Grunde auch stimmt. Die Lehrerin antwortete darauf aber, dass er sich im Deutschunterricht befinde und dass er seine Englischkenntnisse lieber für den Englischunterricht aufbewahren sollte. Der Schüler nahm diesen Kommentar mit Humor, wirkte aber sichtlich enttäuscht, dass er mit seiner Vermutung wohl falsch lag. Grundsätzlich stimmt es ja, dass man sich im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich mit der Zielsprache beschäftigen sollte. In diesem Moment fragte ich mich aber, ob der Einsatz des Englischen demzufolge komplett verboten sein sollte, oder ob man es doch irgendwie in den Deutschunterricht miteinbeziehen könnte, wobei das Deutsche selbstverständlich im Vordergrund stehen würde.

Nach einer kurzen Recherche stellte es sich heraus, dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur schon entwickelt worden ist, die den Einfluss anderer Sprachen auf den Fremdsprachenunterricht auszunutzen versucht, sondern dass es im Rahmen dessen auch ein Forschungsfeld gibt, das sich konkreter mit dem Einbeziehen des Englischen in die Gestaltung des Deutschunterrichts beschäftigt – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE). Die Prinzipien für den Einsatz dieser Methodik sind von Gerhard Neuner, in seiner Fernstudieneinheit „Deutsch als zweite Fremdsprache“, zusammengestellt, und in Mitarbeit mit Anta Kursiša in nutzvolle Unterrichtsmaterialien umgewandelt worden. (Neuner 2009 und Kursiša 2006)

In der folgenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie kompatibel diese theoretischen Grundsätze, sowie auch die praktischen Anweisungen für das Einsetzen dessen im Deutschunterricht in Estland sind. Das Ziel ist, herauszufinden, ob das Erlernen des Deutschen durch das Miteinbeziehen des Englischen entweder erleichtert wird, oder ob dies eher eine störende Auswirkung hat.

Die Arbeit besteht dementsprechend aus einem theoretischen Teil und aus einem empirischen Teil. Der theoretische Teil ist in drei Kapitel aufgeteilt. Im ersten Kapitel wird die sprachliche Lage Estlands und die Bedeutung des Deutschen gegenüber dem

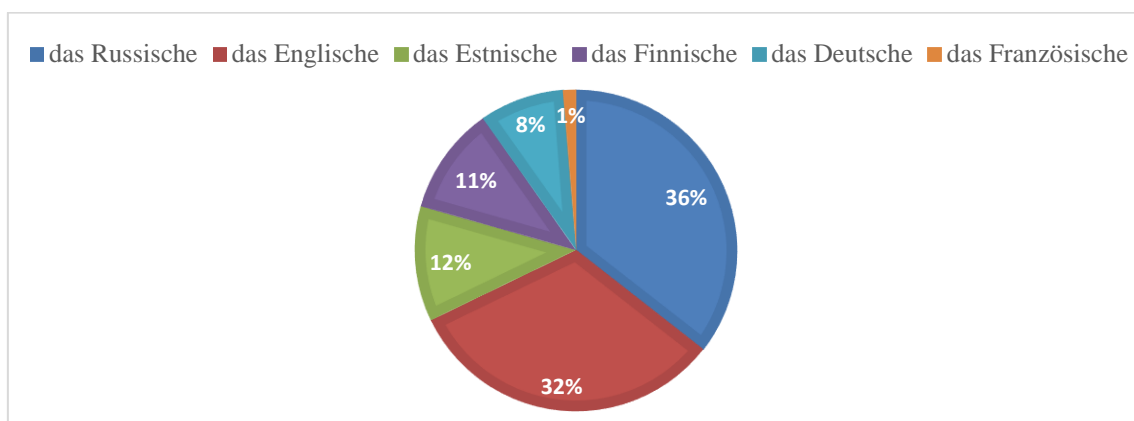
Englischen kurz beschrieben. Im nächsten Kapitel wird die theoretische Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf den estnischen Kulturraum beschrieben und mit weiterer Literatur verglichen, indem Spracherwerbsprozesse und deren Einfluss auf den Deutschunterricht, sowie auch der Einfluss der etwas älteren Lernenden, erläutert werden. Im letzten Kapitel des theoretischen Teils, werden die Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt, indem für sie charakteristische Lehr- und Lernstrategien, sowie auch die Prinzipien der Aufgabentypologie, wie Neuner und Kursiša sie in ihren Büchern beschrieben haben, näher erklärt werden.

Danach folgt der empirische Teil, wo der Prozess des Erstellens neuer Unterrichtsmaterialien nach dem Beispiel von Kursišas Kopiervorlagen aus „Deutsch ist *easy!*“ und der grundsätzlichen Prinzipien Neuners detailliert beschrieben wird. Anhand dieser neuen Unterrichtsmaterialien werden zwei Unterrichtskonzepte erstellt, die dann mit jeweils drei Deutschlernergruppen aus der sechsten Klasse, aus vier verschiedenen Schulen in Tartu in Form eines realen Deutschunterrichts durchgeführt werden. Persönliche Rückmeldungen der Schüler werden mithilfe eines kurzen Fragebogens eingesammelt, den die Beteiligten am Ende des Unterrichts ausfüllen werden.

1. Die sprachliche Lage Estlands

Estnisch, die Amtssprache Estlands, ist, laut den im Jahr 2016 veröffentlichten statistischen Angaben, wo rund 1,3 Millionen Menschen befragt wurden, die Muttersprache von rund 68,4 Prozent der Bevölkerung Estlands, gefolgt vom Russischen, das immerhin von 29,6 Prozent der Einwohner als Muttersprache anerkannt wird. Unter den restlichen zwei Prozent sind bis zu 155 Muttersprachen verteilt, wovon die meistgesprochene Sprache Ukrainisch ist. (vgl. Tammur 2016) Hier ist nicht von Bedeutung, dass Deutsch in Estland als Muttersprache nicht beliebt ist, sondern dass die gängigsten Sprachen aus linguistischer Sicht, außer lexikalischen Einflüssen, keine enge Verwandtschaft zu germanischen Sprachen besitzen.

Auch als Fremdsprache wird das Deutsche von anderen Sprachen, wie dem Russischen, dem Englischen und sogar dem Finnischen, ein wenig in den Schatten gestellt, und wurde im Jahre 2011 mit rund 130,000 Fremdsprachlern auf Platz fünf gesetzt. Mit rund 545,537 Fremdsprachlern, oder eher Zweitsprachlern, wie sie in diesem Falle heißen sollten (ein Unterschied, der später im Kapitel 2.1.2. erläutert wird), saß das Russische zu dieser Zeit auf Platz eins, sogar vor dem Englischen, dessen Anzahl von Fremdsprachlern ungefähr 495,420 betrug, gefolgt vom Estnischen mit 177,286, dem Finnischen mit 167,315 Fremdsprachlern und letztlich vom Deutschen. Auf Platz sechs lag das Französische mit nur 18,677 Fremdsprachlern, was kein geringer und auch kein bedeutungsloser Unterschied ist. (vgl. Tiit 2011: 76)



Abgebildet: Die meistgesprochenen Fremdsprachen in Estland im Jahr 2011. (Tiit 2011)

Ob in dieser Umfrage auch darauf geachtet wurde, dass viele Esten mit russischem Hintergrund in Schulen das Russische als zweite Fremdsprache auswählen, obwohl sie

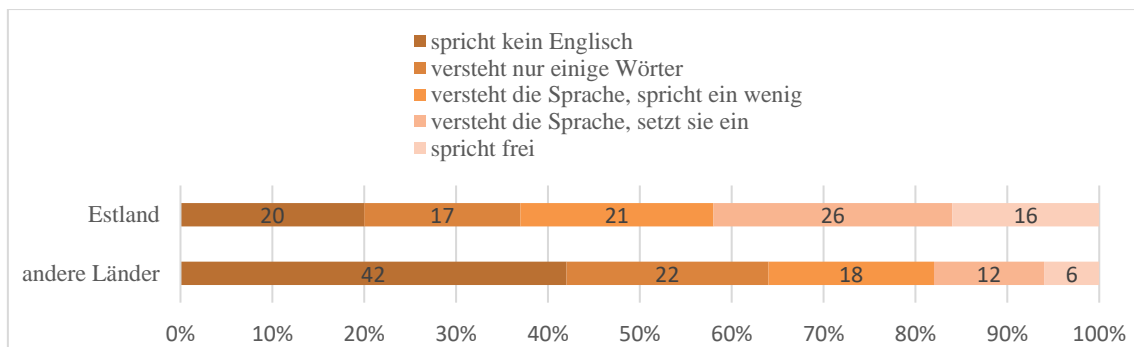
die Sprache schon entweder als Muttersprache verwenden oder auf einem sehr hohen Niveau beherrschen, wurde nicht erwähnt.

Die fünf gängigsten Fremdsprachen verraten uns so manches über die Einstellungen der Esten gegenüber das Fremdsprachenlernen. Die ersten fünf Plätze scheinen von Sprachen belegt zu sein, die einen hohen praktischen alltäglichen und beruflichen Wert innerhalb Estland haben – Sprachen der Nachbarnländer, wie das Finnische und das Russische; Weltsprachen, wie das Englische; und dazu noch die Amtssprache. Obwohl für andere europäische Sprachen, wie das Deutsche und das Französische, oft damit geworben wird, sie würden den Lerner hauptsächlich kulturell bereichern, scheint das Erstere mit seiner viel höheren Anzahl von Fremdsprachlern auch auf einen eher praktischeren Vorteil hinzuweisen, was in einem Fremdsprachenunterricht zu Gunsten der Lernmotivation nicht unerwähnt bleiben sollte.

1.1. Das Englische in Estland

Generell gilt das Englische als die weltweit populärste Fremdsprache. Dabei ist zu bemerken, dass die englische Sprache nicht die meistgesprochene Sprache der Welt ist – diese Ehre gehört dem Mandarin-Chinesischem, gefolgt vom Spanischem. Allerdings verfügt das Englische mit ungefähr 118 Ländern über den Titel der weitverbreitetsten Sprache der Welt. (Ethnologue 2018)

In Estland hat diese Sprache ebenfalls einen dermaßen festen Halt gefunden, sodass das selbsteingeschätzte Sprachniveau der im Jahr 2015 befragten Sprachlern den Durchschnitt der restlichen Länder um ein wesentliches übertraf. Nur rund 24 Prozent bekannten sich zu kein sprachliches Vermögen angesichts des Englischen gegenüber 15 Prozent, die deren Meinung nach in der Lage waren, die Sprache frei einzusetzen. In den restlichen Ländern beträgt der Durchschnitt eine deutlich höhere Prozentzahl, nämlich fast die Hälfte mit 42 Prozent. (vgl. Kruusvall 2015: 77)



Abgebildet: Englischkenntnisse der Esten im Jahr 2015. (Kruusvall 2015)

Bis 2011 betrug die Anzahl der Befragten, die kein Englisch konnten, noch 25 Prozent und die deren, die ihr sprachliches Können hoch abschätzten, ungefähr 11 Prozent. Daraus geht hervor, dass sich dieses sprachliche Niveau im Laufe der Zeit nur verbessert hat – und dies wird sich wahrscheinlich nicht so bald ändern. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass das sprachliche Niveau des Englischen in Estland parallel mit dem Alter der Befragten nachlässt. Das heißt, je jünger die Befragten, desto höher das eingeschätzte sprachliche Können. (vgl. ebd.: 78) Kinder, die jünger als 15 Jahre sind, wurden leider nicht befragt, was das Einschätzen jeglicher Einflüsse auf den ersten Fremdsprachenunterricht gegenüber den zweiten nicht direkt ermöglicht, doch die Annahme, Kinder würden den ersten Englischunterricht mit einer höheren Selbsteinschätzung betreten, ist trotzdem nicht unrealistisch.

Unrealistisch wäre auch nicht zu bekennen, dass Englisch generell eine sehr attraktive Fremdsprache für die jüngere Generation ist, denn es erlaubt ihnen nicht nur den sprachlichen Zugang zu einer unfassbar großen Vielfalt von Literatur und verschiedenen Unterhaltungsbranchen, sondern es ermöglicht ihnen auch mit fast der ganzen Welt ins Gespräch zu kommen.

1.2. Der Deutschunterricht in Estland

Wie in vielen anderen europäischen Ländern, wird auch in Estland die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache angeboten, angenommen es handelt sich nicht um eine Privatschule, oder um einer mit einem unikalen Curriculum, gewöhnlicherweise neben dem Russischem, wessen Popularität schon erwähnt wurde, und manchmal neben dem Französischem und auch anderen Sprachen. Die erste Fremdsprache, die gelernt wird, ist das Englische, und das ab der dritten Klasse. Drei Jahre später, mit Anfang der sechsten Klasse, können die Schüler sich dann ihre zweite Fremdsprache auswählen, die

sie lernen wollen. Nachdem sie ihre Wahl getroffen haben, lernen sie diese zweite Fremdsprache parallel zum Englischen bis zu der neunten Klasse.

Bis Ende des neunjährigen Curriculums der Hauptschule, sollte von den Schülern für die erste Fremdsprache ein höheres sprachliches Niveau erreicht werden für die zweite. Im aktuellstem offiziellen staatlichem Curriculum steht, dass bis Ende der Hauptschule bei der ersten, oder der A-Fremdsprache, das Englische, die B1.2. Stufe für alle Fertigkeiten erlangt werden muss, während für die zweite, oder B-Sprache, in diesem Falle das Deutsche, nur das Erlangen einer A2.2. Stufe für alle Fertigkeiten das erwünschte Ziel ist. Wenn man sich aber die von Innove erstellten staatlichen Prüfungen für das Englische und das Deutsche ansieht, mithilfe dessen das Erlangen der erwünschten sprachlichen Lernziele am Ende der Hauptschule geprüft werden sollten, bemerkt man ziemlich schnell, dass bei beiden Fremdsprachen ein nahezu identisches Niveau erwartet wird. In kurzem muss ein Schüler somit beim Deutschen in viel kürzerer Zeit dieselben Aufgaben lösen können, wie beim Englischen, falls er die staatliche Prüfung bestehen möchte. Auf die Frage, wie ein, auf den ersten Blick, als äußerst unfair erscheinende Umstand mit unterrichtlichen Mitteln umwindet werden könnte, falls in allernächster Zukunft keine Änderungen ins Curriculum angesichts der Fremdsprachenlehre eingeführt werden sollten, wird in dieser Arbeit näher eingegangen, und auch eine mögliche Antwort in Form einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgeschlagen.

Obwohl diese Tatsache einem Deutschlehrer unfair erscheinen mag, eines ist lediglich sicher – man kann annehmen, dass ein Kind vor dem Beginn des Deutschunterrichts in Estland schon wenigstens ein bisschen Englisch spricht, entweder durch vorherigem Fremdsprachenunterricht, oder schon vor der Schule, obwohl das sprachliche Niveau von Landesschulen und Stadtschulen zugegebenermaßen nicht ganz gleichwertig ist.

1.3. Lösung: Deutsch als Fremdsprache nach dem Englischen?

Damit das Deutsche im estnischen Schulsystem mit einer mächtigen Weltsprache, wie das Englische, Schritt halten könnte, müssen einige Veränderungen ins Curriculum eingeführt werden, um die Motivation, nach dem Erlernen der meistgelernten Sprache des westlichen Kulturraums, eine weitere Fremdsprache zu lernen, nicht verloren geht.

In einigen Schulen lernt man das Deutsche schon vor dem Englischen, manchmal schon seit der ersten Klasse, doch dies gilt eher als eine Ausnahme, und dient meistens nur als eine begrenzte Einführung für einen späteren, intensiveren Fremdsprachenunterricht. Dasselbe gilt auch für Schulen, die eine zweite Fremdsprache schon ab der vierten Klasse im Angebot haben, die größtenteils, falls sie das offizielle Curriculum befolgen, denselben Zweck erfüllen. Beim letzteren beginnt der Englischunterricht sowieso öfters schon ab der ersten Klasse, und ist daher auch keine Lösung in den gegebenen Umständen.

Obwohl es keine Daten dazu gibt, wie schnell sie sich unter jüngeren Einwohnern ausbreitet, muss bei der Gestaltung einer potentialen Lösung einfach in Kauf genommen werden, dass das Englische vor allem die Jugendlichen im festen Griff hat, und sich im estnischen Kulturraum nach und nach eher in eine zweite-, als eine Fremdsprache verwandelt. Damit ist also nicht nur das Deutsche in Gefahr, sondern möglicherweise auch das Estnische. (vgl. Oder 2018) Es scheint, als würde das Deutsche ihre Position als zweite Fremdsprache, oder L3-Sprache nicht so bald ändern können.

Eine potentiale Lösung zu diesem Problem wäre das Implementieren der Prinzipien des der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Forschungsfeldes „Deutsch als Fremdsprache nach dem Englischen,“ die das Englische nicht nur im Deutschunterricht als „Tür-Öffner Fremdsprache“ einsetzen, sondern auch beim Lernen anderer Fremdsprachen als Vergleichspunkt benutzen würden, mithilfe dessen sämtliche sprachlichen Phänomene verglichen, analysiert, verstanden und erlernt werden könnten. (vgl. Neuner 2009: 22–23) Das Englische würde damit bei der Förderung des Deutschen im estnischen Kulturraum nicht mehr als Störenfried, sondern als praktisches Hilfsmittel betrachtet werden. Darüber hinaus würde das Deutsche dank dieser Zusammenarbeit zwischen den zwei germanischen Fremdsprachen, rein objektiv, die logischere Wahl neben dem Russischen sein, wenn es für die Schüler Zeit wird, sich für eine weitere zu lernende Fremdsprache zu entscheiden.

Dieses Forschungsfeld bildet den Kern dieser Arbeit, indem untersucht wird, wie kompatibel die Methodik dessen mit dem Deutschunterricht in Bezug auf dem estnischen Schulsystem überhaupt ist.

2. Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Damit die verschiedenen Prozesse der in dieser Arbeit vorgeschlagenen didaktischen Vorgehensweise dem Leser möglichst nachvollziehbar vorgestellt werden können, wird als aller erstes die theoretische Basis erstellt, worauf diese Didaktik eigentlich aufgebaut ist.

Dementsprechend werden im folgenden, theoretischen Teil, die wissenschaftlichen Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik erklärt und analysiert, indem diese mit weiterer aktuellerer Literatur verglichen werden, um nachzugehen, ob sie auf belegten Kenntnissen, oder fehlerhaften Vermutungen beruht. Um der Antwort auf dieser Frage näherzukommen, werden im ersten Unterkapitel die sprachlichen Erwerbsprozesse und deren Einflüsse auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache, anders auch L3 genannt, erklärt und mit Beispielen aus dem estnischen Kulturraum ergänzt. Als zweites wird die kognitive Entwicklungsphase der Lernenden und dessen Einfluss auf dem Deutschunterricht erklärt, wobei Konzepte wie Motivation und Hirnreife sowie auch Sprach- und Sozialbewusstsein erläutert werden.

2.1. Prozesse des Spracherwerbs

Auf den ersten Blick mag es einem erscheinen, dass der Erwerb einer Sprache, egal ob fremd oder nicht, abgetrennt von anderen, vorher erlernten Sprachen abläuft. Andersrum kann auch die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sie entweder sich alle gegenseitig gleichmäßig beeinflussen, oder dass sie auf einer rein fundamentalen Weise sowieso schon gleichwertig sind, und daher auf einer intrinsischen Art gleichermaßen im Hirn gespeichert werden.

In den nächsten drei Unterkapiteln, werden die Erwerbsprozesse hinter den Sprachen, die wir bis zum Beginn des Deutschunterrichts in Estland meistens erlangt haben, sowie auch der L3 selbst, und die Einflüsse deren auf den L3-Unterricht aus der Sicht der Lernenden, sowie auch der Lehrkraft, in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik näher erläutert.

2.1.1. Das Erlernen der zweiten und weiterer Fremdsprachen (L3)

Erst kurz vor dem Ende des 20. Jahrhunderts wurde Sprachforschern langsam klar, dass der Erwerb weiterer Fremdsprachen, anders auch Tertiärsprachen genannt, anders

ablaufen mag, als der der ersten Fremdsprache. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden alle Fremdsprachen, egal ob sie die zweite, dritte, vierte oder auch fünfte ist, die jemand noch lernt oder schon beherrscht, als gleichrangig angesehen. Kurioserweise wurde dieser Unterschied auch während der auf L2 Sprachen bezogenen Forschung nicht gemacht, wobei eigentlich L3 Sprachen untersucht wurden, ohne dies dementsprechend hervorzuheben. (vgl. Miliste 2010: 41–42, vgl. Apeltauer 1997: 17) Auch im Fremdsprachenunterricht galten die L2 und L3 als gleichrangig und wurden streng voneinander abgegrenzt unterrichtet, damit eine Interferenz nicht stattfinden könnte. Der Schüler sollte auch bei der zweiten Fremdsprache dieselben Lernstrategien einsetzen, wie bei der ersten. (vgl. Hufeisen 2003: 7)

Diese Einstellung ist im Grunde nicht falsch, da der Prozess für das Erlernen auch weiterer Fremdsprachen eigentlich sehr ähnlich gelingt, wie bei der ersten. Was bei dieser abgegrenzten Vorgehensweise aber unberücksichtigt bleibt, ist die Erfahrung, die ein Schüler zur Beginn eines L3-Unterrichts gesammelt hat.

Anders als beim Erlernen der ersten Fremdsprache, wo ein Schüler seine bisherigen üblichen Lernstrategien anwenden und verbessern konnte, kann der Schüler zur Beginn des zweiten Fremdsprachenunterrichts jetzt auch Fremdsprachlernstrategien und Erfahrungen einsetzen, die er während des L2-Unterrichts entwickelt hat. Der Schüler sollte zu diesem Zeitpunkt wissen, wie er sprachliche Elemente, wie Vokabeln und Grammatik lernt, und regt sich nicht gleich auf, wenn er gewisse Teile eines schriftlichen Textes nicht sofort versteht. (vgl. Neuner 2009: 27) Kurz gesagt, der Lernende weiß zu diesem Zeitpunkt, wie eine fremde Sprache im Anfangsstadium gelernt wird.

Dies erlaubt den Schüler einzuschätzen, wie fortgeschritten seine Sprachliteralität, und wie verschieden die betreffende Kultur und die eigentliche Struktur der neuen Zielsprache im Unterschied zu der ersten Fremdsprache ist. Zudem ist der Schüler schon mit konventionellen Sprachlernmethoden bekannt, was den Unterricht und das eigenständige Lernen zusätzlich vereinfacht. Überdies dient die erste fremde Sprache den Lernenden als eine weitere *Interlanguage* oder Lernaltersprache (mehr dazu im nächsten Unterkapitel), die er beim Lernen der weiteren Sprache als Basis benutzen kann – noch mehr, wenn die zwei fremden Sprachen miteinander verwandt sind. Seine gedankliche Entwicklung erlaubt ihm das Sprachenlernen, sowie auch seine eigene

Tätigkeit von außen zu betrachten und zu bewerten. (vgl. ebd.) Ältere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Lernende, die bereits über vorherigen verfügen, anfangenden Sprachlernern sogar überlegen sein können. (vgl. Thomas 1985; Nation/McLaughlin 1986, zit. n. Apeltauer 1997: 17) Da die Mehrsprachigkeitsdidaktik generell erst ab den 21. Jahrhundert ihre Fahrt aufgenommen hat, ist die Frage, wie andere Sprachen das Sprachenlernen nur auf positiver Weise beeinflussen könnten, immer noch offen. (vgl. Rösler 2012: 29)

2.1.2. Grundlagen des Zweit- und Fremdsprachenlernens (L2)

Die Zweitsprache, sowie auch die Fremdsprache, werden beide mit der Abkürzung L2 gekennzeichnet und haben darüber hinaus vieles gemeinsam: beide Sprachen werden bewusst zusätzlich zur ersten Sprache erlernt, nicht erworben. Was sie eigentlich unterscheidet, ist, welche Bedeutung die erlernte Sprache für den Lernenden selbst hat. Wenn eine zusätzliche Sprache erlernt wird, die außerhalb des schulischen oder privaten Unterrichts nicht angewendet wird oder werden kann, handelt es sich um eine Fremdsprache. Wird eine weitere Sprache erlernt, damit diese im Alltag angewendet werden kann, wie es zum Beispiel in zweisprachigen Ländern der Fall ist, handelt es sich um eine zweite Sprache. (vgl. Apeltauer 1997: 15) Dementsprechend würde ein Este Russisch eigentlich als Zweitsprache lernen, obwohl es laut dem estnischen Schulsystem als Fremdsprache, öfters sogar als zweite Fremdsprache den Schülern angeboten wird. Ein Brasilianer würde Russisch hingegen unter eingeschränkten Bedingungen als Fremdsprache lernen, da er von der Sprache nicht umgeben ist, und sie daher im Alltag nicht üben kann. (vgl. ebd.: 15)

Zum Erlernen einer weiteren Sprache, ob jetzt fremd oder nicht, gibt es mehrere Vorschläge und Ideen, doch es sind die sogenannten drei großen Hypothesen, die von Richard Bausch und Gabriele Kasper im Jahre 1979 erstellt worden, die eine starke Basis geschaffen haben, von denen sich weitere Theorien ableiten lassen. Die erste, Identitätshypothese besagt, dass das Erlernen einer zweiten Sprache genauso abläuft, wie der Erstspracherwerb, indem dieselben mentalen Prozesse aktiviert werden, um die Zielsprache ohne Einfluss der ersten Sprache in einer ähnlich logischen Reihenfolge zu erwerben, egal wie alt die lernende Person auch sein mag; die Kontrastivhypothese behauptet dagegen, der Zweitspracherwerb würde auf schulischer Basis auf Grundlage der schon erworbenen Erstsprache erfolgen, sofern die Regeln der beiden Sprachen

nicht zu unterschiedlich sind, was zu Problemen führen könnte. Diese beiden sich gegenseitig ausschließende Hypothesen wurden schnell von einer neueren überholt, die eine Brücke zwischen den beiden erschuf – die Interlanguagehypothese. (vgl. Rösch 2011: 23–24) Diese Hypothese schlägt wiederum vor, dass während des Erlernens einer zweiten Sprache, eine Art Mischung zwischen der Erst- und Zielsprache von dem Lernenden entworfen wird, anders auch Lernersprache genannt, die idealerweise so lange eingesetzt werden sollte, bis die grammatische Unstimmigkeit das Benutzen erschwert, und der bis dahin auf natürliche Art gelungene Lernprozess durch eine als unnatürlich gehaltene Lernstrategie ersetzt werden muss, um eine korrekte grammatische Grundlage einzuführen, womit die zwei Sprachen getrennt werden. (vgl. ebd.: 12) Ein gutes Beispiel dafür wären Schüler auf der Anfangsstufe, die beim erschaffen deutschsprachiger Sätze eine grammatisch falsche Wortreihenfolge einsetzen, die auf entweder deren erste Sprache, oder eine andere Fremdsprache zurückgeführt werden kann. Nach diesem Beispiel ist es durchaus nachvollziehbar, warum die Identitäts- als auch Kontrastivhypothese mittlerweile veraltet sind. Diese vor kurzem benannten Hypothesen spielen auch eine wichtige Rolle bei dem Erlernen weiterer Fremdsprachen, nicht nur für die erste.

2.1.3. Grundlagen des Erstsprachenerwerbs (L1)

Obwohl man die erste Sprache öfters auch als Muttersprache bezeichnet, wird mit beiden Begriffen, abgesehen von einigen Konnotationen, die bei dieser Wortwahl besonders in der Philologie auftauchen mögen, die Sprache gemeint, die eine Person vielleicht nicht als erstes durch die Interaktion mit ihren Eltern oder mit ihrer Umgebung erwirbt, doch die sie im Alltag und in ihrer Karriere am meisten verwendet, und mit der sie sich auch am meisten identifiziert.

Beim Erstsprachenerwerb fängt der eigentliche Lernprozess schon ungefähr nach einem Monat an, wonach das Kind, oder eher das Baby schon zwischen verschiedenen Sprachlauten unterscheiden kann. (vgl. Hörmann 1981: 44, zit. n. Apeltauer 1997: 36) Die ersten richtigen Wörter kommen erst später – stattdessen lernt ein Baby als nächstes die Körpersprache und die übliche Satzmelodie von seinen Eltern und anderen Leuten kennen, indem es diese einfach durchs Nachahmen wiederspiegelt. Deshalb können Babys langwierige Gespräche miteinander halten, ohne ein eigentliches Wort zu sagen – ein Phänomen, das als *lallen* bezeichnet wird. (vgl. ebd.: 36) Während den nächsten

Lebensjahren werden schon die ersten Wörter erlernt. Im welchen Tempo dies gelingt, hängt vom Bedarf des Kindes (hat es zum Beispiel Durst, wird es versuchen dies dessen Eltern auch mitzuteilen), seiner Umgebung und natürlich auch von der Erziehungsart seiner Eltern ab. Kinder, die engeren Kontakt zu ihren Eltern haben, lernen auch die erste Sprache schneller. (vgl. Neuner 2009: 25 und Apeltauer 1997: 27)

In der nächsten sprachlichen Entwicklungsphase werden die ersten leichteren grammatischen Formen erlernt, die abhängig von der kognitiven Entwicklung des Kindes an Komplexität gewinnen – je komplizierter die Konzepte werden, die man wahrnimmt, desto komplizierter wird der Wortschatz, sowie auch die grammatischen Mittel, derer man sich bedienen muss, um diese Konzepte ihrer Komplexität gemäß zu äußern. (vgl. Apeltauer 1997: 27)

Dieser Erwerb der ersten Sprache geschieht in den meisten Fällen wie von selbst, unabhängig von dessen Schwierigkeitsgrads im Vergleich zu anderen, grammatisch simpleren Sprachen, bis zum Beginn des Erstsprachenunterrichts, wo die staatlich als korrekt angesehene Anwendung sowie auch stilistische Eigenschaften in einer eher mechanischeren Weise beigebracht werden. Dies ist auch der Fall in Estland, wo die Schüler eigentlich schon im Kindergarten, und dann später ab der ersten Klasse anfangen, die korrekte Sprach- und Schreibweise ihrer Muttersprache zu lernen.

2.2. Einfluss der Erstsprache auf den L3-Fremdsprachenunterricht

Der eigentliche Einfluss der ersten Sprache auf den Tertiärsprachenunterricht hängt größtenteils davon ab, wie eng oder fern ihre Verwandtschaft im sprachlichen Kontext ist. Ein Däne, dessen erste Fremdsprache Französisch wäre, und der Deutsch als zweite Fremdsprache lernen würde, würde viel mehr Ähnlichkeiten zwischen seiner Muttersprache und der im Unterricht behandelten Zielsprache finden, da sie beide, wegen ihrer germanischen Herkunft, über einer engeren verwandtschaftlichen Nähe verfügen, als mit dem Französischen, die eine romanische Sprache ist. Genau umgekehrt ist der Fall aber in Estland, wo die beiden geläufigsten Sprachen, das Estnische und das Russische, im Vergleich zum Englischen, keine verwandtschaftliche Nähe zu der deutschen Sprache besitzen, abgesehen von wenigen sprachlichen Einflüssen auf die Grammatik des Estnischen. (vgl. Neuner 2009: 10)

Das Rektionsverhalten vieler Verben (*kellegi üle naerma* – „über jmdn. lachen“), das Wortstellungsmuster (*me lähme täna koju* – „wir gehen heute nach Hause“), die Verbletzstellung, abtrennbare Verben, sowie auch mehrere Partikelverben des Estnischen, sind stark von ihrer Konstruktion her von der deutschen Sprache stark beeinflusst, und manchmal anscheinend sogar nach Vorbild dessen nachgebildet. Was dem Estnischen aber fehlen, sind das grammatische Geschlecht, das Genus und das Einsetzen von Artikeln, die alle ein fester Bestandteil des Deutschen und auch anderer germanischen Sprachen sind. (vgl. Miliste 2010: 82–84) Diese Ähnlichkeiten sind für einen Lernenden in der Anfangsphase aber schwer bemerkbar.

Was im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts in Bezug auf den L3-Unterricht aber von Nutzen sein kann, unabhängig von der Ferne zu der gegebenen Zielsprache, ist die Gestaltung des Erstsprachenunterrichts selbst. Obwohl im Erstsprachenunterricht nur die Muttersprache als Bezugspunkt dient, lernen die Schüler hier die ersten sprachlichen Bausteine kennen, wie Nomen, Verben, Syntax und sonstige grammatische Funktionen, die ja auch während des Fremdsprachenunterrichts ins Spiel kommen. Die Schüler lernen ihre Muttersprache, die sie bisher automatisch erworben haben, von außen zu betrachten und zu analysieren, was als anfängliche Entwicklung des Sprachbewusstseins wirken könnte, abhängig davon, wie explizit die sprachlichen Elemente den jungen Lernenden beigebracht werden. Dieses Bewusstsein davon, wie Sprachen eigentlich funktionieren, kann in den Schülern geweckt werden, ohne eine weitere, vielleicht auch fremde Sprache in den Unterricht einzubeziehen. (vgl. Neuner 2003: 19–21) Man kann die Schüler auf verschiedene Dialekte innerhalb ihrer eigenen Muttersprache aufmerksam machen und analysieren, was sie gemeinsam haben und was unterschiedlich ist; man kann verschiedene sprachliche Register hervorheben, z.B. höflichen und unhöflichen Sprachgebrauch, dazu auch verschiedene Emotionen, die sich durch bestimmte Wortwahl offenbaren können. (vgl. ebd.: 20)

Vor dem Beginn des ersten Fremdsprachenunterrichts, fehlt den Schülern, falls sie nicht schon eine andere Sprache erlangt haben, der Vergleichspunkt, mit dessen Hilfe sie die grammatischen Elemente deren eigenen Sprache leichter wahrnehmen könnten. Erst wenn sie mit dem Lernen grammatischer Regeln einer anderen Sprache anfangen, wird ihnen bewusst, welche für sie bis diesen Moment gar nicht direkt wahrgenommenen Systeme in deren eigenen Muttersprache alltäglich angewendet werden. Diese Entwicklung des metasprachlichen Sprachbewusstseins ermöglicht es die schon

vorhandenen sprachlichen Kenntnisse in einem neuen Licht zu betrachten, was einen abstrakteren Umgang mit den verschiedenen Bausteinen deren Sprache erlaubt. (vgl. Apeltauer 1997: 90)

Ein derart automatisierter Gebrauch der sprachlichen Mitteln findet bei der Verwendung einer Zweitsprache und auch weiterer Sprachen aber nie statt, und erfolgt deswegen immer viel kontrollierter. Da wir bei der Anwendung einer zweiten Sprache die sprachlichen Prozesse viel bewusster wahrnehmen, wird von uns während der Produktion neuer Sätze auch viel mehr Konzentration verlangt. (vgl. ebd.: 95–96) Deswegen haben jüngere Sprachlerner auch Angst davor, etwas falsch zu sagen, statt etwas Falsches zu sagen.

2.3. Einfluss des Englischen auf den Deutschunterricht

Wegen ihrer nahen etymologischen Verwandtschaft, und weil der Deutschunterricht üblicherweise direkt danach folgt, sollte der Einfluss des Englischen auf den L3-Unterricht, vor allem in der Anfangsphase, sich auf einer direkteren Art offenbaren, als der des Estnischen.

Besonders im Bereich des Wortschatzes, kann die Bedeutung von über 600 Wörtern aus dem Deutschen mithilfe des Englischen entschlüsselt werden, wovon nur 3% aller Wortpaare *falsche Freunde* sind (ein Konzept, das im nächsten Kapitel näher erklärt wird). Das Verstehen deutscher Sätze kann auch durch das Einsetzen vorheriger Sprachlernerfahrung aus dem Englischunterricht erleichtert werden, da es zwischen den beiden Sprachen viele Parallelen gibt, was die Wortstellung und die generelle Syntax angeht (*Where were you?* – „Wo warst du?“). (vgl. Neuner 2009: 30–31) Aber auch zwischen den zwei verwandten Sprachen, gibt es klare Unterschiede, die man am Anfang sicherlich angehen sollte. Genau, wie bei dem Estnischen, verfügt auch das Englische, anders als das Deutsche, über keinen Genus. Dasselbe gilt auch für die Aussprache und die Rechtschreibung einiger Wörter, die schriftlich ähnlich aussehen, aber unterschiedlich ausgesprochen und geschrieben werden. (vgl. ebd.: 31) Da der Fremdsprachenunterricht besonders am Anfang sehr Wortschatz-orientiert ist, sollte man daher, trotz einiger grundlegenden Unterschiede, mithilfe des Englischen viel mehr entschlüsseln können, als mit dem Estnischen.

2.4. Transfer und Interferenz

Unter Transfer versteht man das Verknüpfen neuer sprachlichen Materialien mit dem Wissen aus einer schon vorhandenen Sprache aufgrund der schriftlichen oder sprachlichen Ähnlichkeiten, was das Lernen der Zielsprache erleichtern sollte. (vgl. Neuner 2009: 13–15) Man kann zum Beispiel die Bedeutung des englischen Verbs *to find* leicht entschlüsseln, indem man es mit der deutschen Variante, *finden*, vergleicht, da sie schriftlich sehr ähnlich sind.

Hierbei kann aber eine sprachliche Falle auftauchen, die als *falsche Freunde* bezeichnet werden – Wörter aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich ausgesprochen, oder eine ähnliche Schreibweise haben, die aber eigentlich eine ganz andere Bedeutung haben. Ein komisches Beispiel dafür wäre das englische Wort *gift*, was als *das Geschenk* übersetzt werden könnte, und das deutsche Nomen *das Gift*, das im Englischen wiederum als *poison* verstanden wird. Damit ein Engländer sich nicht zu früh über die Idee freut, dass sein deutscher Kollege ihn womöglich *vergiften* könnte, müssen diese falschen Freunde, die zwischen verschiedenen Sprachen laut der *Interlanguage-Hypothese* auftauchen könnten, den Schülern hervorgehoben werden. Diese Unstimmigkeit zwischen ähnlichen Strukturen in verschiedenen Sprachen, die auch Interferenz genannt wird, bezieht sich aber nicht nur auf die Bedeutung einzelner betroffener Wörter, sondern kann auch die Aussprache, Rechtschreibung und die Satzstruktur negativ beeinflussen. (vgl. ebd.: 12)

Dies führt zum Beispiel zu Fehlern bei der Aussprache, wo das deutsche Wort *die Demonstration* so wie die englische Variante ausgesprochen wird, da sie schriftlich identisch sind. Auch bei der Produktion von deutschen Sätzen, kann ein Schüler sich fälschlicherweise an die Wortstellung seiner eigenen Muttersprache halten, wobei Sätze wie „Ich nicht habe gesehen,“ nach Vorbild des estnischen „Ma ei ole näinud,“ erscheinen können. Auf die Frage, wie diese falschen Freunde und deren negativen Einflüsse auf das Sprachenlernen, vor allem im estnischen Deutschunterricht, vermieden werden können, wird später eingegangen.

2.5. Weitere Einflüsse auf den L3-Unterricht

Auf den ersten Blick mag es einem, vor allem einer Lehrkraft, selbstverständlich erscheinen, dass auch die Schüler selbst einen gewissen Einfluss auf die Art des

Erlernens einer Fremdsprache, oder eher einer zweiten Fremdsprache, wie es in diesem Falle ist, haben, und dass sie deshalb natürlich auch verschiedene Bedürfnisse und Erwartungen gegenüber dieser Tätigkeit haben. Einflüsse, die das Lernen bei Jugendlichen erschweren könnten, gibt es mehrere, so viel ist sicher. Welche genau die Schüler vor allem beim Lernen einer zweiten Fremdsprache beeinflussen könnten, werden in den nächsten Unterkapiteln näher erklärt.

2.5.1. Die kognitive Verarbeitung der Sprache

Die erste Sprache wird meistens parallel zur Hirnreifung eines Kindes erworben. Wird eine weitere Sprache erst nach dieser Entwicklungsphase erlernt, so werden Konzepte nicht mittels Begriffen gespeichert, sondern zur bereits eingelagerten Begriffen hinzugefügt. In der Tat heißt es, je später man mit dem Lernen einer fremden Sprache anfängt, desto stärker hängt man an bereits gespeicherten sprachlichen Mitteln. (vgl. Apeltauer 1997: 68) Laut Ergebnissen der Hirnforschung aus den 1970er Jahren, gelingt die Verarbeitung einer neuen Sprache diesbezüglich auch viel verteilter als bei der ersten Sprache, wo weniger wahrgenommen wird, was den Erwerb selbst angeht. (vgl. Albert/Obler 1978: 242; Ojemann/Whitaker 1978, zit. n. ebd.: 68) Ohne, dass hier medizinisch zu sehr ins Detail gegangen wird, bedeutet dies grundsätzlich, dass die erste Sprache durchs Empfinden erworben wird, anders als die Fremdsprache, die hauptsächlich durch logischer Verarbeitung erlernt wird.

Dies muss aber nicht bedeuten, dass das Erlernen einer Fremdsprache von Beginn an bis ans Ende nur durch logisch bedingter Verarbeitung erfolgt. Weil das Lernen am Anfang durch Lautwahrnehmung und nonverbalen Signalen geleitet ist, unabhängig vom Alter des Lerners, da man als Anfänger über einem eingeschränkten oder gar nicht vorhandenen Wortschatz verfügt, könnten grundlegende Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Fremdspracherwerb vorhanden sein. Man hört zu und versucht zu verstehen, worum es gehen mag anhand der Satzmelodie, so etwa, wie Babys. Welche Art der Verarbeitung aber gefordert und entwickelt wird, ob eine analytische oder eher spontane, hängt von der Lernsituation ab, in die ein Lerner versetzt wird – eine Option, die beim Erstspracherwerb nicht vorhanden ist, da ein Kleinkind nur selten in der Lage ist, das Gehörte später sprachlich zu verarbeiten. (vgl. ebd.: 69)

Weil ältere Schüler und auch Erwachsene, anders als Kleinkinder, die ihre erste Sprache lernen, schon daran gewöhnt sind, in kommunikativen Situationen auf bereits

vorhandenen sprachlichen Mitteln zuzugreifen, kommen sie beim Umgang mit einer für den noch fremden Sprache ein bisschen albern vor, wenn diese Mittel nicht mehr verfügbar sind, und bevorzugen, trotz allem vorherbenannten, eine Lernmethode, die auf feste Regeln und sprachlichen Hilfsmitteln aufgebaut ist. (vgl. Oskarsson 1973, zit. n. Apeltauer 1997: 15) Im Rahmen des Fremdsprachunterrichts, hängt die Lernsituation, in der ein Lerner versetzt wird, von der Lehrmethode des Lehrers ab - im besten Falle, je nachdem welche Methode dem Lerner angesichts seiner Fähigkeiten und Bedürfnissen von Gunsten ist.

2.5.2. Das Lernalter

Zu der Zeit, wo Schüler gewöhnlich mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache in der Schule anfangen, befinden sich die Kinder ungefähr im Alter von neun bis zehn Jahren, und sind laut Untersuchungen aus den sechziger und siebziger Jahren damit noch fit für das Lernen einer neuen Sprache, aber nur knapp. (vgl. Rösler 2012: 12) Denn laut denselben Untersuchungen sollte die kritische Periode des Spracherwerbsmechanismus mit der Pubertät enden. In anderen Worten, ungefähr im Alter von 13-15 Jahren, sollte ein Mensch die Fähigkeit, eine neue Sprache zu lernen, verlieren. Ob dies jetzt wirklich so ist, oder nicht, wird bis heute heftig diskutiert. Man kann aber davon ausgehen, dass, obwohl die Existenz einer einzigen *kritischen* Lernphase noch nicht bestätigt worden ist, kann man davon ausgehen, dass es optimale Phasen für das Lernen einer Fremdsprache geben könnte. (Grotjahn/Schlak 2010, zit. n. ebd.: 13) Mehrere Beispiele sprechen dafür, dass eines dieser optimalen Perioden im Alter von drei bis elf Jahren erscheint.

Zum einen hat während dieser Zeit die Identitätsentwicklung des Lernenden noch nicht begonnen. Dies erlaubt dem Lernenden sich mehreren fremden Gruppen flexibel anzupassen, ohne, dass man unter einer Art Selbstentfremdung leidet, wie es bei älteren Lernenden leider der Fall ist, bei denen deren Sprache mit deren Identität verbunden ist. Junge Lernende können dagegen frei mit der fremden Sprache umgehen und bei der Aussprache einen Akzent, der dem eines Einheimischen ähnelt, viel schneller erlernen und problemlos einsetzen. (vgl. Apeltauer 1997: 72–73) Kinder imitieren gerne, ohne dass sie sich dabei albern vorkommen würden. Sie erlernen Laute und verschiedene Manierismen von ihren Eltern, dessen Bedeutung für sie eigentlich fremd ist.

Unter bestimmten Umständen können auch ältere Lernende eine akzentfreie Aussprache erlangen, doch wegen geringerem Kontakt zur Zielsprache, niedrigerer Motivation oder schlicht und einfach zum Erhalt der eigenen Sprachidentität, ist dies öfters leider nicht der Fall. (vgl. ebd.: 73) Umgekehrt, ermöglicht dieser, obwohl geringere Kontakt, den älteren Schülern einen formelleren Zugang zu der Grammatik und Morphologie der Zielsprache mithilfe eines logisch aufgebauten Unterrichtsplans. Nach der Pubertät mag wohl der für den Erwerb einer Sprache verantwortliche Mechanismus geschwächt sein, doch stattdessen entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten des Lernenden weiter, wie metasprachliche Kognition. Darüber hinaus entwickelt sich das Konzentrationsvermögen und die Speicherkapazität. Dies ermöglicht den Lernenden neue metasprachliche Konzepte wahrzunehmen, wie neue Wortgruppen, Morphologie und Syntax – Elemente, die sie früher nicht wahrnahmen. Dies fördert das systematische lernen einer neuen Sprache, erschwert aber das Ausführen von automatisierten Prozessen, wie Aussprache. (ebd.: 73–74)

Junge Kinder lernen ihre Zielsprache dagegen durch Interaktion mit deren Umgebung und mit anderen Erwachsenen und Kindern, wobei keine feste Struktur oder logischer Aufbau miteingeplant ist. Generell heißt das, dass ältere Lernende über bessere Grammatikkenntnisse verfügen, doch bei der Aussprache den jüngeren Lernenden unterlegen sind. (vgl. Rösler 2012: 13) In letzter Zeit wird in Estland versucht, diese Unterschiede zwischen den zwei Altersgruppen zu verringern, indem schon früher mit dem Fremdsprachenunterricht angefangen wird. Immer mehr Schulen bieten das Englische in einer einführenden Art schon ab der ersten Klasse an, wo der Unterricht meistens nur einmal pro Woche stattfindet, bis der eigentliche Fremdsprachenunterricht ab der dritten Klasse anfängt. Dasselbe gilt auch für das Deutsche, das ebenfalls drei Jahre vor dem Beginn des Unterrichts eingeführt wird. Dies sollte den älteren Lernern schon von früh auf die richtige Aussprache verleihen, bevor sie anfangen, sich mit der Grammatik auseinanderzusetzen.

2.5.3. Motivation

Im Rahmen dieser Arbeit, ist es sinnvoller das Konzept der Motivation als solche, eher auf der Ebene des pädagogischen als auch des alltäglicheren Gebrauchs zu behandeln, statt die psychologischen Einzelheiten dessen und allem drum herum zu erläutern. Alltäglich versteht man unter Motivation einen inneren Grund oder Zwang für das

Handeln – auf der pädagogischen Ebene bezieht sich dieses Handeln auf Unterrichtsbezogenes Lernen. Aus pädagogischer Sicht redet man oft von einer intrinsischen und einer extrinsischen Motivation. Intrinsisch motivierte Schüler lernen aufgrund ihres eigenen inneren Bedürfnisses ohne äußeren Druck; extrinsisch motivierte Schüler sind dagegen aber eher zweck- und ergebnisorientiert. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann man noch ferner zwischen instrumental und integrativ motivierten Schülern unterscheiden, wo die ersten lernen, damit sie durch das neue Wissen bessere Chancen im späteren Leben hätten, und die Letzteren die Sprache aus purem Interesse gegenüber der Zielkultur und vielleicht auch der Sprache selbst lernen. (vgl. Rösler 2012: 9–10)

Hier entsteht üblicherweise gleich die folgende Frage: Welche Art der Motivation bringt die besten Ergebnisse hervor und wie sollte die im besten Falle erweitert werden? Leider hat man zurzeit keine gute Antwort auf diese Frage parat. Statt solcher Fragen überhaupt nachzugehen, sollte man sich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eher darüber Sorgen machen, wie man den Unterricht gestalten sollte, damit die Schüler sich mit dem zu lernenden Stoff auf einer möglichst produktiven Art auseinandersetzen. „Hier lautet die Frage nicht, mit welcher Motivation welche Personen was machen, sondern: Wie bringt man Lernende dazu, etwas zu tun, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt vielleicht gar nicht tun möchten.“ (Rösler 2012: 11)

Was die Lernende vielleicht nicht tun möchten, ist, im gegebenen Kontext, eine weitere Fremdsprache zu lernen, wenn sie die weitverbreitetste Sprache der Welt, Englisch, entweder zum Teil, oder manchmal auch sogar schon größtenteils beherrschen. Dass außer dem Estnischen auch das Englische eingesetzt werden kann, um eine weitere germanische Sprache dazu zuzulernen, dass die zwei Sprachen mehr gemeinsam haben, als man am Anfang vermuten mag, und dass vorherige Lernerfahrung nicht nutzlos ist, sondern im Unterricht eingesetzt werden kann, könnte diesen Verlust an Motivation, besonders in der Anfangsphase, lindern.

3. Merkmale der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Nach dem Erstellen eines theoretischen Rahmens, entlang dessen ein mehrsprachiger Vorgang sich im Unterricht orientieren sollte, entsteht bei ungeduldigeren, oder auch sich eher als zupackend beschreibenden Lehrkräften wahrscheinlich sehr bald die Frage, wie die Methodik aussehen sollte, in Rahmen dessen die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht in einer praktischen Weise angewendet werden sollte – kurz gesagt, wie sieht der Lernstoff und der Lehrvorgang aus?

In dem vorhandenen Kapitel werden grundsätzliche Merkmale des Lehr- und Lernvorgangs der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die bis jetzt entwickelt worden sind, erläutert und mit der in dieser Arbeit bereits erstellten Basis der Spracherwerbtheorien, sowie auch mit den Wertsetzungen des estnischen Schulsystems verglichen und analysiert.

3.1. Mehrsprachige Lern- und Lehrstrategien

Im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts, ist nicht nur das Erreichen eines bestimmten sprachlichen Niveaus in der Zielsprache von Bedeutung, sondern auch die Entwicklung von Lernstrategien, die von Schülern bei dem Lernen weiterer Fremdsprachen nach Ende der Schulzeit angewendet werden können – kurz gesagt, auch das Sprachenlernen selbst wird gelernt.

3.1.1. Das Aktivieren vorheriger Sprachlernerfahrung

Da das Deutsche meistens nach dem Englischen folgt, verfügen die Schüler zu Beginn des zweiten Fremdsprachenunterrichts schon über vorheriges Wissen darüber, wie die Anfangsphase beim Sprachenlernen aussieht. Sie wissen, dass man üblicherweise mit dem Lernen fundamentaler sprachlicher Handlungen anfängt, die jeder beherrschen sollte – wie man sich begrüßt, wie man sich vorstellt, wie man sich bei jemandem bedankt, wie man einen Kaffee bestellt usw. All dies kennen die Schüler schon aus dem vorherigen ersten Fremdsprachenunterricht, wo Wendungen, die denselben Zweck erfüllen, auf einer ähnlichen Art schon bereits gelernt wurden. Sie entwickeln ihren Wortschatz, arbeiten mit Texten, lernen neue Grammatik anzuwenden und produzieren eigene Sätze. Wenn eine weitere Fremdsprache gelernt wird, treffen die Schüler oft auf dieselben Aufgaben, nur in einer anderen Sprache. Das Rad wird also nicht neu

erfunden, sondern sozusagen an einem anderen Wagen gefestigt. Die Dissertation Merje Miliste (2010) über den Einfluss des Estnischen und anderer Sprachen auf L3-Lernende wies aber nach, dass nur ein Bruchteil der in dieser Untersuchung beteiligten ihre vorherige Sprachlernerfahrung bewusst im Deutschunterricht einsetzten. (vgl. Miliste 2010: 135–136)

Der Zweck der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dementsprechend, nicht nur das vorherige Wissen um schon gelernte Sprachen zu aktivieren und einzusetzen, sondern auch explizit mit den Lernenden zu besprechen, wie diese Sprachen von den Schülern gelernt wurden und welche Lernstrategien besonders hilfreich waren. (vgl. Neuner 2009: 39–41)

Setzte man hier ein praktischeres Beispiel ein, könnte man beim Lernen bestimmter grammatischer Phänomene mit den Schülern aktiv im Unterricht diskutieren, welche Strategien sie im ersten Fremdsprachenunterricht eingesetzt haben, und was ihnen da geholfen hat. Man kann sie auch auf zukünftige Grammatik aufmerksam machen, die auch im Englischen bei bestimmten Wortgruppen erscheinen mag, wie zum Beispiel die verschiedenen Formen für Adjektive, und explizit erklären, wann dies im Unterricht angegangen wird, und wozu. Dasselbe gilt auch für Wörter, die eine bestimmte grammatische Funktion erfüllen, wie zum Beispiel Präpositionen, die die Position eines Objekts beschreiben, die auch im Estnischen erscheinen.

Derselbe Vorgang kann auch bei grammatischen Phänomene eingesetzt werden, die zum Beispiel in der Muttersprache der Schüler nicht erscheinen, wie geschlechtsverbundene Artikel und bestimmte Prä- und Suffix Konstruktionen, indem nicht mehr betrachtet wird, was ähnlich, sondern was anders ist.

Hier ist es vor allem von Vorteil, dass die Schüler im ersten Fremdsprachenunterricht meistens auf Englisch treffen, weil es besonders zwischen dieser Sprache und dem Deutschen wegen ihrer engen Verwandtschaft, mehrere Ähnlichkeiten gibt, und das nicht nur im Bereich des Wortschatzes (*Father – der Vater; Hand – die Hand; Morning – der Morgen*), sondern auch in elementaren Grammatikstrukturen, wie Syntax und Zeitformen der Verben. (vgl. Kursiša 2006: 4) Allerdings muss hier aber auch erwähnt werden, dass diese System des Englischen, die einen einleitenden Zweck im Deutschunterricht erfüllen können, von allen Schülern anders im Vergleich zu ihrer Muttersprache und auch anderen Sprachen, die sie zu dieser Zeit als Vergleichspunkt

einsetzen konnten, wie zum Beispiel das Russische, anders interpretiert und gespeichert werden. (vgl. Neuner 2009: 36) Das heißt, würde man bestimmte Elemente der Grammatik aus dem Englischen als Beispiel einsetzen, mithilfe dessen die deutsche Variante gelernt werden sollte, knüpft man eigentlich mehreres im Gedächtnis der Lernenden an, als nur das Wissen um dieses bestimmte Phänomen. Beim Erweitern dieses schon vorhanden sprachlichen Netzwerkes müsste man also damit rechnen können, dass auch nebensächliches darin verbundenes Wissen aktiviert werden kann, woraus entweder Interferenzen, oder auch ein positiver Transfer entstehen könnte. Damit diese Art der sprachlichen Reflexion die Lernenden am Anfang nicht nur verwirrt, muss das Sprachbewusstsein im Deutschunterricht weiterentwickelt werden.

3.1.2. Lehr- und Lernstrategien für das Entfalten des Sprachbewusstseins

Damit die vorherbenannten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen grammatischen und anderen sprachlichen Phänomene von den Schülern überhaupt wahrgenommen werden können, muss vorerst das generelle Sprachbewusstsein entwickelt werden. Jeder Schüler nimmt den Einsatz einer Sprache anders wahr – einer mag die verschiedenen Funktionen sofort erkennen, jemand anderes mag die Sprache genauso wohl auf eine eher implizitere Weise empfinden, wobei die systematischeren Funktionen dessen kaum bemerkt werden. Es kann auch vorkommen, dass manche Lernende bestimmte Regeln der zu lernenden Sprache gar nicht begreifen, und sie stattdessen einfach pauken, damit sie dann im Gedächtnis für eine kurze Weile erhalten bleiben, bis sie später, öfters nach einem Test, vergessen werden.

Diesbezüglich kann die folgende Schlussfolgerung gezogen werden – möchte man im Fremdsprachenunterricht ein einheitliches Lernverfahren einsetzen, muss dieses Lernverfahren in Zusammenarbeit mit den Lernenden erst entweder erschaffen, oder weiterentwickelt werden, bis diese den Erwartungen dieser alternativen Methodik entspricht. Eigentlich besagt die Theorie der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Lernenden begäben sich zu Beginn des zweiten Fremdsprachenunterrichts schon in einem Alter, wo deren kognitiven Fähigkeiten, und damit auch deren Sprachbewusstsein schon in einem Stadium befinde, die den Erwartungen dieser Methodik entsprechen sollte. (vgl. Rösler 2012: 248–249)

Damit dieses schon vorhandene Bewusstsein weiterentwickelt, oder erstmals in den Schülern geweckt werden kann, sollten der im zweiten Fremdsprachenunterricht

behandelten Wortschatz und die Grammatik bewusst mit der aus anderen zuvor erlernten Sprachen, in diesem Falle mit dem Englischen, verglichen werden, um deren eigentlichen Funktion in der zu lernenden Sprache auf die Schliche zu kommen, indem die Schüler während dieser Analyse ihre eigenen Hypothesen erschaffen und mit anderen Schülern vergleichen. (vgl. Neuner 2009: 41–42) Das Vergleichen der Sprachen und der von den Schülern erstellten Hypothesen, als auch das routinemäßige Besprechen neuer Funde und Phänomene aus der Zielsprache sollte daher ein gutes Mittel für das Entwickeln des Sprachbewusstseins der Lernenden sein, die diese Bausteine noch nicht wahrnehmen.

3.2. Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien

Zur Zeit des Schreibens dieser Arbeit, ist leider kein einheitliches Lehrwerk vorhanden, das die linguistischen Elemente der Erstsprache, des Estnischen, und der ersten Fremdsprache, des Englischen, im Deutschunterricht systematisch und in einer logischen Reihenfolge einbeziehen würde. Der Vorschlag, für englischsprachigen Schülern gedachte Lehrmaterialien einzusetzen, wäre nicht ganz unnachvollziehbar, doch diese Lösung für den Mangel nutzbarer Materialien würde das Lernen durch das metasprachliche Analysieren und Vergleichen von schon erlernten Sprachen umgehen. Die Zielsprache würde dann einfach aus einem anderen sprachlichen Blickwinkel angegangen werden, was den Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik nicht entspricht. Dieser Mangel an nützlichen Unterrichtsmaterialien ist auch in anderen Arbeiten, wo das Implementieren des Englischen im Deutschunterricht untersucht wurde, als größtes Hindernis hervorgehoben worden. (vgl. Wypusz 2015: 87)

Es gibt jedoch einige Lernmaterialien und auch Empfehlungen für das Erstellen einer Aufgabentypologie, mithilfe dessen Unterrichtsmaterialien selbst entwickelt werden können, die die Analysefähigkeit der Schüler anregen sollten. Die Anwendbarkeit dieser Vorschläge und der Typologie, die daraus entsteht, und was die Schüler, die das erste Jahr Deutsch lernen, davon halten, wird im späteren empirischen Teil erforscht.

Für das Erstellen der Aufgaben, die im Unterricht eingesetzt werden sollten, werden die Lernmaterialien von Prof. Gerhard Neuner (2009) und PhD Anta Kursiša (2006), die sich beide weitgehend mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf das Deutsche nach dem Englischen beschäftigen, als Vorbild benutzt, indem deren Typologie in anderen Aufgabenarten integriert wird.

Die Hauptprinzipien, laut dessen die Aufgaben für die Materialien erstellt werden, sind dieselben, wie bei der Tertiärsprachendidaktik, indem schon vorhandenes sprachliches Wissen miteinbezogen wird, darunter auch die Muttersprache, egal ob sie mit dem Deutschen verwandt ist, oder nicht.

Die Erstsprache und die erste Fremdsprache dienen hauptsächlich als Vergleichspunkte, mithilfe dessen die sprachlichen Phänomene der Zielsprache erkannt und verstanden werden sollten. Dieser Vorgang benötigt ein schon vorhandenes sprachliches Bewusstsein, um die verschiedenen Elemente zu erkennen – eine Fähigkeit, die laut der Forschung der kognitiven Entwicklung eines jungen Menschen in dem Alter, wo der zweite Fremdsprachenunterricht anfängt, schon ausgeprägt sein sollte. Anders gesagt, der Schüler sollte fähig sein, Neues mit schon vorhandenem Wissen zu vergleichen und damit auch zu erschließen, was anders ist und warum, und was diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten bedeuten könnten. (vgl. Kursiša 2006: 5–6) (vgl. Neuner 2009: 32–33) Bei dieser selbständigen Art der Entdeckung, wird die neue Information durch eine echte Erfahrung mit einer Reihe schon vorhandenem Wissen verbunden, was das behalten dessen deutlich vereinfachen sollte – vielmehr als die Listen zu lernender Wörter, die den Schülern im Fremdsprachenunterricht oft vorgeschrieben werden. Je mehr Wissen mit neuem verbunden werden kann, desto mehr Information bleibt erhalten.

Die Schüler sollten außerdem in der Lage sein, diesen Lernprozess auch zu erkennen und zu bewerten. Der Sinn des ganzem ist, den Schülern anzuregen, selbständig zu lernen und dafür auch nützliche Techniken zu entwickeln. Nicht nur das Lernergebnis ist hier entscheidend, sondern auch der Lernprozess. Die Entwicklung solcher Techniken hilft dem Schüler auch nach dessen Schulzeit selbstständig weitere Fremdsprachen zu lernen. (vgl. Kursiša 2006: 5–6)

Das Ziel dieser Vorgehensweise ist, Wörter und später auch ganze Textinhalte durch das Vergleichen mit dem vorhandenen Wortschatz aus verschiedenen Sprachen selbstständig zu entschlüsseln. Damit bei diesem Prozess störende Interferenzen und falsche Schlussfolgerungen vermieden werden, wie zum Beispiel eine falsche Aussprache oder das Verbinden von den früher erwähnten falschen Freunden, müssen jegliche Phänomene, die dies verursachen könnten, aus dem Text hervorgehoben werden, wobei nur die korrekte deutsche Form geübt und gefestigt wird. Dies erlaubt

den Lernenden sich schon am Anfang mit komplizierteren und authentischen und damit für sie auch relevanteren Themen auseinanderzusetzen. (vgl. ebd.: 6–7) Damit sollten die Schüler schon im Anfangsstadium in der Lage sein, den Inhalt fremder deutscher Texten zu entziffern und in Folge auch neue grammatische Phänomene zu erlernen. Die Annahme, ältere und jugendliche Sprachlerner möchten eigentlich schneller zur Sache kommen, und die ersten Unterrichtsstunden lieber nicht damit verbringen, zum zweiten Mal das Grüßen und Verabschieden zu lernen, als ob diese für sie ganz fremde Konzepte wären, stimmt auch überein mit der in dieser Arbeit schon erstellten kognitiven Basis.

Angesichts der Lage des Deutschunterrichts in Estland, wo Schüler in einer viel kürzeren Zeit ein ähnliches sprachliches Niveau erreichen sollten, wie beim Englischen, macht es Sinn den Lernvorgang ein wenig zeitsparender zu gestalten, indem für die Schüler schon bekannte grammatischen und sprachlichen Elemente parallel mithilfe deren ersten Fremdsprache und auch deren Erstsprache vorgestellt werden, anstatt sie getrennt von Grund auf anzugehen.

3.3. Mehrsprachige Aufgabentypologie

Um einen deutlicheren Überblick von dem eigentlichen Implementieren der vorherbenannten Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik ins Gestalten neuer Aufgaben und schon vorhandenen Materialien zu erschaffen, werden die vier Fertigkeiten des Sprachenlernens, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen und Leseverstehen, als Rahmen eingesetzt. Konkrete Beispiele für Aufgaben, die nach den folgenden Richtlinien erschaffen werden können, werden im empirischen Teil, sowie auch im Anhang 1 und 2 vorgestellt.

3.3.1. Hörverstehen

Das Hörverstehen, eine an und für sich immer noch generell vernachlässigte Fertigkeit im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, vor allem in Bezug auf Unterrichtsmaterialien im Anfangsstadium, weil die notwendige Technik und Akustik in kleineren Schulen nicht gut genug ist, und weil der Inhalt oft langweilig und in einer übertriebenen Art durchgeführt ist, wird im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem anderen Blickwinkel weiterentwickelt. Obwohl die vorgeschlagene Tertiärsprachenmethodik vor allem Textorientiert ist, muss das nicht bedeuten, dass das

Hörverstehen nur durch das laute Vorlesen von Texten, oder das Zuhören eines theatralisch vorgetragenen Hörtextes erweitert wird, wie es meistens der Fall ist.

Im Mittelpunkt steht hier vor allem das Erlernen von korrekter Aussprache, denn gerade bei einer mehrsprachigen Vorgehensweise kann es dazu kommen, dass beim Vergleich mehrerer Sprachen sich die Akzente vermischen können – vor allem bei Wörter, die sich schriftlich dermaßen ähneln, dass sie verwechselt werden könnten. Damit solche Interferenzen vermieden werden können, ist das routinemäßige Üben von Wortakzenten und der erwünschten korrekteren deutschen Aussprache essentiell, was entweder durch das laute Nachahmen des Lehrers oder eines Hörtextes erreicht werden kann. Die deutsche Aussprache mit der englischen zu vergleichen, um Unterschiede festzustellen, muss nicht unbedingt zu Interferenzen führen – wichtig ist, dass die deutsche Variante diejenige ist, die verfestigt wird. Das ständige Vergleichen mit dem Englischen kann eventuell dazu führen, dass Schüler die charakteristischen Züge der deutschen Aussprache selbst für sich entdecken. Wörter, die auch auf Estnisch entweder ähnlich klingen, oder ähnlich geschrieben werden, können ebenfalls in die Analyse der Aussprache miteinbezogen werden, was noch weitere Verbindungen zwischen dem gemeinsamen Wortschatz erschaffen mag. (vgl. Neuner 2009: 87)

Dieser Vorgang kann auch auf bereits vorhandenen Materialien überwiesen werden, wie zum Beispiel bei Lehrbüchern, wo der zu lernende Wortschatz explizit bereitgestellt ist, der dann phonologisch mit englischen Übersetzungen verglichen werden kann. Auch Dialoge und ganze Wendungen kann man mit dem Englischen und auch dem Estnischen in Vergleich bringen, um Unterschiede in der Tonlage und der Satzmelodie festzustellen.

Als Hörtexte können dank der Verstehens orientierten Methodik allerlei authentische Clips aus dem Radio, Internet oder auch aus dem Fernsehen verwendet werden, damit die Lernenden den Ton auch mit einem Bild verbinden können. Vor dem Hören eines Textes kann eine Diskussion über das Thema in der Muttersprache durchgeführt werden, um den bezogenen Wortschatz zu aktivieren, und um die Wörter auf Englisch aufzuschreiben, die im Text erscheinen könnten – so wissen die Schüler, worauf sie beim Hören genau achten sollten.

3.3.2. Schreiben

Beim Entwickeln der Schreibfertigkeit, kann man zwischen zwei Lernzielen unterscheiden: entweder das Schreiben selbst ist das Ziel, wie zum Beispiel, wenn man einen Brief schreibt, oder nur ein Mittel zum Zweck, wie es bei Grammatikübungen und Lückentexten der Fall ist. (vgl. Kast 1999: 8) Bis Ende des sechsten Schuljahrs, wird nicht mehr von den Lernern einer zweiten Fremdsprache verlangt, als dass sie die Schriftart der Zielsprache erkennen und umschreiben können, und zum Teil auch kurze Antworten auf Fragen erschaffen, oder Lücken ausfüllen können. Dieses erwünschte Ergebnis fällt also eher in die letztere Kategorie der Schreibfertigkeit, wo sie einen bestimmten Zweck erfüllen sollte. Die Produktion ganzer Texte wird auch in der Tertiärsprachenmethodik nicht verlangt, sondern dass die Funktionen dessen erkannt, und verstanden werden. Die Schüler müssen daher nicht die Sprache perfekt produzieren können, sondern in der Lage sein, die korrekte Produktion zu analysieren. Die Lernziele des staatlichen Curriculums und der von Neuner vorgeschlagenen Tertiärsprachendidaktik stimmen hierbei überein.

Man kann zum Beispiel kurze englische Sätze schreiben, die dann ins Deutsche übersetzt werden, um festzustellen, welche Unterschiede es gibt, und was diese Änderungen verursachen könnte. Auf dem ersten Blick könnte dieser Vorgang einen an veraltete Sprachlehrmethoden erinnern, wie die Grammatik-Übersetzungs-Methode, wo die Zielsprache hauptsächlich durch das Übersetzen in die Muttersprache gelernt wurde. (vgl. Rösch 2011: 67) Was die Mehrsprachigkeitsmethode von dessen unterscheidet, ist, dass nicht die Muttersprache als Basis für das Übersetzen eingesetzt wird, sondern die erste Fremdsprache, bei der die Schüler schon gewohnt sind, grammatische Funktionen, laut der erstellten linguistischen Basis, auf einer eher metasprachlichen Ebene zu betrachten, und die durch eine engere Verwandtschaft über eine Menge von ähnlichen sprachlichen Phänomene verfügt. Außerdem ist hier nicht lediglich die korrekte Reproduktion von Sätzen in einer anderen Sprache das erwünschte Lernergebnis, sondern das Verständnis um die verschiedenen Prozesse, die zu dem Ergebnis in Form eines grammatisch korrekten Satzes geführt haben.

Auch hier können authentische Texte aus dem Englischen benutzt werden, die die Schüler öfters im Leben begegnen, zum Beispiel aus Internetforen, wo eine unikale, aber für die Jugendlichen verständliche Art des Schreibens eingesetzt wird, die dann aus

der Sicht des Deutschen betrachtet werden kann. Dank ihrer Kürze und Einfältigkeit, eignen sich *Memes* – witzige virale Bilder mit Text, die den bildlichen Inhalt mit einer konkreten Botschaft kombinieren – ganz gut für solch eine Aufgabe.

Dank der früheren Erfahrung der Schüler angesichts des Englischen, können allerlei verschiedene Texte mit verschiedenen Phänomenen, wie Höflichkeitsformen, Slang, und weiteres angewendet werden, mit denen sie in einem anderen Kontext schon vertraut sind. Am Ende kann die erlernte Funktion mit anderen, üblicheren einsprachigen Deutschaufgaben verfestigt werden.

3.3.3. Sprechen

Genau wie es der Fall beim Hörverstehen zu sein scheint, ist auch das Sprechen eine oft vernachlässigte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht, denn die Anzahl der Schüler, die generelle Schüchternheit deren, vor allem im Anfangsstadium, sowie auch der zeitliche Druck, können oft einer ruhigen mündlichen Diskussion, im Laufe dessen Neues gelernt und geübt werden sollte, deutlich im Wege stehen. Sprechen kann ja leider nur einer auf einmal, weswegen im Unterricht, wo beispielsweise 12 Schüler alle ihren Teil sagen möchten, ganz viel Zeit verloren geht, die sicherlich in einer besseren Art und Weise benutzt hätte werden können. Angesichts dieser problematischen Lage ist es auch nachvollziehbar, dass von den Schülern bis Ende der sechsten Klasse nur erwartet wird, dass sie in sehr kurzen Sätzen auf leichte Fragen antworten können.

Zum Anfang des Tertiärsprachenunterrichts, wird von den Schülern ebenso nicht erwartet, dass sie umfangreiche Dialoge miteinander halten können, sondern dass sie die korrekte Aussprache kennen und zum Teil auch schon beherrschen, und dass sie auf kurze Fragen auf einer gleichmäßig kürzeren Art antworten können. Damit sich diese vorherbenannte korrekte Aussprache auch möglichst früh verfestigt, und keine Interferenzen zwischen dem Englischen und dem Deutschen erscheinen, angesichts der größeren Rolle des ersteren, bezieht sich die Entwicklung dieser Fertigkeit hauptsächlich auf das Üben der richtigen deutschen Aussprache, wobei fundamentale Äußerungen, die die Schüler bis zum Ende des sechsten Schuljahrs und darüber hinaus beherrschen sollten, im Laufe der Arbeit mit verschiedenen authentischen Texten, durch den regulären Umgang und Üben gelernt werden.

Ein weiterer Weg, die ersten mündlichen Wendungen zu lernen, wäre die Schüler aufmerksam darauf zu machen, welche die für sie wichtigen Ausdrücke aus dem Englischen sind, die sie am meisten anwenden würden. Man könnte dazu einen einfachen Dialog auf Englisch durchführen, und die geläufigsten Ausdrücke auf Deutsch übersetzen, anwenden und dann analysieren, was anders ist und wie die korrekte Aussprache klingen könnte. Dieser Dialog kann auch in Paaren oder in Gruppenarbeit erstellt werden und dann mit anderen Gruppen verglichen werden, um in einer Zeit sparenden Weise die wichtigsten Wendungen herauszufinden. In Deutschland und auch in Estland, ist es nicht so selten unter Jugendlichen, einige Ausdrücke lieber eher auf Englisch, als in ihrer Muttersprache zu äußern. Wenn diese Art des Ausdrucks mit dem Deutschen im Unterricht verknüpft wird, können diese Wendungen mit den deutschen Varianten leichter verbunden werden, wobei sie sich schneller im Gedächtnis verfestigen.

3.3.4. Leseverstehen

Das Produkt eines Leseunterrichts – die Fähigkeit, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen – ist etwas, dass man im realen Leben häufig anwenden kann, so beruflich, zum Beispiel beim Lesen von Dokumenten oder sonstigen Anweisungen, als auch alltäglich, wenn man beispielsweise deutsche Backrezepte im Internet sucht. Dementsprechend heißt es, „der [...] Leseunterricht soll die Lernenden vor allem befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen.“ (Westhoff 1997: 7)

In der Tertiärsprachendidaktik, stehen bei der Entwicklung dieser letzten Fertigkeit, die hier hervorgehoben wird, zwei prinzipielle Fragen im Vordergrund: wozu wir überhaupt Texte lesen, und wie.

Bei der ersten Frage darf man auch nicht vergessen, dass verschiedene Textarten, wie Gedichte, Märchen, Romane und auch Zeitungsartikel, mit verschiedenen Lesezielen durchgearbeitet werden, die davon abhängen, welche Aufgabe im Unterricht erfüllt werden sollte. Ein Gedicht würde zum Beispiel bei einer inhaltlichen Interpretation vom Leser viel detaillierter analysiert werden, als sonst. Des Öfteren wird zwischen drei Lesestilen unterschiedet: globales Lesen, selektives Lesen und detailliertes Lesen. Beim globalen Lesen, wird der Text überflogen, wo nur der generelle Inhalt zu entziffern ist; selektive Lesen wird eingesetzt, um bestimmte Informationen aus dem Text

herauszufischen; wobei mit detailliertem Lesen der ganzen Text Wort für Wort verstanden werden sollte. (vgl. Neuner 2009: 90–91) Die Schüler nehmen öfters an, nur das letztere würde von denen verlangt werden, weswegen sie von längeren Texten, die viele für sie fremde Wörter enthalten, leicht eingeschüchtert werden, was einen sehr negativen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben könnte. Das Ziel der Tertiärsprachendidaktik ist damit, die verschiedenen Lesestile anzuwenden, um Texte verstehend zu bearbeiten, damit nicht nur der Inhalt entschlüsselt wird, sondern auch die Art, wie dieser Inhalt vermittelt wurde, beispielsweise durch die Analyse von grammatischen Strukturen oder einem besonderen Wortschatz. (vgl. ebd.: 94)

Mit einem einzigen Lesetext, können alle drei Lesestile, sowie auch Leseziele eingesetzt und entwickelt werden. Bevor die Schüler mit dem eigentlichen Lesen anfangen, kann der Textbezogene Wortschatz und die Erfahrungen, die damit verbunden sein könnten, durch eine kurze Diskussion in der Muttersprache aktiviert werden. Man kann auch englische Wörter aufzählen, die im Text auf Deutsch auftreten könnten. Beim ersten, globalen Lesedurchgang, kann der generelle inhaltliche Sinn des Textes herausgefunden werden. Bei längeren Texten können englische Hilfwörter bei einem schwierigeren oder fremden Wortschatz entweder zwischen den Zeilen oder parallel neben dem Text hinzugefügt werden, abhängig vom sprachlichen Niveau der Lerner. Dieser erste Durchgang kann auch mit einer Leitfrage gesteuert werden, wie „Worum geht es?“ oder „Was ist passiert?“, oder mit richtig/falsch Fragen, so lange sie nicht zu kompliziert und verwirrend sind.

Beim nächsten selektiven Lesedurchgang, können spezifische grammatische Phänomene analysiert werden, indem die Schüler zum Beispiel bestimmte Nomen oder Adjektive finden müssen, um sie mit vorher bereitgestellten englischen Wörtern zu verbinden, oder in einen Lückentext einzutragen. Nach der gründlichen Analyse und dem Vergleichen mit vorherigen Englisch-Kenntnissen, wird der Text zum letzten Mal detailliert durchgelesen, um den kompletten Inhalt des Textes zu entschlüsseln, wobei die Wörter oder Wendungen, die unverständlich blieben, aufgezählt, übersetzt und verfestigt werden. Im Laufe der Zeit kann die Anzahl der englischen Hilfen verringert werden, abhängig von der sprachlichen Stufe, die von den Schülern erreicht worden ist.

Für das Lesen ganzer deutschen Texte nach dem Forschungsfeld DaF/E, wurden von Hufeisen und Marx (2007) die sogenannten *Sieben Siebe* erschaffen, die den Verstehensprozess eines fremden Textes in diesem Kontext gänzlich beschreiben:

„Unterstützung erhält der Verstehensprozess [...]:

- durch die in einem Text vorhandenen Internationalismen,
- durch den gemeinsamen germanischen Wortschatz,
- durch eine Auseinandersetzung mit Funktionswörtern,
- durch ein Bewusstsein über Laut- und Graphementsprechungen und Verhältnis von Rechtschreibung und Aussprache sowie
- durch die Ausnutzung von Informationen in den Bereichen syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Elemente und Prä- und Suffixe.“ (Rösler 2012: 250)

Dies war nur ein Beispiel dafür, wie der Vorgang beim Arbeiten mit Texten aussehen könnte. Abhängend vom Bedarf, von der Textsorte, oder den Zielen, die während des Unterrichts erreicht werden sollten, kann man sich nur auf einen bestimmten Lesestil und Leseziel konzentrieren. Die Strategien, die die Schüler während dieser Art der analytischen Durcharbeitung eines Textes entwickeln, können in der Zukunft auch beim Lernen weiterer Sprachen angewendet werden.

Dank der Art, wie diese Texte mithilfe des Englischen in Aufgaben umgewandelt werden können, eignen sich allerlei authentische Textsorten aus der Werbung, dem Internet, dem Fernsehen, oder aus Zeitungen, die die jugendlichen Schüler auch inhaltlich ansprechen, und nicht nur einen mechanischen Zweck erfüllen. Alle Textsorten sollten passend für diesen Vorgang sein: Briefe, Speisekarten, Kurzgeschichten, Gedichte, Dokumente, Anleitungen, usw. Die Kürze des Texts und die Lernziele können abhängig vom Bedarf und des sprachlichen Niveaus der Schüler dem Unterricht angepasst werden – eine Möglichkeit, die bei bereits bereitgestellten Lesetexten aus Lehrbüchern nicht vorhanden ist. Dieser häufige Umgang mit Lesetexten aus dem wahren Leben, ob in Form eines Artikels auf Wikipedia, oder eines Interviews oder Dialogs, hilft den Schülern auch in der Zukunft schnell festzustellen, wo für sie relevante Informationen im Text stehen könnten. Abhängend vom Inhalt dieser Texte, können weitere Aufgaben um die grammatischen Phänomene, die beim Lesen beobachtet werden, erstellt und parallel zum Englischen analysiert und gelernt werden. Der Lesetext ist damit das zentrale Lernobjekt in der Anfangsstufe des Tertiärsprachenunterrichts.

4. Das Erstellen und Einsetzen mehrsprachiger Materialien im estnischen Deutschunterricht

Im vorhandenen Teil dieser Arbeit wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, indem die von Neuner und Kursiša vorgeschlagene Tertiärsprachenmethodik, und die einbezogenen Lernstrategien und Aufgabentypologie dessen, bei dem Erstellen neuer Lehrmaterialien eingesetzt wird. Diese neu erstellten Lehrmaterialien werden dann mit insgesamt sechs verschiedenen Deutschlernergruppen aus vier verschiedenen Schulen in Form eines Deutschunterrichts durchgearbeitet. Nachdem diese Kontaktstunden durchgeführt sind, währenddessen diese Methodik eingesetzt und ausprobiert wird, werden die Schüler einen kurzen Fragebogen ausfüllen, um Einblicke in deren Meinung gegenüber dieser Vorgehensweise zu bekommen, die in der zukünftigen Entwicklung und Gestaltung der Tertiärsprachendidaktik, im Rahmen des Deutschunterrichts in estnischen Schulen, von Nutzen sein kann. Während des Erstellens der Materialien, und auch während des Unterrichts, wird eine Selbstbeobachtung durchgeführt, wobei mein eigener Umgang mit dieser auch für mich selbst fremden didaktischen Methodik dokumentiert und am Ende in die Analyse auch miteinbezogen wird.

Das Ziel dieser empirischen Untersuchung ist damit, herauszufinden, ob diese Tertiärsprachenmethodik sich nicht nur theoretisch, sondern auch auf einer praktischeren Art für die Anwendung im estnischen Deutschunterricht eignet, und was die Schüler von dieser Methode halten.

Der Vorgang dieser empirischen Untersuchung gelingt in sechs Schritten:

1. Das Erstellen des Arbeitsblatts, das im Unterricht angewendet wird.
2. Das Erschaffen des Unterrichtskonzepts, wo dieses Arbeitsblatt mit den Schülern durchgearbeitet wird.
3. Das Erstellen des Fragebogens, den die Schüler nach der Kontaktstunde ausfüllen werden.
4. Das Erstellen des Kontakts zu Schulen und deren Deutschlehrkräften.
5. Das Durchführen des Deutschunterrichts mithilfe des vorher erstellten Arbeitsblatts, wonach der Fragebogen ausgefüllt wird.
6. Die Analyse der ausgefüllten Fragebogen und der Kontaktstunden.

Dementsprechend werden diese Schritte in den nächsten Unterkapiteln auch in derselben Reihenfolge erläutert, wobei der jeweilige Vorgang detailliert dargestellt und analysiert wird.

4.1. Das Erstellen der Lehrmaterialien

In Rücksicht auf die Aufgabentypologie, die nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik zusammengestellt worden ist, wurden zwei Arbeitsblätter entworfen, die zwei verschiedene Lernziele erfüllen sollten. Die Entscheidung, die Lehrmaterialien auszudrucken und schriftlich durchzuarbeiten, anstatt die Aufgaben mithilfe einer digitalen Lehrplattform zu erstellen, wurde abhängig vom Mangel an technischen Mitteln in manchen Schulen gemacht, die meistens nur einen Projektor im Klassenzimmer haben, und, falls überhaupt, nur wenige *smart* Geräte zur Verfügung haben. Die Arbeitsblätter wurden mit Microsoft Word gestaltet.

4.1.1. Das erste Arbeitsblatt „Film & Musik“

Das Lernziel, oder das Endprodukt des ersten Arbeitsblatts ist, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen, dessen Schwierigkeitsstufe wegen vielen Ausdrücken und Wörtern, die die Schüler zu dieser Zeit voraussichtlich noch nicht kennen, höher ist, als sie womöglich gewöhnt sind, indem verschiedene Lesestrategien angewendet werden. Der Lesetext stammt aus dem online Wissenschaftsmagazin *Was ist was*, das viele kurze und konkrete dokumentarische Artikel um verschiedene Themen enthält, die für Kinder und Jugendliche gedacht sind. Die Auswahl wurde in Hinblick auf die große Anzahl von themenbezüglichen Nomen und Wendungen getroffen, die wegen des internationalen Flairs des Inhaltes aus Sicht des Englischen leicht entschlüsselt werden könnten.

Übung 1 sollte als Einleitung ins Thema dienen, indem eine Diskussion auf Estnisch durchgeführt wird, um das generelle Vorwissen der Schüler in Bezug auf den möglichen Inhalt zu aktivieren.

Bei **Übung 2** werden die Schüler den Lesetext einmal individuell global lesen, um herauszufinden, was im Text stehen könnte. Unter schwierigeren Wörtern stehen kleingedruckte Übersetzungen auf Englisch, die das Lesen des Textes, und das Entziffern des Inhaltes steuern sollen. Es sollte eine kurze Diskussion auf Estnisch über

den möglichen Inhalt folgen. Dies sollte die globale Lesefähigkeit der Schüler entwickeln.

Übung 3 dient als Einführung in die Wortschatz-Analyse. Die Schüler suchen nach den Nomina aus dem Text und fügen sie dann einer Tabelle zu, wo die englischen Varianten schon bereitgestellt sind, indem sie schriftliche und phonetische Ähnlichkeiten feststellen. Es folgt eine weitere kurze Diskussion über die estnischen Varianten. Diese Aufgabe entwickelt das sprachliche Bewusstsein der Schüler, indem sie den Text nicht nur als Vermittlung eines sprachlichen Inhalts betrachten, sondern nach bestimmten Wörtern und Wendungen suchen, die das Verstehen erleichtern könnten.

Bei **Übung 4** sollten die Schüler das passende deutsche Wort aus dem Wortkasten finden und es dann der englischen Variante hinzufügen. Da die Emotionen, die in dieser Übung gesucht werden müssen, meistens als Adjektive eingesetzt werden, können die Schüler hierbei darauf aufmerksam gemacht werden, dass, genau wie auch im Englischen und im Estnischen, die Adjektive auch im Deutschen als Nomina funktionieren können. Da die gesuchten deutschen Wörter den englischen Varianten schriftlich kaum ähneln, müssen die Schüler andere Charakteristiken, wie Aussprache und Melodie vergleichen, oder sich auf ihr Bauchgefühl verlassen. Die letzten zwei Aufgaben entwickelt die selektive Lesefähigkeit der Schüler.

Übung 5 dient als Zusammenfassung, indem der Text noch einmal detailliert gelesen wird, um zu sehen, ob der Inhalt jetzt erfassbarer ist, als zuvor. Die Schüler können dann jegliche Wörter markieren, die Ihnen beim erschließen des Inhaltes noch Schwierigkeiten bereiten, die dann mit der Klasse zusammen analysiert und diskutiert werden können. Am Ende sollte der Inhalt des Textes viel deutlicher sein, als zuvor.

4.1.2. Das zweite Arbeitsblatt „Das Adjektiv“

Das Ziel dieses Arbeitsblatts ist es, das Sprachbewusstsein der Schüler zu erweitern, indem sie im Laufe einer kurzen Textanalyse selbstständig eine eigene Grammatikregel für das Erstellen von Vergleichsformen für Adjektive erschaffen, indem sie die Formen mit den englischen Varianten vergleichen. Die zu analysierenden Sätze wurden nach dem Vorbild von Kursišas Lernmaterialien (vgl. Kursiša 2006: 54) selber gebildet, damit die Adjektivformen im Text möglichst leicht erkennbar sind, während ihre syntaktische Position und Funktion erhalten bleibt. Dies sollte den Schüler dazu

anregen, die syntaktische Position des Adjektivs, und auch anderer Wortarten in der Zukunft selbst zu erkennen. Die regelmäßigen Adjektive in Übung 4 stammen aus dem Blogbeitrag „die 200 wichtigsten Adjektive“ auf deutschlernerblog.de (2018). Da der zu lernende Stoff in diesem Arbeitsblatt erst in der siebten Klasse gelernt werden sollte, ist es besonders interessant zu beobachten, wie die Schüler mit dem Lösen der Aufgaben klarkommen.

Übung 1 dient auch bei diesem Arbeitsblatt als Einleitung, sowie auch als Aktivierung der vorherigen sprachlichen Erfahrung um verschiedene Wortarten, die die Schüler zu dieser Zeit schon aus dem Englischunterricht, sowie auch aus dem Muttersprachunterricht, laut der Theorie kennen sollten. Als erstes müssen die englischen Wortarten in die Tabelle eingetragen werden. Als nächstes werden die bereitgestellten englischen Wörter auf Deutsch übersetzt, wonach die passenden deutschen Wortartennamen aus dem Wortkasten den englischen Varianten angepasst werden. Zum Schluss werden auch die estnischen Varianten hinzugefügt, worauf eine kurze Diskussion folgen sollte. Diese Aufgabe dient als Brücke zwischen englischer und deutscher Grammatik.

Übung 2 besteht aus einem kurzen in Lücken aufgeteilten Lesetext, der Seite an Seite mit der englischen Übersetzung steht, wobei bei beiden Texten die Adjektivformen unterstrichen. Dies sollte die Schüler dazu anregen, die Adjektive auf beiden Seiten miteinander zu vergleichen, um strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen. Laut der Theorie, müssten die Schüler im Alter von 12-14 Jahren schon fähig sein, das Schriftbild und das Erstellen von Wörtern zu erkennen und zu analysieren.

Übung 3 ist mit der vorherigen Aufgabe verbunden, indem die Schüler die fehlenden Vergleichsformen aus dem Text finden müssen. Alle Formen tauchen aber im Text nicht auf, um die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass, genau wie es auch beim Englischen ist, auch im Deutschen manche Adjektive unregelmäßig sind. Nachdem alle Formen gefunden sind, sollen die Schüler, anhand von Beobachtungen, die sie während der Analyse gemacht haben, die grammatische Regel für das Erstellen regelmäßiger Adjektivformen erschaffen, die dann der Rest der Gruppe vorgetragen, und diskutiert wird.

Bei **Übung 4** können die Schüler dann ihre grammatische Regel ausprobieren, indem sie die fehlenden Vergleichsformen in der Tabelle selber hinzufügen. Danach werden die Basisformen, oder die Positivformen der Adjektive den bereitgestellten englischen Übersetzungen hinzugefügt, wobei die Schüler selber erkennen sollen, was zu welchem Wort passt. Mit dieser Aufgabe verfestigt sich die grammatische Regel, sowie auch die Bedeutung der Wörter, dessen Vergleichsformen erschaffen wurden.

4.2. Das Erstellen der Unterrichtskonzepte

Da die Arbeitsblätter gestaltet wurden, sodass die Aufgaben in einer logischen Reihenfolge durchgearbeitet werden, indem sie nach und nach kompliziertere Konzepte enthalten, bleibt dieselbe Reihenfolge auch im Unterrichtskonzept erhalten. Als Unterrichtssprache, mithilfe dessen die Arbeit der Schüler geleitet wird und Sprachliches erklärt wird, dient hauptsächlich die Muttersprache, das Estnische, wobei eine Menge von Beispielen aus dem Englischen benutzt werden, um gewisse grammatischen Funktionen zu erläutern.

Im folgenden Kapitel, wird vorgestellt, wie der Unterricht um die Arbeitsblätter gestalten werden kann, indem die zeitliche Länge der Aufgaben in Minuten angezeigt wird, mit der Annahme, der Unterricht daure 45 Minuten. Zudem werden auch die Lernziele des Unterrichts, sowie auch das Verhalten der Lehrkraft erläutert. Diese Lernziele können den Schülern auch explizit vermittelt werden.

4.2.1. Unterrichtskonzept für „Film & Musik“

Lernziele:	Erweiterung des sprachlichen Bewusstseins; Wortschatz zum Thema „Film & Musik“; das Erkennen von Nomina im Lesetext; das Erkennen von störenden Wörter, die das Lesen erschweren; das Erweitern von fremdsprachlichen Lesestrategien.
-------------------	---

Unterrichtsablauf

1-2min	Der Beginn des Unterrichts. Aktiveren der Schüler.
3-5min	Die Lehrkraft stellt das Thema vor, das im Unterricht behandelt wird. (Im Rahmen dieser Arbeit, wird dieser Moment genutzt, um mich den Schülern vorzustellen.)

2-5min	Übung 1: Die Schüler besprechen das Thema in Paaren (oder alleine). Die Lehrkraft verteilt die Arbeitsblätter. Es folgt eine offene Diskussion.
7-11min	Übung 2: Die Lehrkraft liest den Text laut vor. Danach lesen die Schüler den Text selbstständig. Es folgt eine Diskussion um den möglichen Inhalt, indem entweder der ganze Text, oder individuelle Sätze durchgearbeitet werden.
5-8min	Übung 3: Die Schüler suchen entweder selbstständig, oder in Paaren, nach den deutschen Wörtern im Lesetext. Die Aufgabe wird mit der ganzen Gruppe überprüft, wobei auch die mögliche estnische Übersetzung erschlossen und hinzugefügt wird.
4-5min	Übung 4: Als erstes werden die englischen Wörter gelesen. Die Schüler fügen danach die deutschen Varianten den englischen zu. Die Aufgabe wird mit der ganzen Gruppe überprüft.
5-9min	Übung 5: Die Schüler lesen den Text ein weiteres Mal, und markieren die Wörter, die beim Verstehen des Inhaltes stören, und tragen sie in die Tabelle ein.
1-2min	Das Arbeitsblatt wird zusammengefasst. Die Schüler füllen den Fragebogen aus.

4.2.2. Unterrichtskonzept für „das Adjektiv“

Lernziele:	Erweiterung des Sprachbewusstseins; das Erkennen von Wortarten; Vergleichsformen für Adjektive lernen und einsetzen; das Erschaffen grammatischer Hypothesen; das Erweitern fremdsprachlicher Lernstrategien.
-------------------	---

Unterrichtsablauf

1-2min	Der Beginn des Unterrichts. Aktiveren der Schüler.
3-5min	Die Lehrkraft stellt das Thema vor, das im Unterricht behandelt wird. (Im Rahmen dieser Arbeit, wird dieser Moment genutzt, um mich den Schülern vorzustellen.)
10-15min	Während die Lehrkraft die Arbeitsblätter austeilt, müssen die Schüler sich

	Gedanken über die Wortarten machen, die sie bisher bei verschiedene Sprachen gelernt haben. Übung 1: Als erstes fügen die Schüler die englischen Wortarten in die Tabelle ein, die zu den bereitgestellten englischen Wörtern gehören. Danach werden die englischen Wörter gemeinsam mit der Gruppe übersetzt – jetzt suchen die Schüler nach den passenden deutschen Varianten aus den Wortkasten und fügen sie der Tabelle zu. Die Aufgabe wird gemeinsam überprüft, wobei auch die estnischen Wortarten in Erinnerung gebracht werden.
4-6min	Übung 2: Die Schüler lesen den kurzen Text, wobei sie die deutschen Sätze mit den englischen vergleichen, währenddessen auf die unterstrichenen Wörter besonders geachtet wird. Es folgt eine Diskussion mit der gesamten Gruppe.
4-6min	Übung 3: Die Schüler suchen selbstständig nach den fehlenden Vergleichsformen und ergänzen die Tabelle. Danach erschaffen sie die grammatische Regel für das Erstellen der Vergleichsformen. Die Regel wird dann auf die Tafel geschrieben.
10-12min	Übung 4: Die Schüler ergänzen selbstständig die Tabelle mit den fehlenden Vergleichsformen, die dann den englischen Übersetzungen hinzugefügt werden. Die Aufgabe wird mit der Gruppe überprüft.
1min	Die Schüler füllen den Fragebogen aus.

4.3. Erhebung weiterer nützlicher Daten

Bei dem Erstellen der mehrsprachigen Materialien, die sich für das Durchführen eines Deutschunterrichts eignen sollten, müsste man auch irgendwie nachgehen können, wie effektiv diese Materialien in so einen unterrichtlichen Kontext überhaupt sind, und wie man solche Qualitäten eigentlich einschätzen sollte.

Die Arbeitsblätter einzusammeln und anhand der gelösten Aufgaben zu bewerten, welche Ergebnisse dieser Vorgang im Unterricht produziert, wäre schwierig, denn bei so einem kurzen Kontakt zu den Schülern, die bei der empirischen Forschung beteiligt sind, existiert kein Vergleichspunkt um das übliche Benehmen und der Lernerfolge. Außerdem würde dies einer gemeinsamen Diskussion im Unterricht im Wege stehen, da dies die Schüler zu sehr beeinflussen würde. Auch wenn man die Lehrkraft konsultieren

würde, wäre diese Information nicht neutral genug im Rahmen einer empirischen Forschung.

Ein anderer Weg wäre, den Unterricht zu filmen, um später zu beobachten, wie gut der auszuprobierende Lernstoff bei den Schülern ankommt. Leider gerät man auch hier in Schwierigkeiten, denn erstens, wären auch diese Daten rein wissenschaftlich nicht neutral, weil, wie jemand das Benehmen eines Schülers einschätzt und was davon herausgelesen wird, von seiner eigenen Stellung, Fähigkeit und kulturellem Hintergrund abhängt; und zweitens, weil bei dem Beobachten eines Unterrichts nur die Bergspitze bewertet werden würde, da jenes, was die Schüler geistig mitnehmen, und wie dieses neue Wissen im weiteren Leben eingesetzt wird, unbekannt bleiben würde, es sei denn, man würde eine langzeitige Studie durchführen, was in diesem Falle aber nicht möglich ist. (vgl. Tröhler 2012: 34–37, 44) Angesichts dieser Umstände, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass der Wert der Tertiärsprachendidaktik in diesem Kontext weder nach dem Produkt, noch nach einer Unterrichtsbeobachtung bewertet werden sollte.

Welche Einstellung die Schüler gegenüber solch einer Vorgehensweise haben, muss nicht nur durch eine Analyse einer Videoaufnahme oder einer persönlichen Beobachtung entschlüsselt werden können. Für das Einsammeln solcher subjektiv-internen, nicht beobachtbaren Daten, die bei einer empirischen Forschung jedoch einen hohen Wert besitzen, eignen sich Fragebögen, mithilfe dessen die Schüler ihre Meinung in einer streng strukturierten Art vermitteln können, so lange die Konstruktion und die Gestaltung der Fragen diese unbeeinflusste Vermittlung ermöglicht. (vgl. Zydati 2012: 117–118)

Die Fragebögen, die in dieser Arbeit eingesetzt werden, wurden auf Estnisch erstellt, um mögliche Verwirrung um fremde Wörter oder den Inhalt der Fragen zu vermeiden. Das Ziel des Fragebogens ist, herauszufinden, wie die Schüler selbst den Einfluss der englischen Elemente in den Materialien einschätzen, wie oft sie das Englische gegenüber dem Deutschen alltäglich außerhalb der Schule eigentlich einsetzen, und was sie generell vom Implementieren des Englischen im Deutschunterricht halten.

In dem Fragebogen stehen daher insgesamt fünf eingeschränkte Fragen mit Antwortauswahlen, die von sehr positiven, bis zu sehr negativen Meinungen reichen. Bei Fragen, wo nur nach der Meinung der Schüler gefragt wird, stehen keine neutralen

Antworten zur Wahl, weil man oft dazu neigt, den mittleren Weg zu wählen, anstatt die wahre Meinung zu äußern. (vgl. ebd.: 124) Bei dem Erstellen der Fragen, wurden außerdem doppeldeutige, verwirrende, sowie auch den Leser beeinflussende Formulierungen vermieden.

Die zwei ersten Fragen beruhen sich auf das Produkt des jeweiligen Unterrichts, und wie der Einfluss des Englischen von den Schülern eingeschätzt wurde. Fragen, die manipulierende Elemente enthalten, wie „wie gut fandest du“ oder „wie hilfreich war“ wurden vermieden, da diese die Antworten der Befragten beeinflussen könnten. (vgl. ebd.: 122) Stattdessen wurde neutral gefragt, welchen Einfluss das Englische deren Meinung nach hatten konnte, wo die Antwortauswahlen von sehr positiv, bis zu sehr negativ reichen. Da die englischen Wörter auch keinen Einfluss haben können, besonders bei fortgeschrittenen Sprachlernern, wurde dies auch in Form einer Antwort zur Auswahl angeboten.

Mit den nächsten zwei Fragen, wird der generelle Sprachgebrauch der Schüler angegangen, indem gefragt wird, wie oft sie jeweils das Englische und das Deutsche im Alltag anwenden. Die Antwortauswahlen reichen hier von „jeden Tag“ bis zu „fast gar nicht,“ wobei keine neutrale oder sonst abweichende Antwort, wie „ich weiß nicht“, angeboten wird. Bei der letzten Frage müssten die Schüler bewerten, was sie persönlich von der Tertiärsprachenmethodik, und wie sie in deren Unterricht eingesetzt wurde, halten. Auch hier sind vier Antwortauswahlen angeboten, die von „sehr hilfreich“ bis zu „sehr störend“ reichen, wo wiederum keine neutrale Antwort zur Wahl steht, um den Probanden anzuregen, eine klare Stellung gegenüber dieser Idee zu nehmen.

Die Fragebögen wurden den Schülern am Ende des Unterrichts ausgeteilt. Weitere Anweisungen bekamen sie auf Estnisch. Nach ungefähr einer Minute, wurden die Fragebögen eingesammelt, worauf eine quantitative Analyse folgte. Dieser Vorgang erlaubt den Schülern ehrliches Feedback gegenüber dem Unterricht zu äußern, ohne, dass persönlich dafür verantwortlich zu sein, was den Inhalt dessen öfters beeinflussen kann. Außerdem ermöglicht dies einige Einblicke in den wahren Sprachgebrauch der beteiligten Schülern zu bekommen, damit nachgegangen werden kann, ob dieser auch mit den Daten, die am Anfang dieser Arbeit vorgestellt wurden, auch übereinstimmt.

4.4. Durchführung des Deutschunterrichts mithilfe der Arbeitsblätter

Im Rahmen dieser Arbeit, wurden insgesamt vier Deutschstunden mit vier verschiedenen Gruppen in jeweils drei verschiedenen Schulen durchgeführt – zwei Stunden mit dem Arbeitsblatt „Film & Musik“, und zwei mit „das Adjektiv.“ Im folgenden Kapitel wird der Prozess des Einsetzens der Arbeitsblätter im Rahmen eines Deutschunterrichts in den drei Schulen beschrieben und analysiert, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie das Implementieren der Tertiärsprachenmethodik im alltäglichen Unterricht aussehen würde, und wie die Schüler mit den verschiedenen, für sie ganz bestimmt auch neuartigen, Aufgaben klarkommen.

Als erstes wird die Selektion der Schüler, oder eher Probanden, erläutert, indem die Anzahl der Lernenden in den jeweiligen Gruppen und deren Charakter kurz zusammengefasst werden. Als nächstes wird der Verlauf des Unterrichts in Bezug auf das Unterrichtskonzept beschrieben und analysiert, um nachzugehen, wie sehr das vorbereitete Konzept mit dem realen Ablauf des Unterrichts übereinstimmt, und was angesichts dessen in der Zukunft geändert werden sollte. Danach folgt eine zusammenfassende Analyse, wo auch meine eigene Gedanken und Eindrücke gegenüber dem Einsetzen dieser Methodik einbezogen werden.

4.4.1. Die Selektion

Für das Durchführen der mehrsprachigen Unterrichtskonzepte, wurde Kontakt mit insgesamt vier verschiedenen Deutschlehrerinnen aus vier verschiedenen Schulen in Tartu, Estland aufgenommen. Welche Lehrkräfte kontaktiert wurden, beruhte auf die früheren Bekanntschaften meines eigenen, und die der Betreuerin. Die Kommunikation verlief hauptsächlich durch den Austausch von Emails, und nahm, wegen der engen Termine der Lehrerinnen, viel Zeit in Anspruch. Zwei Lehrkräfte konnten gleich zwei Deutschgruppen bereitstellen, während die anderen jeweils eine Gruppe als passend für dieses Experiment bezeichnen konnten.

Gruppe A aus **Schule A** besteht aus zwei verschiedenen Klassen, wo alle ab der sechsten Klasse das erste Jahr Deutsch lernen. Die Anzahl der Schüler beträgt insgesamt 16, von denen immerhin 14 Schüler zur Zeit des experimentalen Unterrichts anwesend waren. Die Schüler wurden von der Lehrkraft als wohlerzogen, ruhig und neugierig beschrieben, wogegen das generelle sprachliche Niveau aber als ungleichmäßig

empfunden wurde – einige sind besonders fortgeschritten, andere brauchen dagegen aber mehr Zeit, um schwierigere Konzepte zu begreifen.

Gruppe B aus **Schule B** besteht dagegen aus nur einer Klasse, und beträgt insgesamt 9 Schüler, die ebenfalls ab der sechsten Klasse das erste Jahr Deutsch lernen, von dessen aber 6 während des durchgeführten Unterrichts anwesend waren. Auch diese Gruppe wurde von der verantwortlichen Deutschlehrerin als äußerst kooperativ und brav beschrieben, wobei einige aktiv und andere eher in sich geschlossen sein sollten.

Gruppe C und **D** aus **Schule C** bestehen aus jeweils 11 und 8 Schülern, wobei die erstere aus zwei Klassen zusammengestellt ist, während die letztere aus Schülern aus nur einer Klasse enthält – alle Schüler waren im Unterricht anwesend. Beide Gruppen wurden von deren Lehrkraft angesichts deren sprachlichen Niveaus als uneinheitlich beschrieben, wo nur wenige sich als fortgeschritten erwiesen haben, und der Rest einen eher schwachen Eindruck macht.

Gruppe E aus **Schule D** besteht aus Schülern aus einer einzigen Klasse, dessen Anzahl aber insgesamt 10 beträgt – 8 waren anwesend. Auch **Gruppe F** aus **Schule D** enthält Schüler aus nur einer Klasse, mit insgesamt 9 Lernenden. Im Unterricht mit der letzteren Gruppe, waren leider nur vier Schüler anwesend. Beide Gruppen wurden von der Lehrkraft positiv beschrieben, wobei allerdings auch erwähnt wurde, dass bei der letzteren Gruppe auch einige mit dabei seien, die unter eine Lernschwäche leiden.

4.4.2. Unterrichtsbeschreibung für „Film & Musik“

Der Unterricht um das Arbeitsblatt „Film & Musik“ wurde mit den Gruppen A, B, und C durchgeführt.

Übung 1	
Gruppe A	Nachdem die Schüler das Thema in Paaren besprochen hatten, waren sie bei einer offenen Diskussion mit der ganzen Gruppe eher still, bei direkteren Fragen aber aktiv. Antworteten mit kurzen Bemerkungen, wie „es schafft Stimmung“. Horrorfilme wurden als Beispiel erwähnt.
Gruppe B	Nach der Diskussion in Paaren, wurde das Thema gemeinsam mit der ganzen Gruppe besprochen. Antworten waren kurz, aber auf den Punkt. Auch hier wurden Horrorfilme als Beispiel erwähnt. Wörter, wie <i>actor</i> , <i>singer</i> , sowie auch <i>sound engineer</i> , wurden von den Schülern als möglicherweise wichtigen Stichwörter aufgezählt.
Gruppe C	Während die Arbeitsblätter ausgeteilt wurden, wurde machten sich die Schüler größtenteils selbständig Gedanken über das Thema, nur wenige arbeiteten in Paaren. An der gemeinsamen Diskussion nahm am Anfang nur eine Schülerin Teil. Nach einer kurzen weile äußerten auch andere Schüler ihre Meinung. Auch hier wurde erwähnt, dass Musik die Stimmung des Publikums leitet, ohne, dass sie das selber wahrnehmen. Wörter aus dem Englischen, die bei diesem Thema wichtig sein könnten, konnte keiner in der Gruppe vorlegen.
Übung 2	
Gruppe A	Während der offenen Diskussion um den generellen Inhalt des Textes, waren die Schüler still und zurückhaltend. Die Schüler wurden nur dann etwas aktiver, wenn der Text Satz per Satz analysiert wurde. Am meisten sprachen die Schüler, wenn sie direkt angesprochen und befragt wurden, aber auch dann nur mit kurzen Sätzen und Bemerkungen wie „es geht um Filmmusik.“
Gruppe B	Auch hier waren die Schüler bei der offeneren Diskussion, sowie auch bei der detaillierteren Analyse zurückhaltend. Auch wenn sie direkt befragt wurden, antworteten sie oft mit „ich weiß nicht.“ Bei dem vorletzten Satz konnten sie erschließen, dass es um Emotionen geht.

Gruppe C	Währenddessen die Gruppe den Text las, kuckten einige Schüler in der Klasse rum. Wenn die Schüler gefragt wurden, worum es im Text gehen könnte, waren alle leise und vermieden den Blickkontakt. Wenn der Text Satz per Satz vorgenommen wurde, wurden einige Schüler aktiv und sprachen mit. Bei den ersten paar Sätzen versuchen die Schüler den Inhalt eher zu erraten, als zu entschlüsseln. Ein Schüler kommentierte, dieser Prozess wäre „sowieso sinnlos“. Wenn sie bei den nächsten Sätzen direkt befragt wurden, waren ihre Vermutungen um den Inhalt schon näher dran – die Gruppe wurde aktiver. Am Ende blieb der eigentliche Sinn des Textes unklar.
Übung 3	
Gruppe A	Nachdem die Bedeutungen der englischen Wörter überprüft wurden, suchten die Schüler selbstständig nach den deutschen Varianten aus dem Text. Wenn die deutschen Wörter gemeinsam mit der Gruppe überprüft wurden, war ein Schüler besonders aktiv und konnte fast jedes Wort aus dem Text finden; die anderen waren erst eher zurückhaltend, doch wurden bei einfacheren Wörtern wie <i>scene</i> und <i>melodies</i> aktiv. <i>Actor</i> wurde mit <i>Schauspieler</i> verbunden, weil die Tat selbst von einigen Schülern als spielerisch empfunden wurde.
Gruppe B	Der Ablauf dieser Übung war bei dieser Gruppe nahezu identisch mit der Gruppe A. Beim Kontrollieren der Übung, waren hier aber die meisten Schüler aktiv. Das fachbezügliche Wort <i>rough cut</i> wurde von einer Schülerin mit dem deutschen <i>Rohschnitt</i> verknüpft, weil sie ein ähnliches Wort aus dem Schwedischen kannte.
Gruppe C	Alle englischen Wörter waren den Schülern bekannt und konnten schnell auf Estnisch übersetzt werden. Währenddessen die Gruppe nach den deutschen Wörtern suchte, konnte man beobachten, dass nicht alle Schüler mitschrieben. Die Übung wurde gemeinsam überprüft, indem die Schüler eins nach dem anderen nach dem gesuchten Wort gefragt wurden. Obwohl nicht alle mitschrieben, konnten fast alle das richtige Wort nennen. <i>Schauspieler</i> konnte gefunden werden, sobald die Schüler auf den letzten Satz aufmerksam gemacht worden, wo auch das Wort <i>Rollen</i> steht. Ein Schüler vermutete, das Wort <i>etwa</i> könnte die deutsche

	Variante für das englische <i>scene</i> sein.
Übung 4	
Gruppe A	Diese Übung konnte ohne Probleme gemeinsam mit der Gruppe kontrolliert werden. Jedes englische Wort konnte mit der richtigen deutschen Variante verknüpft werden. Das Wort <i>Liebe</i> kannte jeder. Zu <i>distress</i> wurde das deutsche Wort <i>Verzweiflung</i> zugeordnet, weil die beiden laut einem Schüler die längsten Wörter waren.
Gruppe B	Einige Wörter wurden falsch zugeordnet. Auch hier wurde <i>distress</i> mit <i>Verzweiflung</i> verknüpft, weil sie die längsten Wörter waren. Die Gruppe war aktiv und die Übung wurde schnell erledigt.
Gruppe C	Diese Übung wurde sehr schnell gelöst. Nur das Wort <i>Trauer</i> wurde mit <i>Angst</i> verwechselt, sonst gab es keine weiteren Fehler.
Übung 5	
Gruppe A	Nachdem die Schüler den Text noch einmal selbstständig durchgelesen hatten, war die Stunde leider schon um, weswegen diese Übung gemeinsam nicht überprüft werden konnte.
Gruppe B	Die Schüler haben den Text nochmal durchgelesen und die Wörter unterstrichen, die bei dem Entschlüsseln des Inhalts im Wege standen. Die Wörter konnten nur teilweise analysiert werden, bevor die Stunde schon um war.
Gruppe C	Die Schüler lasen den Text noch einmal durch, markierten die Wörter, die dem entschlüsseln des Inhaltes des Textes im Wege standen, und trugen sie in die Tabelle ein. Danach wurden die Wörter Satz per Satz gemeinsam mit der Gruppe besprochen, indem angegangen wurde, warum gerade diese Wörter gestört haben. Trennbare Verben fielen den Schülern besonders oft auf. Als letztes wurden einige Wörter auf Englisch und Estnisch übersetzt, wonach die Stunde auch schon vorbei war.

Schlussfolgerung: Bei größeren Gruppen sollte man davon absehen, offene Fragen an die gesamte Gruppe zu stellen, da die Schüler sich besonders in diesem Falle nicht betroffen fühlen und eher zurückhaltend handeln. Man sollte die Schüler einzeln direkt

ansprechen und möglichst konkrete Fragen entweder in Bezug auf den Inhalt eines Textes, oder eines Wortes bei einer Analyse stellen.

Die offene Diskussion als Mittel zum gemeinsamen Lernen erfüllte ihre erwünschte Funktion, indem auch die Schüler, die während des selbstständigen Schreibens inaktiv wirkten, die Tabelle in Übung 3 mithilfe der gesamten Gruppe vollständig ergänzen konnten. Trotz ihrer positiven Wirkung, nahm dies letztendlich viel mehr Zeit in Anspruch, als es im Unterrichtskonzept vorgesehen wurde, infolgedessen einige Aufgaben schneller überflogen werden mussten, vor allem die letzte, zusammenfassende. Außerdem erlaubt eine offener Diskusion manchen Schülern sich auszuschalten und das Sprechen anderen aktiver beteiligten, und vielleicht zum Teile auch sprachlich begabteren Schülern zu überlassen.

Gewisse Teile dieses Arbeitsblatts, insbesondere die letzte Übung, hätten sich auch gut für eine Hausaufgabe geeignet, womit man viel Zeit hätte sparen können. Es sollte hierbei aber erwähnt werden, dass, ohne dem einführenden Teil, der am Anfang jeder Stunde ungefähr fünf bis sieben Minuten dauerte, das Arbeitsblatt womöglich durchgearbeitet hätte werden können, wie geplant.

Insgesamt hatte man bei allen Gruppen den Eindruck, der Lesetext hätte die Schüler, die ja nur das erste Jahr Deutsch lernen, unabhängig vom Inhalt, wegen ihrer Länge schon beim ersten Anblick überfordert. Die Schüler schienen gewohnt zu sein, Lesetexte gleich detailliert durchzulesen, anstatt sie teilweise zu überfliegen, um nur den generellen Sinn des Inhalts zu entziffern. Auch mit einigen englischen Hilfwörtern, die beim Entschlüsseln des Inhaltes helfen sollten, wirkte die Anzahl von Wörtern, die trotzdem fremd waren, anscheinend sehr einschüchternd. Abgesehen von diesem ersten, scheinbar schlechten Eindruck, konnten mehrere Wörter durch das selektive Lesen mit den englischen Varianten verknüpft werden, wobei nicht nur das Englische, sondern auch andere Sprachen als Vergleichspunkt eingesetzt wurden. Leider reichte all dies aber nicht aus, um den Inhalt des Textes verstehen zu können, was der eigentliche Sinn dieses Arbeitsblatts war. Wegen des zeitlichen Drucks im schulischen Unterricht, sollten, vor allem am Anfang, eher kürzere Lesetexte als Basis für zusätzliche Aufgaben eingesetzt werden. Das Einsetzen verschiedener Lesestile sollte ebenfalls mit den Schülern geübt werden, bevor man sie mit längeren Texten konfrontiert.

4.4.3. Unterrichtsbeschreibung für „das Adjektiv“

Die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt „das Adjektiv“, wurden mit **Gruppe D**, **Gruppe E** und **Gruppe F** durchgearbeitet. Die Lehrkraft für die Gruppen D, E und F, waren während des Unterrichts präsent, doch waren an der Durchführung des Arbeitsblatts nicht beteiligt.

Übung 1	
Gruppe D	Während die Arbeitsblätter ausgeteilt wurden, wurden die Schüler geboten, sich an die Wortarten aus dem Englischen zu erinnern. Die Gruppe kannte alle englischen Wörter bis auf <i>bravely</i> , was sie als ein Adjektiv empfanden. Probleme gab es auch beim Aufzählen der englischen Wortarten. Nur ein Schüler konnte <i>adjective</i> und etwas später auch <i>noun</i> aufzählen, der Rest erschien der Gruppe fremd. Als die Schüler nach den anderen Wortarten gefragt wurden, antworteten sie oft anstatt mit den deutschen Varianten. Letztlich mussten die englischen Wortarten den Schülern aufgezeigt werden. Manche Wortarten, wie <i>pronoun</i> und <i>adverb</i> waren für die Schüler fremd. Danach konnten die deutschen Varianten schnell gefunden werden.
Gruppe E	Als erstes fügten die Schüler die englischen Wortarten den bereitgestellten englischen Wörtern zu. Die Anweisungen bereiteten einigen Schülern Schwierigkeiten, manche schrieben schnell, andere eher langsam. Die Wortarten wurden gemeinsam überprüft – bei dem Erinnern an <i>adverb</i> brauchten die Schüler ein wenig Hilfe. Als nächstes wurden die englischen Wörter gemeinsam auf Deutsch übersetzt, danach suchten die Schüler selbstständig nach den deutschen Wortarten aus dem Wortkasten unter der Tabelle. Dieser Teil erschien den Schülern viel deutlicher, da es keine weiteren Fragen gab. Die Aufgabe wurde danach gemeinsam überprüft, wobei die Tabelle mit den estnischen Wortarten ergänzt wurde. Eine Schülerin war beim Kontrollieren besonders aktiv.
Gruppe F	Bei dem Hinzufügen der englischen Wortarten, gerieten auch hier manche Schüler in Schwierigkeiten, und ergänzten die Tabelle nur teilweise. Beim Kontrollieren war die Gruppe still und zurückhaltend bis auf einen Schüler. Auch hier brauchte die Gruppe ein wenig Hilfe bei

	dem Erkennen von Adverbien im Englischen. Das Suchen nach deutschen Wortarten aus den Wortkasten gelang schneller.
Übung 2	
Gruppe D	Wenn die Anleitung der Übung vorgelesen wurde, wurde die Gruppe danach gefragt, was sie zu tun haben, worauf niemand antwortete, bis ein Schüler direkt angesprochen wurde. Nachdem die Schüler die Sätze analysiert hatten, folgte eine offene Diskussion, woran sich aber kaum jemand beteiligte. Auf die Frage, worauf diese Übung andeuten könnte, antwortete keiner, und es herrschte stille. Die Schüler wirkten verwirrt. Nach einer kurzen Weile, erklärte ich den Schülern, dass es um Vergleichsformen der Adjektive geht.
Gruppe E	Nachdem die Gruppe den Text nach einigen Minuten analysiert hatte, wurden die verschiedenen Beobachtungen der Schüler gemeinsam besprochen. Anstatt sich nur auf die unterstrichenen Wörter zu konzentrieren, wurden die Sätze von den Schülern als Ganzes behandelt. Dies führte zu Bemerkungen wie „die Satzlänge ist ähnlich“ und „die Position des Adjektivs ist dieselbe.“ Die unterstrichenen Wörter wurden daraufhin nochmal betrachtet, worauf die Schüler antworteten, dass die Konstruktion der Vergleichsformen ähnlich sei.
Gruppe F	Wenn die Funde der Schüler besprochen wurden, sprach meistens nur ein Schüler während die anderen eher still wirkten. Hier wurde von dem Schüler gleich erkannt, dass in dieser Aufgabe auf die Vergleichsformen der Adjektive angedeutet wird. Sobald dies erwähnt wurde, wurden auch die anderen Schüler aktiv.
Übung 3	
Gruppe D	Nachdem den Schülern erklärt wurde, was sie zu machen haben, gingen alle gleich an, die Tabelle mit den gesuchten Formen aus dem Text zu ergänzen. Einige konnten sogar die Form eintragen, die im Text gar nicht auftaucht. Die Übung wurde gemeinsam überprüft, indem die Schüler eins nach dem anderen die fehlenden Vergleichsformen für jedes Wort aufzählten. Es gab keine Fehler. Wenn es Zeit wurde, die grammatische Regel für die Vergleichsformen zu erschaffen, wurde die englische Variante auf die Tafel als Beispiel geschrieben. Nach einer

	kurzen Weile waren alle fertig, wonach die korrekte Formel auf die Tafel unter der englischen Variante geschrieben wurde, um zu zeigen, wie ähnlich die beiden sind.
Gruppe E	Die Schüler suchen selbstständig nach den fehlenden Vergleichsformen aus den Text, die unterstrichen sind. Manche schreiben nicht mit und sind weniger aktiv, andere hingegen ergänzen die Tabelle in einem schnellen Tempo. Wenn bei der gemeinsamen Korrektur darauf hingewiesen wurde, dass eine fehlende Vergleichsform unregelmäßig sein könnte, konnten die Schüler Beispiele aus dem Englischen einsetzen, um dieses Phänomen zu erklären. Beim Erstellen der Grammatikregel schreiben manche Schüler nicht mit, doch wenn eine Schülerin die Regel, die sie entworfen hatte, auf die Tafel schrieb, wurde der Rest auch aktiver.
Gruppe F	Der Gruppe wurde schnell klar, dass sie die fehlenden Vergleichsformen in der Tabelle ergänzen sollten. Einige Schüler schreiben nicht mit. Ein Schüler antwortete in einer genervten Art, dass er wisse, was von ihm verlangt sei, wenn ihm Hilfe von mir leise angeboten wurde. Während der gemeinsamen Korrektur sprach hauptsächlich wieder nur ein Schüler mit, während die anderen zuhörten und kommentierten. Auch hier wussten die Schüler Bescheid, wie unregelmäßige Vergleichsformen aus dem Englischen funktionieren. Bei der Erschaffung der Grammatikregel, war die ganze Gruppe still und vermied Blickkontakt und wurde erst dann aktiv, wenn die Regel gemeinsam auf die Tafel geschrieben und besprochen wurde.
Übung 4	
Gruppe D	Zu Beginn dieser Übung, war allen schnell klar, was von ihnen verlangt wird – einige hatten die Tabelle schon teilweise ausgefüllt. Währenddessen einige die Tabelle noch ergänzten, erlaubte ich denen, die schon fertig waren, sich die nächste Tabelle anzuschauen. Danach wurde die erste Tabelle gemeinsam mit der Gruppe überprüft in derselben Art, wie die vorherige. Auch diesmal gab es fast keine Fehler, sogar die Aussprache der Schüler was insgesamt korrekt auch bei längeren Wörtern. Danach wurde gleich auch die nächste Tabelle

	kontrolliert, wo auch diesmal alle englischen Wörter mit den richtigen deutschen Adjektiven ergänzt wurden.
Gruppe E	Währenddessen die Schüler die Tabelle mithilfe der von ihnen erstellten Grammatikregel ergänzten, konnte man sehen, dass die Gruppe in einem ungleichen, aber immerhin schnelleren Tempo arbeitet, als zuvor. Schnellere Schüler, die die Tabelle schon ergänzt hatten, fingen schon an, die Adjektive zu den bereitgestellten englischen Übersetzungen zuzuordnen. Während der gemeinsamen Korrektur, wurden die Schüler eins nach dem anderen befragt. Zwei Wörter, <i>neu</i> und <i>hungrig</i> , wurden nach Vorbild des Englischen ausgesprochen. Dies wurde schnell korrigiert, wobei die richtige Aussprache mehrmals mit der ganzen Gruppe geübt wurde. Der zweite Teil der Übung wurde am Ende der Stunde schnell überprüft – die Schüler konnten fast alle deutschen Wörter den richtigen englischen Varianten hinzufügen.
Gruppe F	Die Schüler arbeiten sehr aktiv mit und ergänzen die Tabelle schnell. Auch die, die vorher nicht mitschrieben, machten jetzt mit. Ein Schüler wird auch mit dem zweiten Teil der Übung schnell fertig, und wurde geboten, seinen Nachbarn bei der Arbeit zu helfen, was er auch tat. Die Übung wurde überprüft, indem die Schüler einzeln befragt wurden. Bei längeren Wörtern hatten die Schüler Schwierigkeiten damit, das Suffix zu erkennen. Kleine Fehler bei der Aussprache von unbekanntem Wörtern, die auf einer englischen Art ausgesprochen wurden. Es erschienen nur wenige Fehler – auch bei den Schülern, die am Anfang kaum aktiv waren. Die Wörter konnten den englischen Übersetzungen fast fehlerfrei hinzugefügt werden.

Zusätzliche Bemerkungen: Die Schüler in allen Gruppen sind laut deren Lehrkräfte in ihren Schulen gewohnt, Fremdsprachen auf einer eher intrinsischeren Art zu lernen, wobei grammatische Phänomene, wie Wortarten und sonstiges nicht explizit hervorgehoben werden. Dennoch waren die zwei letzteren Gruppen fähig, diese zu erkennen, die erstere aber leider nicht. Am Ende waren aber alle fähig, die englischen Wortarten mit den deutschen Varianten aus dem Wortkasten zu verknüpfen und danach in weiteren Übungen die korrekte Formel für das Erschaffen der verschiedenen

Vergleichsformen zu erstellen und sie korrekt auch einzusetzen. Es scheint also, diese Fähigkeit sei in den Schülern vorhanden, doch in einem unentwickelten Zustand.

Bei **Gruppe D** und **F** muss auch erwähnt werden, dass der Unterricht am Ende des Schultags stattfand, wo bei der letzteren Gruppe zudem auch mehr als die Hälfte der Gruppe wegen eines Sportwettbewerbes abwesend war, was einen negativen Einfluss auf die Zusammenarbeit und die Motivation der Schüler ausüben hätte können. Trotz dieser Umstände, konnten alle beteiligten Schüler die Aufgaben meistern.

Schlussfolgerung: Da der Sinn der ersten Übung ist, das vorherige Wissen aus dem Englischunterricht zu aktivieren, und danach die Ähnlichkeiten des Englischen und des Deutschen zu demonstrieren, wäre es sinnvoller, diese Wortarten aus der ersteren Sprache auch bereitzustellen, denn sonst setzt diese Aufgabe zu sehr auf das Gedächtnis der Schüler, und nicht die Analysefähigkeit. Außerdem kann man hier ja auch nicht wissen, ob diese Wortarten im Englischunterricht vorher überhaupt behandelt worden sind, oder nicht. Damit solche Verwirrung in Bezug auf den gelernten Stoff gar nicht entsteht, sollte man vorher entweder die Englisch-Lehrkraft oder die Schüler selbst befragen.

Dass die eher analytischeren Übungen auf der Vorderseite des Arbeitsblatts den Schülern den Beobachtungen nach viel mehr Schwierigkeiten bereiteten, als die praktischeren Übungen auf der Rückseite, könnte daran liegen, dass die Schüler nach einer sechsjähriger Erfahrung mit akademischen Aufgabenarten ein automatisiertes Vorgehen entwickelt haben, wo für sie fremdartig aufgebaute Aufgaben, wo nicht direkt klar ist, was von ihnen verlangt wird, eine verwirrende Auswirkung auf deren Arbeitsrhythmus zu haben scheint. Dementsprechend sollte die Zielvorgabe der Aufgaben, wo die Analysefähigkeit der Schüler gefragt wird, auf jeden Fall konkretisiert werden.

Eins wurde während der Durchführung dieses Unterrichts aber klar: die Schüler können Parallelen aus dem Englischen ziehen und dieses Wissen beim Entschlüsseln bestimmter grammatischer Phänomene und Wörter, die eigentlich erst viel später gelernt werden, gemeinsam mit der Gruppe auch einsetzen, solange die Aufgabenstellung klar und konkret ist.

4.5. Ergebnisse der Befragung

Den Fragebogen für das erste Arbeitsblatt „Film & Musik“ füllten 31 Schüler aus, den zweiten für „das Adjektiv“ hingegen 20 Schüler – insgesamt 51 Schüler haben damit Feedback auf diese neue Unterrichtsmethodik abgegeben. Die Antworten auf die Fragen um den allgemeinen Sprachgebrauch der Schüler wurden zusammengezählt, während die Fragen, die durch den Unterricht beeinflusst hätten werden können, voneinander getrennt blieben.

Die Ergebnisse der Befragung sehen folgend aus:

Film & Musik	Das Adjektiv
<p>1. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed saksa keelse teksti mõistmist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olid suureks abiks 38,7% (12) • Aitasid mõne sõna puhul 54,8% (17) • Ei mõjutanud üldse 3,2% (1) • Segasid mõne sõna mõistmist 3,2% (1) • Olid suureks takistuseks 0% (0) 	<p>1. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed saksa keele grammatika mõistmist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olid suureks abiks 45% (9) • Aitasid veidi 50% (10) • Ei mõjutanud üldse 5% (1) • Segasid veidi 0% (0) • Olid suureks takistuseks 0% (0)
<p>2. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed ülesannete lahendamist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aitasid väga 25,8% (8) • Pigem aitasid 71% (22) • Ei mõjutanud üldse 3,2% (1) • Pigem segasid 0% (0) • Segasid väga 0% (0) 	<p>2. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed ülesannete lahendamist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aitasid väga 40% (8) • Pigem aitasid 55% (11) • Ei mõjutanud üldse 0% (0) • Pigem segasid 5% (1) • Segasid väga 0% (0)
<p>3. Kui tihti kuuled ning kasutad inglise keelt vabal ajal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iga päev 70,6% (36) • Iga teine päev 19,6% (10) • Kord nädalas 7,8% (4) • Peaaegu üldse mitte 2% (1) 	
<p>4. Kui tihti kuuled ning kasutad saksa keelt vabal ajal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iga päev 3,9% (2) • Iga teine päev 45,1% (23) • Kord nädalas 25,5% (13) • Peaaegu üldse mitte 25,5% (13) 	

<p>5. Mida arvad Sina inglise keele kasutamisest saksa keele tunnis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meeldib väga 48,4% (15) • Pigem meeldib 51,6% (16) • Pigem ei meeldi 0% (0) • Ei meeldi üldse 0% (0) 	<p>5. Mida arvad Sina inglise keele kasutamisest saksa keele tunnis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meeldib väga 25% (5) • Pigem meeldib 60% (12) • Pigem ei meeldi 15% (3) • Ei meeldi üldse 0% (0)
---	---

Interpretation: Obwohl man während des Unterrichts beobachten konnte, dass nicht alle Schüler aktiv mitmachten, kann man anhand der ausgefüllten Fragebögen sehen, dass der Einfluss der in diesen Unterrichtsstunden eingesetzter Methodik von den Schülern größtenteils positiv bewertet wurde. Die überwiegende Mehrheit der Befragten empfand den Einfluss des Englischen beim Verstehen des Lesetextes und der Grammatik, sowie auch beim eigentlichen Lösen der Aufgaben, als hilfreich, wobei nur einzelne Schüler dessen entweder gar keine, oder eine eher störende Wirkung zuschrieben. Auch bei der letzten Frage, hat die überwiegende Mehrheit das Einsetzen des Englischen im Deutschunterricht generell positiv eingeschätzt, bis auf drei Befragten, die dies für eine eher schlechte Idee halten. Generell neigten die Befragten dazu, sich für die neutralere Antwortauswahl zu entscheiden – eine Tendenz, die beim Erstellen der Fragebögen beachtet wurde.

Darüber hinaus kann man anhand der gesammelten Daten sehen, dass der alltägliche sprachliche Gebrauch des Englischen, den des Deutschen übertrifft, indem ungefähr 90% das erstere entweder alltäglich oder alle zwei Tage einsetzen. Dennoch wird das Deutsche von nur 25% der Befragten gefühlt fast gar nicht angewendet. Die deutsche Sprache scheint demzufolge viel weniger unbeliebt unter den Jugendlichen, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, zu sein, als man anhand der verschiedenen Angaben um den Sprachgebrauch der Esten annehmen mag.

4.6. Fazit

Nach dem erfolgreichen Erstellen von zwei mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien, -Konzepten und sechs durchgeführten -Stunden, und anhand der Ergebnisse der Befragung, kann man schlussfolgern, dass die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, dessen Methodik von Gerhard Neuner zusammengestellt, und von Anta Kursiša in praktischen Aufgabenarten umgewandelt worden ist, im realen Deutschunterricht nicht nur praktisch angewendet werden konnten, sondern von den beteiligten Schülern weitgehend auch als positiv empfunden wurden. Das heißt, was bisher von Lehrkräften üblicherweise als nebliges Konzept wahrgenommen und beschrieben worden ist, kann eigentlich schon in ihrer jetzigen Form, vor allem in der Anfangsphase, in die Unterrichtsgestaltung eingeführt werden. Obwohl einige Schüler während des Unterrichts inaktiv, oder zum Teil auch verwirrt wirkten, haben am Ende alle mitgeschrieben und ausgefüllte Arbeitsblätter zurückgegeben.

Allerdings gibt es bei dem Einsetzen solch einer Methodik auch gewisse Nachteile, und zwar hauptsächlich für die Lehrkraft. Leider gibt es wenigstens bis jetzt noch keine einheitlichen Lehrwerke, die nach den Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik gestaltet sind. Daher müssen die nötigen Unterrichtsmaterialien von der Lehrkraft selber erstellt werden, was zum einen ein hohes sprachliches Niveau in beiden Sprachen verlangt (dasselbe gilt auch für die Schüler), und zum zweiten, besonders am Anfang, sehr zeitaufwändig sein kann. Außerdem können einige Übungen, wegen ihrer fremden Aufgabenstellung, vor allem am Anfang bei den Schülern eher für Verwirrung sorgen, weswegen wiederum viel Zeit verloren gehen kann. Da das Erstellen des zweiten Arbeitsblatts „das Adjektiv“ aber schon viel weniger Zeit in Anspruch nahm, als das erste, kann die Annahme, der Zeitverlust könne beim längeren einsetzen dieser Methodik verringert werden, kaum als weithergeholt bezeichnet werden.

Nichtsdestoweniger können, soweit das sprachliche Wissen um das Deutsche und das Englische es erlaubt, die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik demnach erfolgreich im Deutschunterricht eingesetzt werden. Was in der Zukunft noch weiter untersucht werden könnte, und sollte, ist, welche Auswirkungen diese Vorgehensweise auf die Lernerfolge der Schüler in einem längeren Zeitraum hat, um nachzugehen, ob es sich überhaupt lohnt, diese Methodik in der Zukunft weiter einzusetzen.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Kompatibilität der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie von Gerhard Neuner zusammengestellt worden sind, mit dem Deutschunterricht in estnischen Schulen untersucht, indem die Grundlagen dessen analysiert, und die Grundsätze dessen bei der Erstellung und Durchführung von neuen Unterrichtsmaterialien mit sechs Anfänger-Gruppen aus sechs verschiedenen Schulen ausprobiert wurden.

Im ersten theoretischen Teil, wurden in drei Kapiteln die sprachliche Lage Estlands beschrieben und die sprachlichen und kognitiven Grundlagen, sowie auch die Grundsätze des Anwendens der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt, erklärt und analysiert. Es stellte sich heraus, dass die theoretische Basis der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Funden aus anderer Literatur aus demselben Bereich übereinstimmt und daher ein ernstzunehmender Vorschlag für eine alternative Unterrichtsgestaltung ist.

Im zweiten empirischen Teil, wurden neue Unterrichtsmaterialien nach Beispiel von Neuners Anweisungen aus der Fernstudieneinheit „Deutsch als zweite Fremdsprache“ und Anta Kursišas Kopiervorlagen aus „Deutsch ist *easy!*“ erstellt. Mithilfe dieser neuen Materialien, wurden Unterrichtskonzepte erstellt, mit denen jeweils drei Unterrichtsstunden mit jedem der beiden Arbeitsblätter mit sechs verschiedenen Deutschlernergruppen aus der sechsten Klasse, aus vier verschiedenen Schulen durchgeführt wurden. Am Ende dieser Unterrichtsstunden, füllten die beteiligten Schüler für die Erhebung ihrer Rückmeldung und auch weiter nützlichen Daten, einen kurzen Fragebogen aus.

Anhand dieser Beobachtungen und der ausgefüllten Fragebögen, konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Schüler den Einfluss des Englischen und das Einsetzen dessen, obwohl manche Gruppen einige Schwierigkeiten mit analytischeren und abstrakteren Aufgabenstellungen hatten, generell positiv bewerten und für eine gute Idee halten. Damit wurde festgestellt, dass die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik im realen Deutschunterricht in einer praktischen Weise angewendet werden können, und dass dieses Forschungsfeld in Estland in der Zukunft weiter ausprobiert und untersucht werden sollte.

Literaturverzeichnis

APELTAUER, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin, S: 15, 17, 27, 36, 68–69, 72–74, 90, 95–96.

HUFEISEN, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Britta Hufeisen/Gerhard Neuner (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. München, S: 7.

KAST, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. München, S: 8.

KRUUSVALL, Jüri (2015): 6. Keelteoskus ja keelte praktiline kasutamine. In: Kristina Kallas (Hrsg.) (2015): *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2015*. Hrsg. v. Kristina Kallas, Raivo Vetik, Jüri Kruusvall, Ellu Saar, Jelena Helemäe, Laura Kirss, Cenely Leppik, Külliki Seppel, Kats Kivistik und Pille Ubakivi-Hadachi. Tartu, S: 77–78.

KURSIŠA, Anta/NEUNER, Gerhard (2006): Deutsch ist *easy!* Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht. Ismaning, S: 4, 5–7, 54.

MILISTE, Merje (2010): Über Interaktionen von Muttersprache und anderen (Lerner-) Sprachen bei estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der Anfangsstufe. Tartu, S: 41–42, 82–84, 135–136.

NEUNER, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Britta Hufeisen/Gerhard Neuner (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. München, S: 19–21.

NEUNER, Gerhard/HUFEISEN, Britta/KURSIŠA, Anta/MARX, Nicole/ KOITHAN, Ute/ERLENWEIN, Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. München, S: 10, 12–15, 22–23, 25, 27, 30–33, 36, 39–42, 87, 90–91, 94.

ODER, Tuuli (2018): Inglise keel – kas võõr- või emakeel? In: Õpetajate Leht. Verfügbar unter: <http://opleht.ee/2018/01/inglise-keel-kas-voor-voi-emakeel> (10.04.2018)

RÖSCH, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin, S: 12–13, 23–24, 67.

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, S: 9–13, 29, 248–250.

ZYDATIß, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Sabine Doff (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen*. Tübingen, S: 117–118, 122, 124.

TAMMUR, Alis (2017): Kui palju räägitakse Eestis eesti keelt? In: Eesti Statistika. Verfügbar unter: <https://www.stat.ee/559693> (27.03.2018)

TIIT, Ene-Margit (2014): Eesti rahvastik. Hinnatud ja loendatud. Tallinn, S: 76.

TRÖHLER, Daniel (2012): Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In: Sabine Doff (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen*. Tübingen, S: 34–37, 44.

WESTHOFF, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. München, S: 7.

WYPUSZ, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. Posen, S: 87.

Internetquellen

Ethnologue: <https://www.ethnologue.com/statistics/size> (02.04.2018)

Anhang 1: Arbeitsblatt „Film & Musik“

Übung 1

Lesen Sie den Titel des Textes. Was wissen Sie über Musik in Filmen?

Read the title of the text. What *do you know* about music in films?

Übung 2

Lesen Sie den ganzen Text. Was verstehen Sie?

the whole text. What *do you understand*?

Wie arbeitet ein Filmkomponist?

Enge Zusammenarbeit mit dem Regisseur

Während der Filmkomponist mit der Arbeit an der Filmmusik beginnt, fängt der Regisseur mit dem
During the work with

Dreh an und schickt dem Komponisten anschließend einen Rohschnitt. Gemeinsam sieht man sich
shoot the rough cut. Together

die Szenen an und setzt so genannte *Timecodes*. Die geben an, wo ein Musikstück exakt anfangen
set the scenes. They indicate

und wieder aufhören soll. Es müssen Spannungsbögen entwickelt werden, die beim Zuschauer die
end arcs of suspense viewer

gewünschten Gefühle hervorrufen. Etwa Verzweiflung, Angst, Hass, Trauer oder auch Liebe, Ruhe
evoke

oder Hektik. Die einzelnen Instrumente, Tonlagen und Melodien müssen genau zu den Schauspielern
or individual

und ihren Rollen passen.

Quelle: www.wasistwas.de

Übung 3







Finden Sie die passenden Wörter aus den Text.

Find the appropriate words from the text.

Englisch	Deutsch	Estnisch
1. time code		
2. roles		
3. director		
4. actors		
5. work		
6. instruments		
7. hectic		
8. musical piece		
9. rough cut		
10. scene		
11. melodies		

Übung 4

Finden Sie das passende deutsche Wort aus dem Wortkasten.
the German word word box.

 ----- fear	 ----- calm	 ----- grief
 ----- love	 ----- distress	 ----- hate

der Hass, die Liebe, die Trauer, die Ruhe, die Angst, Die Verzweiflung

Übung 5

Lesen Sie den Text noch einmal. Markieren Sie die Wörter, die Sie nicht verstehen.
one more time. Highlight that you do not understand.

Deutsch	Estnisch

Anhang 2: Arbeitsblatt „das Adjektiv“

Übung 1

Wie heißen die Wortarten auf Englisch? Fügen Sie die deutschen Varianten aus dem
Word classes in English? Add German variants from the
 Wortkasten der Tabelle zu.
Box table.

Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch	Estnisch
dance		verb	das Verb	
she				
green				
girl				
jump				
beautiful				
bravely				
das Nomen, das Verb, das Adverb, das Pronomen, das Adjektiv				

Übung 2

Vergleichen Sie die unterstrichenen Wörter in den deutschen Sätzen auf der linken
Compare underlined words sentences on left
 Seite mit den englischen auf der rechten Seite. Was ist anders?
side with English What different?

Clarissa sucht eine neue Wohnung	
Das Wohnzimmer ist ziemlich <u>dunkel</u> , viel <u>dunkler</u> als das Wohnzimmer in der anderen Wohnung.	The living room is pretty <u>dark</u> , much <u>darker</u> than the living room in the other apartment.
Das Badezimmer ist <u>am dunkelsten</u> . Es hat keine Fenster.	The bathroom is <u>the darkest</u> . It does not have any windows.
Die Küche ist <u>klein</u> , aber <u>hell</u> . Nur etwas <u>kleiner</u> als die in der anderen Wohnung.	The kitchen is <u>small</u> , but <u>bright</u> . Only a bit <u>smaller</u> than the one in the other apartment.
Das Schlafzimmer neben der Terrasse ist <u>am hellsten</u> . Das Bett ist nicht besonders <u>groß</u> .	The bedroom next to the terrace is <u>the brightest</u> . The bed is not especially <u>big</u> .
Aber die Terrasse ist <u>größer</u> als die in der anderen Wohnung.	But the terrace is <u>bigger</u> than the one in the other apartment.
Argh! Warum muss das so schwierig sein?!	Argh! Why does it have to be so difficult?!

Übung 3

Tragen Sie die Adjektivformen aus dem Text in die Tabelle ein.

Add

Adjektiv positive	Komparativ comparative	Superlativ superlative
klein		
groß		
dunkel		
hell		

Erstellen Sie die grammatische Regel.

Construct

Adjektiv:	Komparativ:	Superlativ:
_____	_____ + _____	_____ + _____ + _____

Übung 4

Testen Sie Ihre Regel mit den Wörtern in der Tabelle.

Test your

Adjektiv	Komparativ	Superlativ
hungrig		
	winziger	
		am reichsten
	trockener	
		am klarsten
leise		
	neuer	
		am angenehmsten

Fügen Sie die deutschen Adjektive den englischen Varianten zu.

new	
hungry	
dry	
pleasant	
clear	
tiny	
quiet	
rich	

Anhang 3: Fragebogen für „Film & Musik“

Palun täida allolev küsimustik. Lisa linnuke Sinu jaoks õigele vastusevariandile.

1. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed näited saksa keelse teksti mõistmist?

- Olid suureks abiks Aitasid mõne sõna puhul Ei mõjutanud üldse Segasid mõne sõna mõistmist Olid suureks takistuseks

2. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed ülesannete lahendamist?

- Aitasid väga Pigem aitasid Ei mõjutanud üldse Pigem segasid Segasid väga

3. Kui tihti kuuled ning kasutad inglise keelt vabal ajal?

- Iga päev Iga teine päev Kord nädalas Peaaegu üldse mitte

4. Kui tihti kuuled ning kasutad saksa keelt vabal ajal?

- Iga päev Iga teine päev Kord nädalas Peaaegu üldse mitte

5. Mida arvad Sina inglise keele kasutamisest saksa keele tunnis?

- Meeldib väga Pigem meeldib Pigem ei meeldi Ei meeldi üldse

Anhang 4: Fragebogen für „das Adjektiv“

Palun täida allolev küsimustik. Lisa linnuke Sinu jaoks õigele vastusevariandile.

1. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed näited saksa keele grammatika mõistmist?

Olid suureks abiks Aitasid veidi Ei mõjutanud üldse Segasid veidi Olid suureks takistuseks

2. Kuidas mõjutasid ingliskeelsed vihjed ülesannete lahendamist?

Aitasid väga Pigem aitasid Ei mõjutanud üldse Pigem segasid Segasid väga

3. Kui tihti kuuled ning kasutad inglise keelt vabal ajal?

Iga päev Iga teine päev Kord nädalas Peaaegu üldse mitte

4. Kui tihti kuuled ning kasutad saksa keelt vabal ajal?

Iga päev Iga teine päev Kord nädalas Peaaegu üldse mitte

5. Mida arvad Sina inglise keele kasutamisest saksa keele tunnis?

Meeldib väga Pigem meeldib Pigem ei meeldi Ei meeldi üldse

Resüme

Käesolevas lõputöös uuritakse inglise keele rakendamist saksa keele võõrkeeles Eestimaal, tuginedes Gerhard Neuner'i poolt koostatud mitmekeelse didaktika käsitlusele ning Anta Kursiša poolt loodud õppematerjalidele.

Töö esimene, teoreetiline osa jaguneb kolmeks peatükiks. Esimeses peatükis käsitletakse võõrkeelte jaotust Eestis ning kirjeldatakse saksa keele tähtsust ning populaarsust võõrkeelena võrreldes inglise keelega. Teises peatükis tutvustatakse mitmekeelse didaktika teoreetilisi aluseid, analüüsides keele omandamisprotsesse ja nende vastastikuseid mõjutusi teise võõrkeeles kontekstis. Lisaks kirjeldatakse vanemate õpilaste õpiharjumusi ning vaimset ja sotsiaalset arengutaset võrreldes nooremate õpilastega ning analüüsitakse, kuidas need tegurid õpimotivatsiooni teise võõrkeeles raames mõjutada võivad. Viimases, kolmandas peatükis kirjeldatakse lähemalt mitmekeelse didaktika meetodilisi aluseid ning sellega seonduvaid õpistrateegiaid. Lõpuks koostatakse mitmekeelsete ülesannete tüpologia A. Kursiša „*Deutsch ist easy!*“ õppematerjalide kogumiku näitel.

Töö teises, empiirilises osas koostati eelnevalt loodud tüpoloogiale tuginedes kaks mitmekeelset töölehte, „*Film & Musik*“ ja „*das Adjektiv*“, mille abil koostati kaks erinevat tunnikonspekti. Lisaks vormistati lühike eestikeelne küsimustik, mille abil uuringus osalenud õpilased oma arvamust seoses uue õpikäsitlusega väljendasid. Kummagi töölehe jaoks loodud tunnikonspekti põhjal viidi läbi kolm saksa keele tundi kuue erineva 6. klassi rühmaga neljas erinevas Tartu koolis. Läbiviidud tundide jooksul teostatud vaatluste ning täidetud küsimustike toel kogutud vastukaja põhjal jõuti järelduseni, et õpilased hindasid nii inglise keele mõju kui ka selle rakendamist saksa keele tunnis väga positiivselt, olenemata segadustest ning õpilaste madalast aktiivsusest abstraktsemate tööülesannete puhul.

Kokkuvõttes on võimalik rakendada inglise keelt saksa keele võõrkeeles, kasutades selleks seni loodud mitmekeelse didaktika meetodilisi aluseid uute mitmekeelsete õppematerjalide koostamisel.

Erklärung

Lõputöö autori kinnitus

Olen magistritöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõtteliste seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Kris Kirs

(allkiri)

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Kris Kirs _____,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
_____ Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik _____
_____ im Deutschunterricht: _____
_____ Zum Einsatz des Konzepts Deutsch _____
_____ als Fremdsprache nach Englisch in Estland _____
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendajad on _____ Silke Pasewalck ja Martin Schönemann _____,
(*juhendaja nimi*)

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **21.05.2018**

Kris Kirs